



**Ser Camaleão e o Desenvolvimento Profissional
Docente na Era Digital: Uma História de Vida
e suas Percepções Singulares**

Sara Carolina Marques Costa

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Carolina Marques Costa

**Ser Camaleão e o Desenvolvimento Profissional
Docente na Era Digital: Uma História de Vida
e suas Percepções Singulares**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

junho de 2021

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimento

À Deus pelo dom da vida e por me dar força e coragem que me possibilitaram chegar até aqui. Aos espíritos de luz que me guiam e auxiliam.

Ao Doutor Carlos Silva por seu profissionalismo, pelo apoio e compreensão prestados na transcurso da elaboração desta Tese e ao longo de todo processo e por suas orientações claras e objetivas.

À digníssima senhora Doutora Teresa Sarmiento por sua disponibilidade e clarificações sobre o estudo de História de Vida.

Aos meus professores do Mestrado pelo muito que aprendi, principalmente à Doutora Maria Assunção Flores por ter ministrado a disciplina que me motivou ao tema da minha tese.

Ao colega que se disponibilizou a participar e contribuir neste estudo com a sua História de Vida, pois sem ele não seria possível finalizar esta tese.

Ao meu pai, José Antônio Costa Filho, por todo amor e conselhos que me guiaram nessa jornada pela busca de aprimoramento.

À minha mãe, Maria Antônia O. Marques Costa, por todo amor e incentivos que me fortaleceram em todos os momentos.

Ao meu companheiro, Rafael de Aquino, pelo amor, compreensão e respeito ao longo desta fase.

Aos meus irmãos e familiares por todo afeto, amizade e incentivos prestados, em especial à minha irmã, Rute Cristina Marques Costa, pelo apoio emocional concedido, e aos tios, Ana Cristina e Rogério, pelo carinho e generosidade.

E á todas as pessoas que passaram pela minha vida, colaboraram na construção de quem sou hoje e que, de alguma forma, contribuíram para que chegasse até ao fim desta importante etapa.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Ser Camaleão e o Desenvolvimento Profissional Docente na Era Digital: Uma História de Vida e suas Percepções Singulares

Resumo

O presente estudo enquadra-se no processo de dissertação desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

A dissertação procura percorrer a experiência de um professor, através da sua história de vida, tentando compreender os seus referenciais de sentido e de desenvolvimento profissional docente, inseridos em diferentes contextos marcados pela era digital. Acreditando que o desenvolvimento profissional docente é fortemente influenciado pelas especificidades dos contextos em que atuamos, o direcionamento desta dissertação relaciona-se com a visão do professor sobre o seu processo de adaptação ao contexto globalizado, ou seja, como o professor percebe que seu desenvolvimento profissional docente é impactado pelos desafios lançados pela era digital.

No que concerne à metodologia utilizada, opta-se por uma abordagem que se enquadra no paradigma qualitativo de investigação, utilizando a modalidade de história de vida com entrevistas abertas com um professor que frequentou as aulas da Unidade Curricular de “Formação e Desenvolvimento Profissional”, ofertada pela Universidade do Minho, no âmbito da frequência do um Mestrado Académico, mediante um registro exploratório de índole descritivo. A análise das entrevistas foi sujeita a um processo de categorização emergente, tendo como base um conjunto de dimensões definidas à priori.

Nesta pesquisa intencionou-se investigar e compreender, através da história de vida, como o desenvolvimento profissional docente é influenciado pelos tempos da globalização e, em particular, na Era Digital. Com esse método foi possível: refletir sobre o papel do docente no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira; do seu percursos profissional e pessoal, identificar e observar práticas promotoras do desenvolvimento profissional docente de um “imigrante digital”; analisar os possíveis efeitos do contexto de diversidade deste processo idiossincrático do tornar-se, e ser-se e sentir-se profissional na educação; e compreender, a partir da Era Digital, a complexidade educacional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Era Digital; História de vida; Identidade Profissional Docente.

Being a chameleon and professional teacher development in the digital age: a life story and its unique perceptions

Abstract

This study is part of the dissertation process developed within the scope of the Master of Science in Education, specialization in Curriculum Development and Evaluation, from the Institute of Education of the University of Minho.

The dissertation seeks to go through the experience of a teacher, through his life history, trying to understand his referentials of teaching and professional development, inserted in different contexts marked by the digital age. Believing that the professional development of teachers is strongly influenced by the specificities of the contexts in which we operate, the direction of this dissertation is related to the teacher's view of his process of adaptation to the global context, that is, how the teacher perceives his professional development teacher is impacted by the challenges posed by the digital age.

With regard to the methodology used, we opted for an approach that fits the qualitative research paradigm, using the life history modality with open interviews with a teacher who attended the classes of the “Professional Training and Development” course, offered by the University of Minho, within the scope of the attendance of an Academic Master's Degree, through an exploratory record of a descriptive nature. The analysis of the interviews was subjected to an emergent categorization process, based on a set of dimensions defined a priori.

This research aimed to investigate and understand, through life history, how the professional development of teachers is influenced by the times of globalization and, in particular, in the Digital Age. With this method it was possible to: reflect on the role of the teacher in his professional development throughout his career; from their professional and personal paths, identify and observe practices that promote the professional development of teachers of a “digital immigrant”; analyze the possible effects of the diversity context of this idiosyncratic process of becoming, being and feeling professional in education; and understand from the Digital Age the educational complexity.

Keywords: digital age; life history; Teacher professional development; teacher professional identity.

Índice Geral

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros	ii
Dedicatória	xii
Agradecimento.....	iii
Epígrafe	xiii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Quadro	x
Índice de Figura	x
Siglas, acrônimos e abreviaturas	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – A REPERCUSSÃO DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO	8
Apresentação.....	9
CAPÍTULO 1: Globalização e Educação – Sociedade da Informação e do Conhecimento.....	11
1. Introdução	12
1.1 A sociedade digital.....	16
– <i>As gerações, os imigrantes digitais e os nativos digitais</i>	21
1.2 Os efeitos da Era Digital na educação	27
– <i>Inovação na sociedade digital</i>	28
– <i>Currículo e desafios contemporâneos</i>	30
CAPÍTULO 2: O Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente – Formação e Transformação	43
2. Introdução	44
2.1. Formação de professores	45
– <i>Formação Inicial</i>	48
– <i>Indução profissional</i>	50
– <i>Formação contínua</i>	51
– <i>Orientações conceituais da formação de professores</i>	51

2.2. O Desenvolvimento Profissional Docente e os seus modelos	57
– <i>Modelos de Desenvolvimento Profissional.....</i>	60
2.3. A identidade docente em permanente transformação.....	65
– <i>As identidades pessoais e profissionais dos professores.....</i>	66
– <i>O professor e a era digital: circunstância desafiadora</i>	69
PARTE II – METODOLOGIA, TRATAMENTO E DISCUSSÃO DE DADOS	74
Apresentação.....	75
CAPÍTULO 3: Metodologia de Investigação.....	77
3. Introdução	78
3.1. Natureza da investigação: qualitativa	78
3.2. Natureza do método: história de vida	79
3.3. Justificação do estudo	81
3.4. Delimitação do campo de estudo.....	83
– <i>Objetivos da investigação.....</i>	84
– <i>Questões da investigação</i>	85
3.5. Sujeito de Investigação	85
3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e tratamento de informações	88
CAPÍTULO 4: Apresentação e Discussão dos Dados.....	94
4. Introdução	95
4.1. Breve apresentação de Camaleão	95
4.2. A história de vida de Camaleão reconstruída	99
a) <i>A Infância – primeiros anos escolares.....</i>	99
b) <i>A adolescência – do ensino fundamental ao ensino médio.....</i>	101
c) <i>A importância religiosa na sua formação pessoal.....</i>	102
d) <i>A realização de cursos profissionalizantes.....</i>	102
e) <i>Fase adulta – A entrada no mercado de trabalho</i>	104
f) <i>A primeira formação e as primeiras atuações na docência.....</i>	104
g) <i>Estágio escola de idiomas – ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional.....</i>	105
h) <i>A “descoberta” do mundo</i>	106
i) <i>A experiência como formador e com a elaboração de projetos.....</i>	107
j) <i>A oportunidade de trabalhar com artes</i>	108
l) <i>Especializações e o mestrado</i>	109
m) <i>A mudança para Portugal.....</i>	109

4.3. O DPD na era digital: os desafios de Camaleão	111
<i>Saberes pessoais e docentes de Camaleão</i>	<i>114</i>
<i>Era digital e o desenvolvimento de Camaleão</i>	<i>125</i>
<i>A voz de Camaleão: estruturando a Identidade e o Desenvolvimento Profissional Docente</i>	<i>129</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
APÊNDICES.....	153
Apêndice nº 1 – Apresentação para o participante da pesquisa de Mestrado	154
Apêndice nº 2 – Convite.....	156
Apêndice nº 3 – Guião de sugestões para orientar as Entrevistas: eixos estruturantes	157
Apêndice nº 4 – Súmula da entrevista 1: 15 de outubro de 2020	160
Apêndice nº 5 – Guião de questões para orientar a Entrevista 2	167
Apêndice nº 6 – Súmula da entrevista 2: 10 de dezembro de 2020	168

Índice de Quadro

Quadro 1 – Principais incidentes críticos da vida de Camaleão.	98
---	----

Índice de Figura

Figura 1: Representação das teorias pedagógicas brasileiras adaptado de Silva (1995, citado por Lima et al., 2011).....	33
Figura 2: Resumo de quadro Paradigma de Formação de Professores, de acordo com Zeichner (1983, citado por Marcelo, 1999).	53

Siglas, acrônimos e abreviaturas

DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
TDCI	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TMSF	Tecnologia Móvel com Conexão Sem Fio à Internet
UniCap	Universidade Católica de Pernambuco

Dedico esta tese à memória dos meus avós,
exemplos de pilares implacáveis.

E aos meus pais, que sempre estiveram presentes
na minha vida e que tanto apoiaram e incentivaram
o meu crescimento profissional.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

O saber se aprende com mestres e livros.

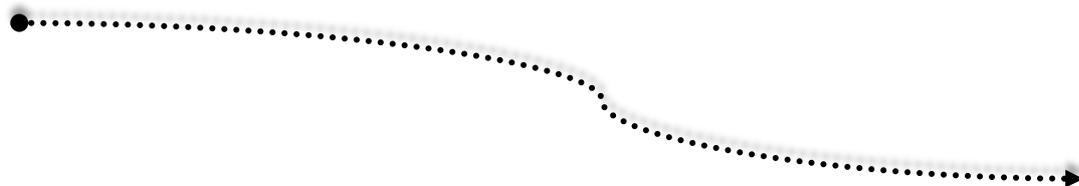
A sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes.

O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada.

Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher.

(Cora Coralina)

INTRODUÇÃO



Introdução

A profissão docente é dinâmica e interage com o contexto e o momento histórico-social. A docência, assim como muitas outras profissões, em diversos períodos da história, transformou-se e progrediu, acompanhando a evolução e o progresso social. Refletimos, portanto, que a fugacidade do desenvolvimento tecnológico, um dos geradores de mudanças estruturais da sociedade, atualmente, direciona os profissionais da educação para a reflexão do papel docente e da própria formação, compreendendo que é necessário continuar a formar-se, do mesmo modo, e de forma proporcional, ao desenvolvimento da sociedade.

A presente investigação surge a partir de indagações pessoais, onde a pesquisadora atenta para as seguintes questões: quais os desafios e os impactos enfrentados pelos docentes no seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) num mundo globalizado, dominado pela Era Digital? As ferramentas de acesso à informação e de navegação modificam, rápida e radicalmente, a forma de perceber o mundo, de aprender, de se comunicar, de interagir, de socializar; como os docentes procuram desenvolver-se, pessoal e profissionalmente, perante essas modificações? O momento em que nos encontramos é singular devido ao grau de transformação ocorrido numa única geração. Tais transformações já são sentidas pelos docentes e pelas organizações escolares, mas há ainda um caminho longo para perceber como estão reagindo ao novo paradigma?

Ao nos depararmos com “o diferente”, mesmo que temerosos inicialmente, a tendência é observarmos e refletirmos se é válido mudar para corresponder ao mesmo; em caso de mudança, buscamos formas de desenvolver-se na expectativa de poder colaborar com “o diferente” (que já é considerado “o comum”, nessa altura). Essa é a postura que se espera dos profissionais da educação que acompanham, independentemente da geração a que pertençam, as mudanças causadas pela Era digital em toda a sociedade, e no âmbito educacional em específico. Para tanto, o profissional precisa refletir sobre o seu DPD e sua Identidade Profissional, numa sociedade globalizada.

O DPD parte da reflexão da experiência do professor, da observação do contexto, da partilha de opiniões com colegas, da leitura de livros e revistas da especialidade, da participação em congressos, da realização de formação contínua e pós-graduada. Assim, o DPD é um processo pelo qual os docentes reveem, renovam e ampliam o seu compromisso para corresponder com eficácia às obrigações profissionais e se desenvolve desde a formação inicial até ao final da carreira, sendo que o mesmo possui fases (melhorias, retrocessos, estagnações) que influenciam na forma como o docente se percebe enquanto agente de mudança (Day, 2001).

O DPD inicia-se na sua formação inicial, que garantirá um conjunto de competências, um investimento que gera um aspecto técnico na forma de olhar, organizar e planejar as atividades. Essa Formação Inicial direcionará o professor para a Formação Contínua, que é um instrumento no sentido de melhorar a atuação enquanto docente; esta é fundamental para o desenvolvimento profissional, visto que é abrangente, pois leva em consideração o momento em que o docente se encontra na sua carreira. Portanto, a formação é um processo sistemático de aquisições de conhecimento, técnico e especializado, que é fundamental para exercer uma profissão com responsabilidade e ética; a formação é um processo contínuo.

Muitos dos professores atuais nasceram em um tempo onde a televisão era o principal meio de comunicação, que gerou muitas mudanças para a sociedade da época. Esses mesmos professores hoje convivem com alunos que estão, quase constantemente, imersos nas tecnologias disponíveis atualmente e que são muito mais avançadas que as experimentadas por seus professores durante o seu percurso. Tais diferenças podem gerar desafios que colocam o professor em um constante reinventar da formação.

A Era Digital tem como característica o avanço das tecnologias, da informática, das ciências e da eletrônica. Além disso, ela favorece a Globalização, a democratização do conhecimento, a interação entre as culturas. A impossibilidade que temos de vislumbrar o mundo sem tecnologia demonstra a alteração ocorrida na sociedade, e isso provoca um repensar constante em diferentes aspectos: históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. “Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado” (Castells, 1999, pp.21). A Globalização, especificamente a Era Digital, nos leva à reflexão sobre o papel da escola e do professor no desenvolvimento dos alunos, sendo que tais reflexões evidenciam a complexidade educacional.

Em 2001, o termo “nativo digital” foi utilizado pela primeira vez por Marc Prensky, escritor e palestrante americano em educação. Prensky (2001) considera que os jovens nascidos após 1980, após 1985 no Brasil, são Nativos Digitais porque são “native speakers” da linguagem digital, dos computadores, dos jogos de vídeo e da Internet. A expressão foi criada no início do século XXI para definir aqueles que cresceram em uma cultura digital e que, por isso, teriam habilidades e características diferenciadas. Contrapondo ao termo “nativo digital” há o “imigrante digital”, que são aqueles que se caracterizam como digitalmente obsoletos, na tentativa de se adaptar à nova realidade digital, apresentam sempre características do seu passado.

Ao repensar a sociedade e o mundo que estamos a construir e que sociedade e mundo queremos construir, compreendemos a relação entre a Era Digital com a educação, os professores e as gerações que se encontram no processo educativo e participam da gestão do mundo. Para corresponder aos desafios lançados pela realidade contemporânea, a profissão docente tem passado por diversas mudanças, o que torna inquestionável que a aprendizagem profissional é necessária para despertar no docente a capacidade de análise do desenvolvimento pessoal, profissional e de competências e habilidades.

Percebemos que a formação ao longo da vida, ou seja, o “itinerário formativo”, o qual designamos por “tornar-se professor”, e “que leva o estudante candidato a professor a assumir as competências profissionais que o identifiquem com uma função e um saber próprios desta atividade” (Silva, 2016, p. 17), é uma resposta às constantes necessidades do docente perante o contexto no qual ele está inserido, adaptando-se à tecnologia e à complexidade social, para saber como lidar com as dificuldades específicas do seu trabalho diário. Para tanto, o professor precisa refletir sobre o seu trabalho e contexto, possibilitando ampliar a sua formação profissional.

A pesquisa tem a pretensão de refletir sobre a postura profissional adotada pelos professores para corresponder às novas situações advindas da geração de alunos “nativos digitais”. A partir dessa reflexão pretende-se problematizar os impactos causados no DPD dos mesmos. Para tanto, a pesquisa realizada foi dividida em duas partes: “A repercussão da Globalização na educação” e “Metodologia e discussão de dados”.

A **Parte I**, de título “A repercussão da Globalização na educação”, corresponde à fundamentação teórica. Nesta parte intencionou-se expor, de forma cronológica, o desenvolvimento tecnológico em contexto social, observando os impactos causados na educação, assim como nos professores, nos alunos, nas aulas e na própria profissão. Assim, a Parte I foi dividida em dois capítulos, a saber:.

– O **Capítulo 1**, de título “Globalização e educação: sociedade da informação e do conhecimento”, de forma sucinta, apresenta as mudanças causadas pela Globalização em todos os contextos. O advento da tecnologia nos apresenta a Era Digital (ou também a Globalização da informação) e todas as revoluções que a sucederam – hábitos, comportamentos, formas sociais, percepção da realidade, etc.

Afim de contextualizar a pesquisa, ainda no Capítulo 1, apresenta-se todas as Revoluções Industriais pelas quais a sociedade já passou, voltando sempre o olhar para as mudanças ocorridas no setor

educacional, tendo como plano de fundo as mudanças sociais. Segue-se com a apresentação da sociedade digital e suas gerações (baby boomers, x, y, z e Alfa), onde é exposto as características pertinentes a cada uma e quais são consideradas imigrantes ou nativas digitais. Após toda a abordagem social, voltamos os olhos para os efeitos da Era digital na educação, no âmbito das práticas, das ferramentas, do currículo e da formação; refletimos sobre as necessidades de aproximar a escola da nova realidade social; e, a partir dessa nova realidade social, como desenvolver as competências profissionais necessárias para esse desafio.

– O **Capítulo 2**, de título “O desenvolvimento profissional e identidade docente: formação e transformação”, busca analisar como a formação docente procura corresponder aos desafios lançados na profissão. Para tal, faz-se a exploração de como se configura as fases da formação docente de acordo com Landsheere (1978), Feiman (1983), Ribeiro (1993), Marcelo (1999) e Silva (2016). Partindo desses autores expõe-se o que é formação inicial; indução profissional; formação contínua e as orientações conceituais da formação de professores.

Ainda no Capítulo 2, discorre-se sobre o DPD e os seus modelos, onde apontamos as suas dimensões e as potencialidades que a formação lhe proporciona e os seus modelos são pontuados e caracterizados. Consequentemente, percorremos a identidade profissional e pessoal do professor, onde a dialética entre o indivíduo, o outro e o meio são os pilares da própria identidade docente. Voltamos o olhar, mais uma vez, para a sociedade da era digital e apontamos as circunstâncias desafiadoras enfrentadas pelos professores no que se refere ao papel e à ação docente, à motivação e à aprendizagem ao longo da vida, à identidade e ao DPD.

Fundamentados pela teoria da Parte I, iniciamos a **Parte II**, de título “Metodologia e discussão de dados”, que, através da pesquisa de campo, busca-se refletir sobre o DPD de um professor diante da era digital e de todos os percalços causados por ela. Assim como a Parte I, a Parte II foi dividida em dois capítulos, a considerar:

– O **Capítulo 3**, de título “Metodologia de investigação”, apresenta a natureza da investigação, o campo de observação e sua delimitação, a justificativa do estudo e o sujeito da investigação.

A pesquisa foi realizada a partir da História de Vida de um mestrando da Universidade do Minho, que, por possuir uma vasta experiência profissional e por ser um “imigrante digital”, de acordo com Prensky, enquadra-se nas necessidades vigentes desta pesquisa. Partindo do relato da sua “história de vida”, fomos capazes de observar e refletir sobre os desafios pedagógicos que estão postos aos professores, em sua formação, diante da diversidade dos alunos “nativos digitais” e, assim,

contribuir, de acordo com os pressupostos deste estudo, para investigações futuras.

Através de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas abertas com o sujeito da pesquisa, visando compreender todo contexto de formação do docente, levando em consideração experiências anteriores à sua profissão, durante a sua profissão e expectativas para o seu futuro profissional.

A abordagem escolhida foi da História de Vida, reconhecendo que a mesma potencializa a reflexão do docente sobre as próprias práticas profissionais a partir do momento em que se dispõe a voltar o olhar para o seu passado, rememorando situações que configuram o profissional atual. A fim de recolher o máximo de informações e experiências relevantes para a construção e reconstrução do desenvolvimento profissional do sujeito da pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma aberta, possuindo um guião de temas a serem abordados para controle e direcionamento do pesquisador.

– O **Capítulo 4**, de título “Apresentação e discussão de dados”, encarrega-se de explanar as informações coletadas e interpretadas. Visto que numa pesquisa qualitativa a subjetividade é um fator crucial, os dados apresentados são valorizados e utilizados como ferramenta de reflexão, partindo da intersubjetividade entre o sujeito da investigação e o próprio investigador.

A priori, buscou-se expor quem é o sujeito da investigação. É apresentado, neste momento, o primeiro contato entre ele e o investigador, além de serem exibidas as motivações para que o mesmo fosse o sujeito da investigação. Para tal, o sujeito da investigação precisa de corresponder a alguns requisitos, como ser um “imigrante digital” e ter experiência docente. Finaliza-se esclarecendo como o convite foi feito e como se procederam às entrevistas.

Posteriormente, através dos dados coletados nas entrevistas realizadas, foi feita uma reconstrução da história de vida desse sujeito, com a intenção de enfatizar os seus incidentes críticos e a forma que o mesmo buscou desenvolver-se profissionalmente. Nesta seção, todo relato da história da vida do sujeito é pontuada, enfatizando, com as suas próprias palavras, os momentos de formação e transformação de si mesmo, num movimento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, que fizeram dele o profissional que é na atualidade.

Por fim, após compreender o contexto no qual o sujeito da investigação se desenvolveu ao longo da vida, apontamos alguns desafios enfrentados pelo mesmo no seu DPD diante da era digital. A sua subjetividade é um fator que influencia nos seus próprios saberes, pelo que tratamos de explorar e compreender os seus saberes, a partir do relato da sua história de vida, a fim de compreendermos como as dimensões do seu DPD são aperfeiçoadas diante dos desafios que surgem na sua vida.

Assim sendo, somos capazes de assimilar a complexidade existente na docência enquanto profissão, a partir da compreensão teórica sobre: o desenvolvimento social e sua influência na educação; a globalização, tendo em consideração a era digital e as modificações sociais, educacionais e comportamentais; a formação docente e a sua busca pelo aprimoramento para corresponder às necessidades educacionais e profissionais; o docente e sua identidade e desenvolvimento profissional. Assim, a partir da investigação da história de vida de um profissional docente, somos capazes de refletir apoiados nas escolhas feitas, na busca por aprimoramento, nos medos, nos desejos, nas frustrações, nas dificuldades relatadas pelo sujeito. Essas questões nos levam a refletir sobre nós mesmos, enquanto profissionais, sendo capazes de gerar desenvolvimento profissional, através do envolvimento num processo reflexivo.

Para fins explicativos, adianto que a pesquisa será escrita com o português do Brasil. Por reconhecermos que a língua portuguesa de Portugal e do Brasil possuem disparidades no vocabulário e também existem dissemelhanças em relação à síntese e à fonética, justifico que o português do Brasil será utilizado no decorrer do trabalho por se tratar de uma pesquisa onde o sujeito da investigação e o próprio investigador são brasileiros. Tal questão foi facilmente definida junto aos professores do curso e só será possível pois a Universidade do Minho autoriza tal utilização.

**PARTE I –
A REPERCUSSÃO DA GLOBALIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO**

Apresentação

Devido ao excesso de exigências sociais, o sistema educacional tem passado por transformações para corresponder às novas funções exigidas por um contexto social globalizado, diversificado, digitalizado. Observando o novo contexto social complexo e dinâmico, no qual estamos inseridos, fica claro o entrave educacional que, na busca de corresponder a tal contexto social, está lentamente em processo de reconfiguração para melhor atender às novas necessidades estudantis.

O direcionamento desta tese é para a visão do professor sobre seu processo de adaptação ao contexto globalizado, ou seja, como o professor percebe que o seu DPD é impactado diante dos estudantes cada vez mais heterogêneos num mundo conectado.

A globalização modificou as necessidades políticas educacionais, bem como os currículos, as escolas, os perfis estudantis, o trabalho docente e a própria profissão docente. A velocidade em que o mundo se transforma, nesta realidade contemporânea, desperta no professor a inevitabilidade de desenvolver competências e habilidades para assim corresponder aos novos desafios lançados no seu ambiente profissional.

A globalização influencia o trabalho docente, modificando-o juntamente com a sua identidade profissional. Compreender o contexto histórico, social e cultural, no qual estamos inseridos, possibilita ao docente uma visão macro dos desafios que o cerca, auxiliando-o na sua ruptura de pensamentos e práticas que destoam das necessidades educacionais vigentes.

A priori, no Capítulo 1, expõe-se o conceito de Globalização, especificamente, a Era Digital, de modo a assimilarmos como o desenvolvimento tecnológico modificou o mundo. Tal desenvolvimento causou o surgimento de uma nova geração, denominada “Nativos digitais” e as gerações anteriores buscam “imigrar” para esse novo contexto social, um dos motivos pelo qual o papel docente se modificou e tornou-se mais complexo. E a mudança é sentida com mais clareza pelos docentes à medida que seus discentes passaram a adentrar nas salas de aula com uma gama de informações de fácil acessibilidade, num mundo cada vez mais conectado e veloz.

Essa nova e complexa realidade fez com que muitos setores sociais se reconfigurassem; talvez, dizem os especialistas, o ramo educacional com um pouco mais de resistência. A educação e todas as mudanças que a rodeia atingiram os professores e os colocaram a refletir e a remodelar as suas crenças, práticas, identidades, necessidades profissionais, entre outras questões.

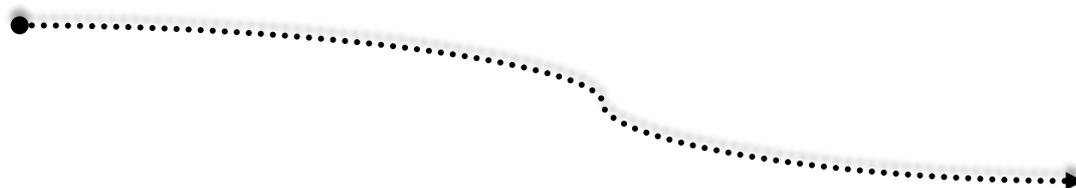
Devido ao fato da educação harmonizar-se com a sociedade digitalizada e isso se repercutir no

docente, a posteriori, no Capítulo 2, são explanados os conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente , Identidade Profissional Docente e o complexo processo de “tornar-se professor”. É válido afirmar que o desenvolvimento profissional do professor está, portanto, passando por uma ruptura que exige do mesmo compromisso, responsabilidade e ânsia pela busca de aprimoramentos que o possibilite acompanhar e desenvolver-se profissionalmente junto com a sociedade e as necessidades da mesma.

Partindo dessa premissa, com a Globalização e o reflexo desta no “ser professor”, assimila-se a necessidade da formação docente ao longo da carreira, que por sua vez, movimenta-se por um contexto diversificado e em constante transformação pela Era Digital.

CAPÍTULO 1:

Globalização e Educação – Sociedade da Informação e do Conhecimento



1. Introdução

A globalização acarreta mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais à medida que integra e se expande. Tais mudanças geram uma aproximação entre as sociedades, transformando os contextos em algo mais complexo e dinâmico.

Precisamos assimilar que, apesar de não existir um consenso acerca do termo globalização, é possível notar na literatura especializada sobre o assunto a existência de algumas abordagens dominantes. De acordo com Burbules e Torres (2004), há pensadores que consideram a Globalização como o surgimento de instituições cosmopolitas; para outros, está ligada aos processos mundiais de produção; e outros que consideram que esse termo

denota a ascensão do discurso do neoliberalismo como um discurso político hegemônico; para uns, ele significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação global, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários locais; e para outros, ainda, a “globalização” é, principalmente, um conjunto de mudanças percebidas, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a mudanças porque “forças maiores” [...] não deixam “nenhuma escolha” ao Estado, além de agir segundo um conjunto de regras que não criou (Burbules & Torres, 2004, p. 11).

A multifacetada evolução do mundo globalizado pode ser acompanhada e percebida por todos, de forma mais notória, devido ao advento das tecnologias que conectou o mundo, dinamizando a chegada da informação em todos os lugares, com uma velocidade sem precedentes nas últimas três décadas. A informação é rápida, a um *click* e se encontra disponível, de forma caótica, rápida e constante; mostra-se acessível e quem não faz parte desse processo está fora do contexto social e mundial. Segundo García (1995),

assistimos ao nascimento de um novo paradigma, um novo modelo, de características similares de importância equiparável ao da aparição da imprensa, de uma revolução que, em suma, afetará os hábitos de comportamento e, sobretudo, os modos de perceber a realidade, como ocorre com toda a modificação ou inovação operada nos sistemas de representação e transmissão do conhecimento (García, 1995, p. 418).

Ainda de acordo com Ianni (1995), “esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar” (Ianni, 1995, p. 14) .

Encontramo-nos no auge da sociedade do conhecimento e da informação. A realidade contemporânea é complexa e muito se deve ao advento da Internet, que transformou o mundo em um conjunto de “redes”, que navega, informa e compartilha instantaneamente. Essa nova realidade

mundial, denominada Era Digital ou Globalização da informação, inicia-se a partir do final do século XX, com a chegada dos computadores e da Internet e com o descobrimento da robótica, causando um avanço tecnológico acelerado (e até mesmo incessável).

Antes do advento da Era Digital, a sociedade passou por mudanças oriundas da Era Industrial, onde os desenvolvimentos trazidos por esta foram sentidos em todos os setores e preparou o mundo para a chegada e expansão da Era Digital. Da Era Industrial para a Era Digital, passamos por quatro Revoluções Industriais; é considerado que a primeira e segunda Revoluções Industriais pertencem à Era Industrial, enquanto a terceira e quarta são pertencentes à Era Digital. Cada uma das Revoluções trouxe para a sociedade desenvolvimentos políticos, econômicos, tecnológicos, culturais, sociais e educacionais que esculpiram a nossa sociedade tal como é atualmente. Apresenta-se a seguir um resumo de cada uma das revoluções, dando ênfase às características e adaptações ocorridas no setor educacional.

A 1.^a Revolução Industrial começou na Inglaterra, no século XVIII, sendo que a mecanização foi o grande marco dessa revolução; inicia-se, assim, a Era Industrial. Tal revolução causou um aumento na quantidade de mercadorias produzidas (principalmente nos setores têxtil e agrícola); houve a partir dessa mecanização um movimento de êxodo rural e uma mudança na forma de pensar dos indivíduos, pois as suas relações com a família e com o trabalho mudaram radicalmente, uma vez que o artesão deixou de trabalhar em todas as partes de um objeto para passar a produzir apenas uma parte do mesmo. Por exemplo, como afirma Marx (1984), de forma emblemática,

[d]e produto individual do artífice de Nuremberg, o relógio transformou-se no produto social de numerosos trabalhadores parciais, cada um com o encargo de um produto parcial, como as rodas em bruto, as molas, o mostrador, a mola espiral, os furos para as pedras e as alavancas de rubis, os ponteiros, a caixa, os parafusos, o douramento (Marx, 1984, p. 393).

A educação nesse período possuía uma estrutura em que o professor era o centro, ele era a figura mais importante no trabalho de formar os estudantes e estes, por sua vez, admiravam e submetiam-se aos ensinamentos do mestre, considerando-o o detentor do saber. As primeiras escolas (Escolas Paroquiais) limitavam-se a ensinar utilizando livros sagrados para a leitura, sendo, portanto, uma educação totalmente voltada ao cristianismo. Durante a 1.^a Revolução Industrial, essa educação era o suficiente para corresponder às necessidades da sociedade da época (não havia a necessidade de proporcionar ao aluno ferramentas para a reflexão e a construção do seu próprio pensamento) e o currículo consistia em aprender a ler, a escrever, a conhecer a bíblia, os cantos e a aritmética básica; com o passar dos anos foram incluídos o latim, a gramática, a retórica e a dialética.

A escola que educava os filhos dos nobres e os futuros membros do clero era uma escola voltada para o passado, para a conservação da ordem vigente, que fornecia privilégios às classes dominantes. Dava muita importância à moral e à religião, ao domínio da palavra, ao latim e a outros símbolos da tradição que se queria preservar (Piletti & Piletti, 2006, p. 98).

A 2.^a Revolução Industrial inicia-se em meados do século XIX e perdura até meados do século XX, sendo a eletricidade o grande marco dessa revolução. Essa tecnologia é responsável por um aumento de invenções produzidas e comercializadas; foram criadas comodidades como o carro, o telefone, o rádio e a televisão. O trabalhador típico desse período é o metalúrgico e o sistema de técnica e de trabalho é o taylorismo (de Frederik Taylor), cujo expoente máximo se encontra no fordismo¹, termo referente ao empresário Henry Ford, que ao criar a linha de montagem introduziu na indústria a produção padronizada, em série e em massa, que rapidamente ganharam proeminência nos primeiros estudos no campo do Currículo, produzidos por Franklin Bobbitt (Varela de Freitas, 2000). As mudanças causadas por essa revolução afetaram profundamente a vida das pessoas, e como consequência, muitas delas perderam a sua identidade e passaram por um processo cruel de alienação, conforme explicam Marx e Engels (1996). Para estes autores,

o desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho levam o trabalho dos proletários a perder todo caráter independente e com isso qualquer atrativo para o operário. Esse se torna um simples acessório da máquina, do qual só se requer a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender (Marx & Engels, 1996, p. 72).

A educação, para corresponder à necessidade do mercado, passou a preparar as pessoas para trabalhar nas fábricas, apresentando características observadas na produção industrial – tarefas repetitivas e mecânicas. “A escola é forçada a modernizar-se, a dar mais importância aos conteúdos técnicos e científicos ao longo das antigas matérias clássicas e literárias” (Piletti, 1996, p. 98); as salas de aula eram vistas como homogêneas e a metodologia de ensino e aprendizagem caracterizava-se pela padronização, concentração, centralização, sincronização e memorização. Mais uma vez, a função das escolas era adequar seus alunos para a sociedade e para o mercado de trabalho (as fábricas). Como salienta Manacorda (2000), quando refere que

tentam-se então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada, o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só ‘sermocionales’, mas ‘reales’, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (Manacorda, 2000, p. 272).

A 3.^a Revolução Industrial inicia-se no final do século XX, apresentando a integração entre ciência, produção e tecnologia; o eletrônico foi o grande marco dessa revolução, iniciando-se aqui a Era

¹ FORDISMO. In: Educação e consultoria FM2S. Disponível em: <https://www.fm2s.com.br/fordismo/> (acesso em: 13 mai. 2021).

Digital. Com a chegada dos computadores, da Internet e o descobrimento da robótica, houve um avanço tecnológico em ritmo acelerado, causando uma massificação de produtos, que possibilitavam maior agilidade e conforto no dia a dia das comunidades e do indivíduo.

Nesse momento, a educação assume uma nova concepção do que é ensinar, como se deve ensinar, com o que se deve ensinar e o que desenvolver para melhor preparar, até o final do processo educativo, uma pessoa apta ao novo cenário social. Essa educação alia as novas tecnologias com a aprendizagem e o professor precisa de dominá-las para saber usá-las. A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como potencial pedagógico, estimulam os estudantes e ajudam a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade e a participação.

O fenómeno da globalização é bem mais vasto e afeta diretamente a educação no sentido do seu financiamento, política curricular, normatização e regulação, conforme explica Dali. Ele tem como elemento propulsor o conhecimento, cujo desenvolvimento se encontra intimamente vinculado ao uso das TIC, que tanto podem ser utilizadas para a dominação como para a emancipação humana, a equidade social e a melhoria das condições de vida (Almeida, 2012, p. 8).

A 4.^a Revolução Industrial iniciou-se no começo do século XXI e progride até os dias atuais, sendo o seu grande marco a conectividade, pois pretende a agregação das tecnologias biológicas, digitais e físicas. A revolução que vivemos “diminuiu o mundo” conectando as pessoas ao utilizar inovações cada vez mais complexas, mas também completas e acessíveis. Essa nova dinâmica de troca de informações impacta a forma de pensar, de relacionar e de agir do ser humano, ao ponto de se considerar que tal revolução é diferente de tudo que já foi experimentado pela sociedade. Schwab (2016) argumenta que está

bastante ciente de que alguns acadêmicos e profissionais consideram que essas inovações são somente mais um aspecto da terceira revolução industrial. Três razões, no entanto, sustentam a minha convicção da ocorrência de uma quarta – e distinta – revolução:

- **Velocidade:** ao contrário das revoluções industriais anteriores, esta evolui em um ritmo exponencial e não linear. Esse é o resultado do mundo multifacetado e profundamente interconectado em que vivemos; além disso, as novas tecnologias geram outras mais novas e cada vez mais qualificadas.
- **Amplitude e profundidade:** ela tem a revolução digital como base e combina várias tecnologias, levando a mudanças de paradigmas sem precedentes da economia, dos negócios, da sociedade e dos indivíduos. A revolução não está modificando apenas ‘o que’ e o ‘como’ fazemos as coisas, mas também ‘quem’ somos.
- **Impacto sistêmico:** ela envolve a transformação de sistemas inteiros entre países e dentro deles, em empresas, indústrias e em toda sociedade (Schwab, 2016, p. 15).

Por esse motivo, a educação, como todos os outros setores sociais, apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico. Os educadores passam a ser os orquestradores das múltiplas

informações que chegam até os educandos, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. Nesse novo contexto social, o papel principal é do educando, que deve ser preparado para “ser ator” e “autor” do conhecimento, possibilitando-lhe o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder à sociedade atual.

Os avanços tecnológicos mencionados estão gerando novos espaços de conhecimento, que exigem tratamento diferenciado e articulado. Há hoje uma guerra pelo controle destes segmentos que tendem a formar, cada vez mais um espaço interativo comum: a cultura, a informação, a educação, a pesquisa e a comunicação. Este eixo está se tornando a espinha dorsal de uma série de transformações estruturais no planeta. Não se pode mais falar de uma ilha no meio do processo do universo educacional, sem se referir ao processo de transformação maior (Miranda, 2017, p. 241).

A Era Digital conecta as pessoas, encurta distâncias, facilita o acesso à informação, revoluciona sistemas e não poderia ser diferente com o sistema educacional. É válido contextualizar que a adaptação ao mundo digital, devido ao contexto pandêmico em que nos encontramos, acelera a digitalização das organizações pelo simples fato de o isolamento social ter obrigado o mundo a se adaptar às formas digitais de trabalhar, ensinar, aprender e interagir.

A tecnologia não é uma força externa, sobre a qual não temos nenhum controle. Não estamos limitados por uma escolha binária entre “aceitar e viver com ela” ou “rejeitar e viver sem ela”. Na verdade, tomamos a dramática mudança tecnológica como um convite para refletirmos sobre quem somos e como vemos o mundo. Quanto mais pensamos sobre como aproveitar a revolução tecnológica, mais analisamos a nós mesmos e os modelos sociais subjacentes que são incorporados e permitidos por essas tecnologias. E mais oportunidades teremos para moldar a revolução de uma forma que melhore o estado do mundo (Schwab, 2016, p. 16).

Portanto, a Era Digital afeta a nossa história, enquanto docentes, direta e indiretamente, influenciando e transformando o meio social, cultural, político e econômico. Algumas mudanças na área educacional, como o currículo, as políticas públicas e as práticas pedagógicas, estão se metamorfoseando para acompanhar e auxiliar a celeridade do mundo globalizado. A burocratização do trabalho docente, a cultura performativa e outras questões estudadas nos dias de hoje modificam a maneira como vemos a profissão docente e como o docente se vê, enquanto profissional no mundo digitalizado, questões essas que interferem nas suas práticas e na sua identidade profissional.

1.1 A sociedade digital

Estamos vivendo a 4.^a Revolução Industrial, estamos na era digital. O progresso das tecnologias e o impacto causado por elas na história da humanidade são inegáveis e perceptíveis em todos os setores da sociedade. Para compreendermos os impactos causados no ambiente social, profissional e educacional precisamos de compreender a definição de tecnologia e o processo de desenvolvimento tecnológico da humanidade.

Tecnologia é a capacidade que o homem tem de transformar a natureza. Antigamente, ela estava diretamente relacionada ao homem e aos recursos naturais que ele utilizava para melhorar a sua vida e aprimorar as ferramentas na busca de um desenvolvimento que pudesse propiciar crescimento. Nos dias de hoje a tecnologia se desenvolve a partir do conhecimento consolidado pela ciência e engenharia, na busca por uma evolução em relação ao que havia anteriormente. Um bom exemplo disso é a criação da máquina a vapor, que foi responsável pelo início da 1.^a Revolução Industrial, e viabilizou uma mudança radical na maneira de produzir.

A palavra tecnologia² surge a partir da composição de duas palavras gregas: 'Tekhne' e 'Logos', que significa ofício e conjunto de saberes, respectivamente. Ou seja, tecnologia significa resultados da aplicação de capacidades manuais, ou ainda, métodos a partir dos quais é realizado algo para um propósito apoiado pela razão. O termo tecnologia pode ser usado para representar tanto o domínio de técnicas e processos, quanto a implementação de funcionalidades em máquinas para que essas possam ser operadas sem o pleno conhecimento do seu funcionamento interno. Segundo Ribeiro (2004),

etimologicamente, a palavra tecnologia significa “discurso sobre a técnica”, “ciência da técnica”, “tratado ou dissertação sobre uma arte”, “exposição das regras de uma arte”. Todavia, pela necessidade de articular a ciência com as suas implicações concretas, cada vez mais se fala de tecnologia, em substituição da palavra técnica (Oliveira, 1992, citado por Ribeiro, 2004, p. 2).

A humanidade passou por diversas fases do desenvolvimento tecnológico: Tecnologia Primitiva, que há mais de dois milhões de anos, no período paleolítico, iniciou a produção de artefactos com pedra que proporcionaram aos nossos antepassados ferramentas que possibilitaram a sua sobrevivência; a Tecnologia Neolítica, iniciada em 5 mil anos a.C., quando o homem deixou de ser nômade e passou a ser sedentário, criando tecnologias que possibilitassem a domesticação e a agricultura, dando origem às primeiras civilizações; a Tecnologia Medieval, que iniciou entre 5 e 15 anos d.C., desenvolveu a fundição e, com ela, os equipamentos bélicos, as navegações e o aprimoramento da agricultura. Além disso foi desenvolvido também a reprodução em massa do conhecimento escrito com a tecnologia de prensa móvel; e, por fim, a Tecnologia Moderna que, a partir do desenvolvimento da prensa móvel e das grandes navegações, as distâncias se encurtaram e a troca de informação e conhecimento foi facilitada.

Com o passar dos séculos, com as três Revoluções Industriais já citadas, pelas quais a humanidade passou, proporcionou-se avanços na área da saúde, da engenharia, do transporte, da

² TECNOLOGIA. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde; Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.sites.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tec.html> (Acesso em: 14mai.2021).

construção, da guerra e da informação, das próprias ciências sociais e humanas, onde se pode encontrar a educação, de modo a preparar a humanidade para o grande marco e, até então, a última revolução: a 4.^a Revolução industrial, marcada pelo surgimento da Internet, durante a guerra fria e popularizada nos anos 90, onde a conectividade é a grande responsável pelas maiores mudanças sentida em todos os setores sociais.

Como percebemos, a sociedade veio se desenvolvendo a partir de rupturas que acontecem em todas as áreas; o desenvolvimento educacional, por exemplo, acontece a partir da mudança do papel da escola para a sociedade, tendo assim, que se reconfigurar para atender às novas expectativas e romper com o paradigma até então estabelecido. Acompanhamos, durante a descrição das quatro revoluções industriais, que a educação possuiu diversas estruturas para melhor corresponder às necessidades sociais vigentes.

Contemplamos que, durante a transição da Era Industrial para a Era Digital, as instituições de ensino, assim como todos os setores da sociedade, mudaram as suas prioridades e métodos na busca de um alcance pleno dos resultados esperados. Percebemos também a mudança comportamental e pessoal que é causada pela sociedade na própria sociedade, como num círculo de desenvolvimento onde o todo interfere no indivíduo e o indivíduo interfere no todo.

Ao olharmos os desenvolvimentos tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, diferentes de qualquer outra revolução tecnológica anterior, deduzimos que “os rápidos avanços tecnológicos têm propiciado que um número crescente de indivíduos, instituições e organizações possam registrar, organizar, reorganizar, reconstruir e recompartilhar dados, informações e saberes” (Okada, 2014, p. 11). Percebemos, portanto, as mudanças drásticas e irreversíveis causadas pela difusão das tecnologias e da conectividade, que ocasiona uma celeridade no alcance de informações e interações, alterando os ambientes em que vivemos.

Quando uma revolução tecnológica acontece, ela recria a realidade e transforma o impossível em possível. Antes do século XX, voar era impossível para o ser humano, bem como um indivíduo trabalhar em uma cidade e morar em outra, porém, hoje essas são coisas comuns. Há dez anos apenas, era impossível assistir vídeos no celular, e hoje isso é usual. Assim, o que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar as nossas vidas (Gabriel, 2013, p. 3).

De acordo com Gabriel (2013), as novas tecnologias afetam principalmente os nossos modelos e paradigmas, alterando as expectativas em nossas vidas cotidianas. Era de se esperar que essas mudanças acarretassem em buscas de melhorias para que todos os setores pudessem acompanhar tais modificações e, conseqüentemente, se aprimorem e progredirem juntamente com a sociedade,

ou seja, a busca pela capacitação e educação das pessoas de todos os setores para a nova realidade sociotecnológica.

A sociedade se modifica a partir do surgimento de diversas tecnologias e nunca mais voltará a ser como era antes das mesmas. Uma das primeiras tecnologias que modificaram o ser humano, desde a sua genética até aos seus hábitos alimentares, foi o fogo, que trouxe para o homem o desenvolvimento cerebral, a proteção contra outros animais, o aquecimento e a luz durante a noite, modificando profundamente os nossos hábitos e costumes.

O advento de diversas tecnologias, durante o percurso da humanidade, possibilitou conforto, facilidade e velocidade. Por exemplo, uma viagem ao redor do mundo hoje é mais rápida, mais confortável e mais segura que antigamente, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte. Mas, por outro lado, os meios de transporte hoje são responsáveis por uma parcela dos problemas ambientais, notadamente os movidos por derivados de petróleo, por emitirem gases com efeito estufa. Gabriel (2013) afirma que

nenhuma tecnologia é neutra, sendo certo que elas sempre afetam a humanidade em algum grau. Elas nos beneficiam de algumas formas e, de outras, nos prejudicam. Por isso, é essencial estarmos sempre atentos às novas tecnologias que emergem em nossas vidas, pois elas certamente nos afetarão (Gabriel, 2013, p. 9).

O desenvolvimento tecnológico sempre foi uma constante na evolução humana, desde os nossos ancestrais até aos dias de hoje. Mas as civilizações antigas demoravam milhares de anos – e os primeiros hominídeos, milhões – para terem avanços na tecnologia. Hoje, isso acontece em uma velocidade incrível, muito em função do conhecimento acumulado, transmitido e documentado em todos esses anos. Porém, as novidades são incorporadas tão rapidamente em nossas rotinas, de forma tão frenética que, às vezes, mal percebemos o desenvolvimento tecnológico que nos rodeia, ou, pelo menos, não paramos para pensar sobre como ele impacta a nossa maneira de fazer as coisas e até de nos relacionarmos.

Incontáveis tecnologias contribuíram para o ambiente tecno-info-social em que vivemos hoje – fala, escrita, telégrafo, telefone, carro, satélite, computador pessoal, impressora, fax, internet, telefone celular, GPS –, e cada uma delas contribuiu em algum grau para a nossa conexão atual. No entanto, de todas as tecnologias que nos trouxeram até aqui, talvez a mais importante seja a banda larga computacional, que começou a se tornar disponível às pessoas por volta do ano 2000 e, desde então, se dissemina de forma ampla (Gabriel, 2013, p. 15).

A era digital corresponde a um período consolidado no fim do século XX e destaca-se pela otimização dos fluxos informacionais no mundo. Hoje ainda estamos vivenciando as transições sociais causadas pela transformação no modo de ser, pensar, comunicar, aprender e trabalhar causados pela

transformação digital.

A transformação digital ganhou destaque durante a 3.^a Revolução Industrial em razão dos avanços tecnológicos e científicos através da eletrônica, ocasionando uma modernização da indústria que modificou diversos setores da economia (indústria, pecuária, agricultura, comércio e prestação de serviço) e alterou o nosso cotidiano ao passo que esses avanços, recursos e ferramentas trouxeram mais conforto e agilidade para a sociedade.

A partir do desenvolvimento informacional e robótico, as tecnologias desenvolvidas começaram a ser acessadas por todos; se num primeiro momento ela era acedida e utilizada apenas por empresas, num segundo momento passa a ser a realidade de muitas pessoas. Durante um processo de baixa de preço e massificação, devido principalmente à Internet, inicia-se, portanto a 4.^a Revolução Industrial.

O período em que vivemos, o mundo conectado, veloz e dinâmico tem transformado a sociedade, o convívio, a economia e a política com a incorporação das tecnologias em todos os setores para suprir diversas necessidades. Essa 4.^a fase é marcada pela união de tecnologias físicas, digitais e biológicas e tem o potencial de transformar vidas, revolucionando sistemas, viabilizando novas descobertas, encurtando distâncias e promovendo a interação entre pessoas, independentemente do local onde estejam.

A modernização, sem dúvidas, modificou a estrutura e a lógica da informação e dos meios de comunicação. Vivemos, hoje, o ápice dessa revolução, pois temos acesso ao mundo na palma da mão, em um *click*. Somos ligados, conectados, cercados de informação por todos os lados.

Essas mudanças são sentidas com mais estranhamento e desconfiança por aquelas gerações que acompanharam o progresso da informática até os dias atuais, que viveram num mundo sem Internet e se adaptaram ao surgimento e domínio da mesma. Os passos dados até aos dias de hoje foram rápidos e continuam sendo, em um movimento exponencial, e isso, às vezes, dificulta o acompanhamento de todo o progresso e de todas as necessidades que surgem na sociedade.

Para aqueles que já nasceram num mundo conectado, rápido, dinâmico, sobrecarregado de informações e curtidas, torna-se mais simples e natural acompanhar e utilizar a conectividade em todos os momentos possíveis na vida cotidiana. Para compreendermos melhor essas diferenças, são explorados, a seguir, alguns contributos relativos aos conceitos de “gerações”, “imigrantes digitais” e “nativos digitais”.

– As gerações, os imigrantes digitais e os nativos digitais

A definição de geração³, nas Ciências Sociais, e até mesmo no senso comum, se refere a um conjunto de indivíduos nascidos num mesmo tempo, que possuem experiências em comum e demonstram uma forma de encarar a vida e os seus problemas de forma semelhante devido à influência do meio sobre a sua compreensão de mundo. “O conceito de gerações é usado desde a antiguidade para localizar grupos de nascimento em circunstâncias culturais e históricas específicas, como forma de diferenciação e comparação” (Gabriel, 2013, p. 85).

As gerações existentes na sociedade estão em constante contato umas com as outras, deixando evidentes as suas semelhanças e peculiaridades. A partir da observação cria-se um paradigma para melhor compreender as personalidades e as necessidades de cada geração, de modo genérico, considerando que diferentes períodos históricos impactam na maneira de pensar, produzir e aprender de cada geração.

O momento em que nos encontramos possibilita uma melhor observação das gerações anteriores e atuais, partindo do desenvolvimento tecnológico vigente e o modo de se adaptar a ele. Apresentamos, atualmente, uma estrutura social, cultural, política, econômica diferenciada das vivenciadas por gerações anteriores à era digital. A conectividade tem transformado todas as esferas sociais e tem modificado, intrinsecamente, os indivíduos que nasceram durante o advento tecnológico de modo mais natural do que os indivíduos que se viram submetidos à essa maré digital. Essas características e necessidades facilitam a percepção dos padrões que definem o perfil de cada geração.

No âmbito educacional, compreender as necessidades peculiares de cada indivíduo, potencializa o desempenho que se espera dos mesmos, compreendendo e respeitando as suas especificidades; os professores, que se dispõem a perceber os seus alunos como pessoas ativas nos seus próprios processos de aprendizagem, agem com mais respeito, afetividade e compromisso com os mesmos e com o seu próprio papel profissional na sociedade. Apoiado na exposição e compreensão sobre as gerações, as suas características e expectativas, possibilitará, aos professores, a criação de estratégias de ensino que melhor correspondam às necessidades da geração com que se deparam no ambiente educacional e, conseqüentemente, tornará mais efetivo, transformador e motivador o processo de ensino e aprendizagem.

³ Geração (sociologia) in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$geracao-\(sociologia\)](https://www.infopedia.pt/$geracao-(sociologia))> (Acesso em: 19 mar. 2020).

Partindo do pressuposto de Vigotsky, que somos seres sócio-históricos, captar como a sociedade se movimenta e evolui é fundamental para acessarmos e conhecermos as crenças, as características, a forma como os alunos aprendem, como se comportam e o que os motiva nas instituições de ensino. Portanto, torna-se crucial compreender as gerações e as suas características, principalmente no seu ambiente de aprendizagem.

Assim, define-se a existência de cinco gerações: A geração Baby Boomers, a geração X, a geração Y, a geração Z e a geração Alfa. Cada geração possui características próprias e modos diferentes de adquirir conhecimento, além de diferenciarem-se no que diz respeito à sua interação com as tecnologias, evidenciando, assim, que a afinidade ou não com as tecnologias altera a escolha da ferramenta para aprendizagem.

A Geração Baby Boomers são os nascidos entre 1940 e 1960, pois nasceram na chamada geração “pós-segunda-guerra mundial”; após o referido período conturbado houve um aumento exponencial na natalidade, motivo pelo qual essa geração é chamada de Baby Boomer (é uma definição genérica para crianças nascidas durante uma explosão populacional – explosão de bebês).

Segundo Tapscott (1999), um marco dessa geração foi o impacto da revolução da comunicação. Assim, cresceram vendo a guerra do Vietnã, os Beatles, Bob Dylan e a maconha. O autor ainda cita a TV que se tornou rapidamente, neste período, a mais poderosa tecnologia de comunicação.

No que se refere à aprendizagem, essa geração tende a possuir um raciocínio linear, ou seja, focam-se na aprendizagem com início, meio e fim, como se fosse a leitura de um livro. Como tiveram contato tardio com a Internet, geralmente estabelecem uma relação de descoberta com as novas tecnologias e, por isso, dão grande importância ao treinamento, principalmente relacionado com as tecnologias.

A geração X são os nascidos entre 1960 e 1984. (Martin, 2016) acredita que esta geração passou por momentos difíceis, pois se decepcionaram com grandes instituições, do governo à religião, e, por isso, os indivíduos da geração X adotam uma postura de ceticismo, mostram-se descrentes e desconfiados em relação às organizações. Neste período foi criada a Internet, porém era utilizada apenas para estudo e o próprio controle bélico.

Em relação à aprendizagem da geração X, eles adaptam-se rapidamente às tecnologias e utilizam recursos tecnológicos, mas prezam pelo consumo de informação de uma forma híbrida (*online e offline*); esta geração valoriza a flexibilidade e a aprendizagem colaborativa, com a partilha de conteúdos e o envolvimento das pessoas por meio de comentários, sugestões e reflexões.

A geração Y são os nascidos entre 1985 e 1999, sendo também conhecidos como *Millennials*, *Generation Next* e *Echo Boomers*. Esta geração acompanhou a popularização da Internet e das tecnologias, e, sendo nascidos na era digital e com a contemporaneidade pulsando com a velocidade da informação, falar em comunicação, nos seus meios e facilidades, é um fato dado como natural e adquirido (Almeida, 2004).

Essa geração, com pais Baby Boomers ou da geração X, receberam apoio para serem vistas e ouvidas nas instituições de ensino, onde os seus pais se posicionaram contra o modelo de educação mais tradicional, na esperança de possibilitar aos seus filhos uma educação mais respeitosa e motivadora, com menos autoritarismo e regulada por princípios éticos e deontológicos, próprios dos processos democráticos. É isso que é hoje exigido aos profissionais da educação.

Uma das consequências dessa mudança de atitude foram as exigências no sistema educacional, fazendo as escolas adotarem um novo modelo independente de merecimento, que buscasse reforçar a autoestima e o sistema de recompensas (Linpkin & Perrymore, 2010). Por conta da massificação do uso da Internet, esta geração está acostumada com o grande fluxo de informação e, por isso, consomem informação com facilidade e rapidez e não consideram complicado aprender informalmente.

A geração Z são os nascidos entre 1999 e 2010, é uma geração que acompanhou a popularização da realidade virtual e aumentada e o processo que tornou a Internet *mobile*. Essa geração possui a necessidade de expor a sua opinião e são relativamente mais preocupados com o desenvolvimento sustentável, a preservação na natureza, a formação de cidadãos despertos para a uma cidadania ativa, crítica e construtiva que seja compatível com o equilíbrio ambiental, a sustentabilidade da natureza e dos seus recursos.

A facilidade que a geração Z possui em interagir com as tecnologias possibilita uma aprendizagem mais dinâmica, uma vez que consomem informação principalmente via *smartphones* e têm preferência por conteúdos em vídeos (curtos), fotos e jogos; são mais propensos a aprender de múltiplas maneiras, por serem multifocais e conseguem convergir em diferentes plataformas; com o raciocínio não-linear preferem conteúdos visuais a escritos, como vídeos. Todas essas questões os fazem mais independentes e autodidatas: são os próprios que buscam informações que não conhecem na Internet – geralmente no formato de vídeos.

Vivemos na era do digital. Do reflexo das telas na face de nossos filhos, diariamente imersos no mar infinito da web. Da conexão constante: em casa pelo modem, nas ruas por meio dos celulares

e em cafés com redes sem fios (*wireless*). Nos últimos anos, esse domínio da internet chegou a um dos locais mais protegidos pela sociedade: a escola (Shinyashiki, 2009).

A última geração, até ao momento, é a geração Alfa, nascidos depois de 2010. É uma geração que interage desde o nascimento com as tecnologias, movidos pelos estímulos sensoriais – sobretudo visuais, graças às mídias digitais repletas de imagens, como *Instagram* e *Snapchat*, podem-se adaptar facilmente à celeridade, à voracidade e ao carácter efêmero da atualidade. Como diria (Lipovetsky, 2017), na sua obra intitulada “Da Leveza para uma Civilização do Ligeiro”, a dinâmica do tecnológico, que consubstancia a contemporaneidade, advoga que a realidade se tornou leve, fluída e móvel, passando a dinamizar o mundo material e cultural, inundando todas as nossas práticas e transfigurando os nossos sonhos, o nosso imaginário que se reveste de forma digital. No mesmo sentido também já se referia (Bauman, 2007), aludindo aos desafios da sociedade contemporânea, intrinsecamente caracterizados pelas lógicas globalizadas, holísticas, híbridas, extremamente impregnadas por significados difusos e ambíguos, pela “fluidez” dos “tempos líquidos” e pela incerteza de tudo que nos rodeia.

Assim, as pessoas da geração Alfa possuem autonomia e espontaneidade, que interfere diretamente na forma em que eles aprendem, sendo que aprendem de uma forma mais horizontal, como numa lógica de integração curricular horizontal, e possuem o raciocínio não-linear, complexo e holístico. São sujeitos que consomem informação em diversos canais, como *On demand*, vídeos, realidade virtual e aumentada, jogos, etc.; prezam por um ensino personalizado, feito sem medida prévia ou padronizada, procurando contrariar aquilo a que Formosinho (1987), na sua alusão célebre a um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, que a todos tenta englobar e ninguém, verdadeiramente, inclui, a não ser uma construção abstrata de um aluno médio sem rosto e sem história.

Apesar de ser a geração com mais acesso a novas tecnologias do que todas as anteriores, gostam da educação híbrida (*online e offline*), que coloque em prática situações do cotidiano, e consideram cansativas as atividades de aprendizagem mais tradicionais, como leituras de textos, por exemplo, e possuem dificuldade em se concentrar. Para Prensky (2001), as crianças de hoje já nascem num mundo caracterizado pelas tecnologias e mídias digitais e teriam, portanto, seu perfil cognitivo (de aprendizagem) alterado. Essas novas crianças, segundo o especialista, teriam estruturas cerebrais diferentes e seriam mais rápidas, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo e mais autorais do que as das gerações anteriores.

A data exata que uma geração termina e a outra começa é tema de discussão entre os

especialistas, sendo que dependendo da referência haverá discrepância de opiniões. Mas é válido percebermos e evidenciarmos os possíveis comportamentos dos indivíduos perante a era digital, de acordo com sua faixa etária e vivências ocasionadas por um determinado período.

Entender as principais transformações comportamentais de uma geração para a outra sempre foi essencial para minimizar a tensão entre gerações. É natural que pessoas de gerações diferentes se desenvolvam em épocas distintas e, assim, adquiram outras visões e outros comportamentos que podem, eventualmente, gerar conflitos entre as gerações, como amplamente reportado na história da humanidade (Gabriel, 2013, p. 86).

Precisamos de considerar que os hábitos de uma sociedade são influenciados por diversos fatores, entre eles: sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos. Por esse motivo as datas das gerações sofrem algumas alterações dependendo do país que se observa. Para fins de esclarecimento, de acordo com (Lulio, 2017), no seguimento do texto, apresenta-se uma tabela com as classificações geracionais americanas e brasileiras (Tabela 1); a primeira devido à utilização de pesquisas desenvolvidas por especialistas americanos e a segunda para demonstrar o contexto em que foi desenvolvida a investigação.

Gerações	Classificação Americana das Gerações	Classificação Brasileira das Gerações
Baby Boomers	1945 – 1964	1945 – 1964
Geração x	1965 – 1979	1965 – 1984
Geração y	1980 – 1994	1985 – 1999
Geração z	1995 – 2010	2000 – 2010
Geração alfa	2010 – Atualmente	2010 – Atualmente

Tabela 1: Classificações geracionais.

As gerações Baby Boomers e X referem-se a pessoas nascidos entre 1940 e 1984, ou seja, pertencentes à Era Industrial (desenvolvimentos e invenções como: telefone, rádio e televisão). Já as gerações Y, Z e Alfa são as pessoas nascidas entre 1985 até os dias de hoje, ou seja, pertencentes à Era Digital (com o surgimento do computador e da internet, com avanços tecnológicos). Partindo dessa informação, de acordo com Marc Prensky (2001), as gerações Baby Boomers e X são “Imigrantes Digitais”, enquanto as gerações Y, Z e Alfa são “Nativas Digitais”.

Em 2001, o termo “nativo digital” foi utilizado pela primeira vez por Marc Prensky, escritor e palestrante americano em educação. Prensky (2001) considera que os jovens nascidos após 1980 (em 1985 no Brasil) são Nativos Digitais porque são “native speakers” da linguagem digital, dos computadores, dos jogos de vídeo e da Internet. A expressão foi criada no início do século XXI para definir aqueles que cresceram em uma cultura digital e que, por isso, teriam habilidades e

características diferenciadas. Contrapondo ao termo “nativo digital” há o “imigrante digital”, que são aqueles que se caracterizam como digitalmente obsoletos, na tentativa de se adaptar à nova realidade digital, apresentam sempre características do seu passado e com dificuldades de se desligar do mesmo.

A hipótese estabelecida por Prensky (2001) teve a pretensão de explicar muitas das diferenças comportamentais entre as gerações mais recentes e as anteriores, devido à grande explosão e propagação tecnológica na maioria dos lares dos países desenvolvidos, durante a década de oitenta; posteriormente, uma década depois, o aparecimento da Internet e sua capacidade de facilitar o acesso à informação, colocou em evidência uma nova maneira de lidar com a informação e com o mundo que nos rodeia.

Ao realizar seu artigo, Prensky direciona-se principalmente ao ensino, pois durante a realização do seu artigo os denominados, por ele, como Nativos Digitais eram a maioria. O seu artigo defende a grande descontinuidade existente entre os dois grupos (Nativos Digitais e Imigrantes Digitais) que ultrapassa a normal diferença geracional. É de fato um evento sem retorno, que pode ser considerado como um salto evolutivo da humanidade, embora não genético. As diferenças retratadas possuem aspectos positivos, de um modo geral, porém elas são tão discrepantes que geram resistência, insegurança e despreparo nos Imigrantes Digitais, causando um ambiente dicotômico em diversos contextos experienciados pelos Nativos Digitais, em especial a escola.

Não precisamos questionar se a Era Digital está ou não modificando a educação, isso é um fato: ela modificou e continua a modificar a educação em toda a sua esfera. Não se aprende da mesma forma que se aprendia há 20 anos, mas será que se ensina da mesma forma hoje como se ensinava há 20 anos? Se sim, como podemos, enquanto educadores, alcançar nossos alunos, corresponder às suas expectativas?

A sociedade se constrói e se modifica e, atualmente, de modo acelerado e jamais presenciado pelo homem. A educação precisa de ser repensada em tempos digitais, para melhor corresponder às necessidades dos seus discentes e docentes, que participam e ajudam a modificar a sociedade em que se encontram. As gerações, que se situam no processo educativo (desde gestores a estudantes) e participam da gestão do mundo, apontarão no sentido da sociedade e do mundo que se quer construir. Portanto, é papel da educação, a maior ferramenta social, reconhecer e progredir a partir da Era Digital.

1.2 Os efeitos da Era Digital na educação

Vimos, no primeiro momento, as transformações que as tecnologias têm causado na sociedade e essas transformações afetam e modificam, entre outros setores, a educação. A compreensão do contexto social é relevante, pois potencializa a reflexão sobre as questões educacionais presentes no século XXI.

As novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas – as regras intrínsecas de como as coisas deveriam ser –, e é de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos educacionais sofram as mesmas modificações significativas e perceptíveis que têm ocorrido em nossas vidas cotidianas (Gabriel, 2013, p. 7).

A autora apresenta três momentos que marcaram e mudaram a educação, às quais chama de eras educacionais: a fala – linguagem oral; o livro – linguagem escrita; e a internet – tecnologias digitais (Gabriel, 2013). Essas eras educacionais se caracterizam por possibilitar ao homem tecnologias que possam auxiliar e promover a sua aprendizagem. Nos dias de hoje, as tecnologias se complementam e se apresentam numa esfera educacional mais complexa e dinâmica. Na era da fala, na época dos gregos antigos, a ferramenta utilizada por eles para promover conhecimento era a fala, baseada na paideia, ou seja, a educação era totalmente voltada para o aluno e no seu preparo pessoal e social, no sentido de se tornar num cidadão de pleno direito.

A era do livro, a partir do surgimento da prensa, foi responsável em massificar a aprendizagem, disponibilizando e popularizando o livro. Porém, nesse segundo momento, a educação passa a ser centrada no professor, onde ele tem como papel direcionar, orientar e explicar para os alunos os assuntos abordados nos livros, tornando-se estes e o próprio professor as fontes exclusivas de um conhecimento absoluto e inquestionável, assumindo os alunos um papel passivo e de mero consumidor acrítico. Para Silva (2000), esse modelo tem sido, desde então, o padrão educacional nos últimos séculos, muito próximo daquilo que podemos identificar como uma lógica com características de uma teoria curricular tradicional ou clássica. “Se uma pessoa do século XVII pudesse ser transportada no tempo para o século XXI, talvez a única coisa que ela não estranhasse seriam as escolas – tudo mudou, menos as escolas” (Gabriel, 2013, p. 107).

No entanto, com o advento da internet, começa uma nova era. A era da internet é responsável em reaperceber para as instituições de ensino o modelo socrático de educação, a paideia; porém, desta vez, acompanhado das tecnologias como ferramenta, sendo definido pela autora como “Paideia digital”, que consiste no processo onde os alunos voltam para si a interatividade e o foco da aprendizagem com o apoio tecnológico. “Esse processo foi acontecendo nas últimas décadas em uma

camada digital sobreposta à estrutura física e tradicional da escola, minando o modelo de educação que prevalecia há séculos, mas que não funciona mais” (Gabriel, 2013, p. 108).

Esse poder distribuído de produção e consumo de conteúdo (informação) transforma significativamente a educação, pois, a partir de então, não apenas os professores têm o privilégio do domínio e da gestão da informação/contéudo, que passa a estar disponível para todos os alunos, de qualquer idade, em qualquer lugar o tempo todo. Isso reestrutura completamente o fluxo de conhecimento/informação vigente até o início do século XXI e coloca as instituições educacionais de cabeça para baixo. A disponibilização ubíqua da informação dissolve a função de filtro de conteúdo que o professor exercia anteriormente (Gabriel, 2013, p. 16).

O teórico canadense Herbert Marshall McLuhan também indica a influência das tecnologias eletrônicas nos processos de interação, de comunicação e de aprendizagem na sociedade. Ele chama de “Aldeia Global” o resultado do avanço tecnológico que favorece o encurtamento da distância, um mundo em que todos estariam interligados de alguma forma, do mesmo modo como acontece em aldeias. Esse termo foi utilizado em 1962, mas é atual e referenciado ainda nos dias de hoje, pois se trata de uma análise sobre as transformações sociais provocadas pela popularização das tecnologias.

As tecnologias digitais, através das aplicações conversacionais e de publicação aberta da web, transportaram-nos para a dimensão virtual da *aldeia global* de MacLuhan. Mas não é só na conversação que se desenvolvem os cenários emergentes, pois o acesso às fontes de informação, salientando-se aqui o impacto dos recursos abertos disponibilizados na web, constitui o passo mais significativo para a construção da mudança neste domínio. Trata-se de uma mudança nas práticas comparável, no que significa para a equidade no acesso aos registos do saber, com a disseminação do pensamento e do saber realizada através do texto impresso. Os repositórios abertos são o primeiro sinal da mudança dos sistemas de informação na qual participamos, como atores privilegiados, pela emergência das novas formas de organização do conhecimento em rede que caracteriza a sociedade digital (Dias, 2013, p. 13).

– Inovação na sociedade digital

De acordo com o Dicionário Aurélio⁴ (2001), inovação é “novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente”. Correia (1991) apresenta os diferentes conceitos da palavra inovação: define-a como uma prática pedagógica que busca melhorar o funcionamento dos sistemas educacionais sem questionar suas estruturas ou funcionamento ideológico, ou pode referir-se a práticas que tem como objetivo explícito mudar a escola e a estrutura das relações mantidas por ela com a sociedade. O autor afirma que “a inovação, por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise” (Correia, 1991, p. 36). Sebarroja (2001) sobre inovação na escola afirma que

existe uma definição bastante aceitável e aceita que entende o termo inovação como sendo uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e

⁴ Inovação. (2001). Marina Baird Ferreira et al. (p. 390, 4ª ed.)

programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (Sebarroja, 2001, p. 16).

Inovar em sala de aula não se trata de apenas inserir tecnologia. Faz-se necessário refletirmos sobre o perfil das escolas, dos professores, dos alunos e da comunidade a que pertencem, para que qualquer inovação, seja no âmbito tecnológico ou não, traga de fato mudança. Precisamos, sim, compreender a influência que as tecnologias têm sobre a estrutura social atual, sobre como ela dinamizou o mundo e perceber que as mudanças nas práticas pedagógicas são necessárias para que acompanhem os desenvolvimentos socioculturais da sociedade digital, o que possibilita o real desenvolvimento de propostas agregadoras, que favoreçam o desenvolvimento de alunos participativos, agentes emancipados de melhorias sociais.

As experiências de uso do computador portátil em desenvolvimento em escolas de diversos países, entre os quais Estados Unidos, Brasil, Uruguai e Portugal, explicitam mudanças em distintas dimensões do ato educativo, mas nem sempre elas se caracterizam como inovação educativa (Almeida, 2013, p. 21).

A utilização das tecnologias digitais, quer no plano do ensino, quer no da aprendizagem, não significa necessariamente um cenário de inovação pedagógica. Pelo contrário, a utilização das tecnologias digitais sem uma mudança conceptual e das práticas dos atores, professores e alunos constitui, em grande parte, um dos motivos para a resistência à elaboração dos novos cenários para a educação, na medida em que não é suportada pela mudança no pensamento e nas práticas pedagógicas (Dias, 2013, p. 17).

O processo de inovação começa com a percepção da necessidade de mudança. É interessante que os professores e outros membros da escola unam-se para elaborar projetos de inovação, visando as necessidades atuais, pois são essas as pessoas que conhecem o contexto da escola, de cada sala de aula e dos alunos. Sobre isso, Sebarroja (2001) refere, por isso, que “as inovações que partem de baixo, desde o próprio colectivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que as que emanam de cima” (Sebarroja, 2001, p. 27).

Para Cardoso (2006), precisamos pensar nas didáticas e nas práticas que adequam o currículo aos alunos, definidos na sua diversidade e afirma que tal adequação “será tanto mais eficaz quanto o professor perceber criticamente a diversidade na escola e na sociedade onde, em cada momento, desenvolve a sua acção, e quanto mais e melhor orientar a sua acção para a igualdade de oportunidades” (Cardoso, 2006, p. 8). Para tanto, numa sociedade em constante mudança, espera que estructuremos formas renovadas para corresponder as necessidades que a diversidade apresenta, sem abandonar a qualidade exigida na aprendizagem.

Ao pensarmos sobre as possibilidades de inovação educativa propiciada pelas tecnologias,

direcionamos o nosso olhar para um currículo que potencialize o trabalho docente na sociedade digital. Percebemos que as TIC – especificamente as TDCI (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), como a TMSF (Tecnologia Móvel com Conexão Sem Fio à Internet) – surgem na sociedade e “se expandem no cotidiano e em diversos setores de atividades profissionais, fomentando estudos em distintas áreas de conhecimento, entre as quais antropologia, comunicação, educação, economia e sociologia” (Almeida, 2013, p. 21).

Diante das características, das potencialidades e dos riscos relacionados ao uso das TMSF, considera-se relevante o seu uso em educação pelas novas possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica, de abertura e flexibilidade do currículo, de mobilidade do tempo, espaço e contexto de aprendizagem, de construção de significados e exercício de autoria pelos alunos (Almeida, 2013, p. 23).

A inovação na educação, quer seja tecnológica ou não, deve ser pensada para propiciar ao aluno compreensão sobre a sociedade na qual ele se encontra, favorecendo a sua aprendizagem e conhecimento, propiciando-lhe mais autonomia, criticidade, criatividade e participação. Quando pensamos em inovação na educação temos que ter como objetivo aproximar a escola da realidade e da vida dos seus alunos, apresentando projetos, problemas ou estudos de casos que tenha significado para os mesmos e que lhes despertem a atenção durante todo o percurso.

Essas práticas implicam assumir o currículo como uma construção social, isto é, como “um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Jimeno Sacristán, 2000, p.14), que evidenciam o currículo experienciado como uma reconstrução do planejado (currículo prescrito) que se constitui no trabalho efetivo entre professor e alunos na prática social (Almeida, 2013, p. 23).

– Currículo e desafios contemporâneos

O currículo, etimologicamente, significa ato de correr, o percurso; mas, quando falamos em currículo e educação? Entende-se que é um caminho percorrido ou a ser percorrido, que possibilita ensinar aquilo que já existe ou criar novos conceitos. Para tanto, é preciso refletir sobre o que se pretende ensinar e qual o perfil de indivíduo que se quer gerar a partir de tal ensino. Entender as teorias, os níveis e as abordagens do currículo promove a compreensão de que o currículo é polissêmico. O currículo surgiu

[e]m conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo (Silva, 2011a, p. 120).

Existem diversos conceitos sobre currículo, dos quais salientamos, a título de exemplo e pela sua pertinências, os seguintes: para (Sacristán, 1998) é um processo que envolve uma multiplicidade de

relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas; para (Moreira & Candau, 2007) é um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais; para Silva (2002a) o currículo é “tal como a verdade, puro jogo de diferenças, infinito desdobrar-se de perspectivas e interpretações, interminável baile de máscaras que nunca se detém para mostrar, finalmente, a ‘verdadeira’ face dos dançarinos e convidados” (Silva, 2002a, p. 48).

As indagações sobre currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram que o currículo é a construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Assim, o currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (Amorim, 2010, p. 457).

O currículo, para Silva (1999), citado em (Moreira & Macedo, 2002, p. 12) é como

uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, e considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais (Silva 1999, citado por Moreira e Macedo, 2002, p. 12).

Outros estudiosos da área de currículo se aproximam da ideia de que o currículo se refere a uma seleção de aprendizagens consideradas fundamentais para cada etapa da educação formal, que vá muito além do conjunto de disciplinas e conteúdos. Para (Morgado, 2004), o currículo pode ser compreendido como aprendizagens que são valorizadas socialmente e por ter essa conexão com o contexto social, o currículo é uma construção em constante reformulação. Este movimento permanente do currículo está associado tanto às modificações históricas e sociais, quanto às transformações que ocorrem na construção do conhecimento.

Em todo o projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa. Dado o seu peso histórico (Baker, 2009), já que não é uma retórica do presente, mas uma construção social e cultural ligada a propósitos políticos e económicos (Goodson, 2001), o currículo tem conhecido uma reconceptualização teórica, marcada, primeiro, pelo primado da educação e/ou instrução, depois pela formação vocacional e, por último, pela aprendizagem (Pacheco, 2011, p. 67).

As definições apresentadas sobre currículo falam sobre cultura, relação social e conhecimento, pois existe uma relação entre conhecimento escolar e cultura. O conhecimento escolar é um dos

elementos centrais do currículo, que provém de saberes e conhecimentos socialmente produzidos; aprender sobre currículo constitui condição indispensável para que possam ser criticados e reconstruídos na busca por formar, assim, estudantes autônomos, críticos e criativos. A cultura é um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo, por isso é crucial considerar a escola como um cruzamento de culturas e saberes, concebendo o currículo como uma “prática cultural” (Grundy, 1991).

Como já foi dito, os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas, sendo que essas práticas se constituem em âmbitos de referência dos currículos que correspondem às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisas), ao mundo do trabalho, aos desenvolvimentos tecnológicos, às atividades desportivas e corporais, à produção artística, ao campo da saúde, às formas diversas de exercício da cidadania e aos movimentos sociais, culturais, recreativos e de lazer. Assim podemos compreender que toda a política curricular é uma política cultural, pois o currículo é resultado de uma seleção e produção de saberes (Pacheco, 2002).

Percebemos, assim, como a sociedade digital coloca a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla, para além da transmissão de conteúdos, bem como percebemos que o currículo é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos.

Para fomentar nosso estudo, buscamos abordar de forma resumida as teorias curriculares de acordo com Silva (1995) que as definem como tradicionais (não críticas), críticas e pós-críticas, é relevante expor que para Pacheco (2001) as teorias curriculares são referenciadas como técnicas, práticas e críticas. apontar as questões referentes aos níveis curriculares (formal, real e oculto), abordado por Libâneo (2005), possibilitará que o professor os distingam. A intenção é expor como as teorias curriculares se desenvolveram no cenário brasileiro e como os níveis curriculares são definidos, a fim de compreendermos como o currículo evolui, que fatores o influenciam, como ele é visto no novo contexto educacional e como se adapta ao momento social em que vivemos – a Era Digital.

As teorias nos mostram o currículo em diferentes momentos da história. A história brasileira das teorias curriculares sofre algumas influências internacionais, de acordo com Pedra (1997), países como França e Estados Unidos influenciaram as ideias de currículo no Brasil. “Todavia, não podemos considerar essas influências como uma mera cópia, em uma visão reducionista, pois, em virtude das peculiaridades do contexto brasileiro, verificamos que houve adaptações” (Lima et al., 2011, p. 48). As autoras complementam que as teorias sobre currículo são

conjuntos de representações, significações, ideias, imagens que produzem e descrevem o que se pretende fazer, em termos educacionais, com os conhecimentos produzidos ao longo da história humana. Pode ser entendido também como uma área de estudo que se define pelos conceitos e representações que utiliza para descrever a realidade (Lima et al., 2011, p. 89).

A estrutura das teorias curriculares da educação brasileira, de acordo com Silva (1995) são subdivididas em três partes: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

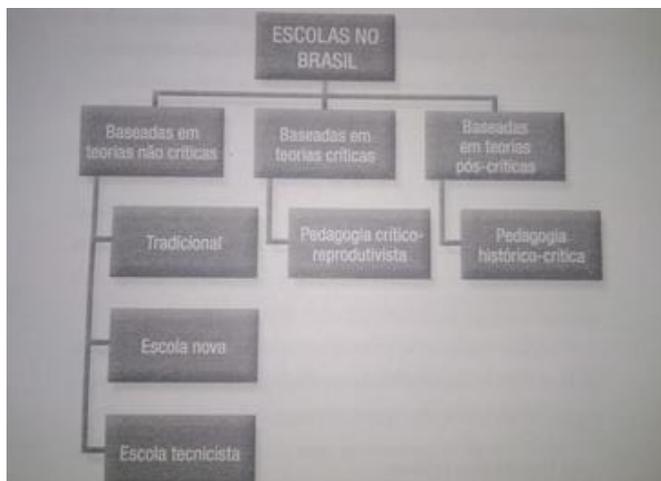


Figura 1: Representação das teorias pedagógicas brasileiras adaptado de Silva (1995, citado por Lima et al., 2011)

As tendências pedagógicas que acompanham cada uma das teorias curriculares deixam evidente a importância do currículo na construção da identidade dos docentes e discentes.

As teorias tradicionais, também chamada de teorias não críticas ou teoria técnica, possui uma postura de neutralidade perante questões relacionadas a transformações sociais, econômicas e políticas. Sendo assim, para as teorias tradicionais a função da escola é preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais.

Nas teorias tradicionais (ou não crítica, ou técnica) temos três tipos de currículos: clássico, progressista e tecnocrático. O clássico, que é composto pelo TRIVIUM (Gramática, Retórica e Dialética ou Lógica) e o QUADRIVIUM (Astronomia, Geometria, Música e Aritmética); o currículo progressista, que valoriza os interesses e experiências das crianças e jovens; e o currículo tecnocrático, que valoriza a preparação para a vida profissional.

A Escola Tradicional é uma tendência pedagógica que possui um currículo clássico, que visa preparar os alunos com base em um ensino enciclopédico. “Com efeitos, o currículo é sinônimo de conteúdos ou de programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo acadêmico” (Pacheco, 2001, p. 35). Para Lima et al. (2011),

A organização curricular enfatiza a quantidade dos conteúdos, que são apresentados de forma fragmentada, estanque, descontextualizados e sem articulação com a realidade prática. Nesse

contexto, o professor é o detentor do saber e o educando é um ser passivo, que apenas retém as informações transmitidas na sala de aula, memorizando o conteúdo por meio de repetidas atividades de fixação (Lima et al., 2011, p. 91).

A concepção do currículo progressista está “relacionada quer com as ideias roussianas do século XVIII, quer com alguns movimentos pedagógicos dos finais do século XIX e da ‘escola nova’ e ‘progressista’ de Dewey, no século XX” (Pacheco, 2001, p. 36). Dewey, em 1902, escreveu o livro “The School and society. The child and the Curriculum” em que, para ele, desenvolvimento curricular deve levar em consideração o interesse das crianças e jovens; a sua preocupação está mais voltada para os princípios democráticos do que com o papel da criança a desempenhar na fase adulta.

O professor se torna o facilitador da aprendizagem. O educando é considerado ativo, participativo, construtor do seu conhecimento. [...] A preocupação central dessa proposta é com os melhores métodos para viabilizar o processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos são estabelecidos com base na experiência do educando. No entanto, falha por não valorizar a organização sistemática de conteúdos e por se esquivar da importância da criticidade (Lima et al., 2011, p. 91).

A escola tecnicista e o currículo tecnocrático ganha força e “é implantado no Brasil o modelo americano, principalmente fundamentado em Tyler (1974)” (Lima et al., 2011, p. 92). Em 1918, Bobbitt escreveu o livro “The Curriculum”, livro este que é um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado, pois define que currículo é uma questão de organização, é especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados; o modelo institucional de um currículo é a fábrica e, segundo ele, a escola deveria funcionar de acordo com os princípios da administração, ou seja, que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente os resultados (Varela de Freitas, 2000).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Tyler (1949), em “Princípios básicos de currículo e ensino” consolida o modelo, onde afirma que o currículo é essencialmente uma questão de técnica e preocupação com a organização e o desenvolvimento. Insiste que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos em termos de comportamento explícito. Esta orientação se radicaliza com o livro “Análise de objetivos”, escrito por Mager, em 1960, onde o autor enfatiza que a decisão sobre quais experiências deveriam ser propiciadas, sobre como organizá-las dependeria das especificações precisas dos objetivos, portanto, objetivos específicos, detalhados e comportamentais.

O currículo enfatiza o desenvolvimento do pensamento e da ação instrumentais, de modo que o comportamento deve ser ‘moldado’ de acordo com as técnicas específicas. [...] O professor é um técnico do ensino e o educando é apenas o indivíduo para quem se transmite as informações, desconsiderando-se o seu potencial de criar, de recriar, de pensar, de analisar, de refletir. Portanto, descarta-se a possibilidade de autoria dos pensamentos dos educandos, e estes devem apenas expressar, verbalizar o que o material didático lhe fornece como verdade. Os conteúdos são baseados em princípios científicos e enfatizados nos módulos e nos livros didáticos (Lima et al., 2011, p. 92).

Portanto, as teorias curriculares tradicionais (ou não críticas, ou técnicas) desdobram-se num contexto social onde a função da escola é preparar os indivíduos para desenvolver o seu papel na sociedade. A lógica curricular ora está voltada a transmissão dos conteúdos, ora se direciona para a eficácia do trabalho educacional para escolarização em massa, para mão-de-obra fabril. “Assim, o *cientifismo*, a burocracia e o tecnicismo constituem as principais características desta teoria curricular que encara o professor como um operário do currículo que manipula e domina técnicas curriculares idealizadas pelos especialistas” (Flores, 2000, p. 92).

Em vários locais do mundo, nos anos 70 e 80, ocorreram grandes questionamentos e críticas em relação à teoria tradicional, que deram visibilidade a outras lógicas de encarar o currículo, dando espaço para outras formas de encarar e definir os estudos e as práticas curriculares. Esses questionamentos culminaram na teoria crítica (ou teoria prática) e na teoria pós-crítica (ou teoria crítica).

As teorias críticas surgem denunciando o poder da hegemonia dominante, cujos processos de convencimento, de adaptação e de perpetuação das desigualdades são reforçados pelas práticas escolares. Os principais fundamentos dessas teorias emergem de duas escolas: a escola de Frankfurt, cujas críticas à racionalidade técnica sugerem a transformação escolar em uma “pedagogia da possibilidade” ou, ainda, em uma “pedagogia da resistência”. Essa escola defende que o currículo deve ser elaborado visando à emancipação e à libertação; e a escola francesa, cujas críticas se referem à reprodução das desigualdades sociais realizadas no contexto escolar por meio da elaboração curricular que privilegia a cultura e a língua da elite dominante (Lima et al., 2011, p. 93).

A Pedagogia crítico-reprodutivista é uma tendência pedagógica que percebe a escola como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985), e que o ensino ao privilegiar a cultura da elite gera violência simbólica, criando classe dominante e classe dominada, onde a classe dominada não se vê representada em conteúdos que pouco ou nada condizem com a realidade que vivenciam e se sentem desmotivados e fora do contexto social defendido. A teoria curricular crítica (ou prática) vai de encontro ao currículo tradicional, visto que ela busca eliminar a aceitação passiva, a submissão e a opressão resultante de um currículo não-reflexivo.

O livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008), enfatiza a dinâmica de reprodução social; o livro “Ideologia e aparelhos ideológicos do estado”, de Louis Althusser (1985), faz conexão entre educação e ideologia, onde ele defende que a escola constitui-se no aparelho ideológico do estado e atinge, praticamente, toda a população por um longo período de tempo e transmite a ideologia através de seu currículo; o livro “Pedagogia do oprimido”, escrito por Paulo Freire (2019), faz a crítica ao currículo existente que é sintetizada no conceito “educação bancária”;

Schwab (1989) marcou uma etapa importante no campo do currículo ao colocar a prática no centro dos estudos curriculares orientando-o para a solução de problemas, única forma, segundo este autor, de superar o seu estado moribundo resultante da confiança *inquestionada* na teoria (Flores, 2000, p. 93).

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2011a, p. 29).

Nesta linha de argumentação curricular, a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto. Enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. Neste sentido, o currículo é uma prática constantemente em deliberação e em negociação (Pacheco, 2001, p. 39).

Prontamente, na teoria pós-crítica a formação da identidade e da subjetividade é dominante e se analisa o papel do sujeito e da diferença, nesta teoria não existem certezas absolutas e ideias fixas. Para Kemmis (1988, p. 134, citado por Pacheco, 2001, p. 40) a teoria pós-crítica (ou crítica) se caracteriza “por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória”,

Destacam o multiculturalismo como um movimento de adaptação e resistência. O currículo deve ser elaborado a partir da preocupação com a formação da identidade dos indivíduos e de acordo com os significados sobre a realidade expressa nos discursos desses indivíduos. A realidade, portanto, não pode ser concebida sem considerarmos a significação que esta tem para os indivíduos aos quais o currículo se destina (Lima et al., 2011, p. 94).

Há diversos autores, como Balman (2001), Corazza (2001), Garcia (2003), Saviani (2011) entre outros, que partem de estudos culturais, estudos de gêneros do campo da filosofia, antropologia e outros, ou seja, não se limitam a postura de denunciar o currículo existente e, sim, começam a introduzir infinitas multiplicidades naquilo que o sujeito é e pode ser em termos da sua singularidade e subjetividade. Outra perspectiva dessa teoria relacionada ao currículo é a fundamentação no pós-estruturalismo, que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado, abordado por Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler e outros.

A Pedagogia histórico-crítica é uma tendência pedagógica que se estrutura na teoria curricular pós-crítica e por isso defende que o conteúdo deve ser vivo e trabalhar no sentido de eliminar a seletividade social e torná-la democrática, reconhecendo que o papel da escola é agir para transformá-la e não para reproduzi-la. Essa tendência percebe a escola e seus participantes e busca garantir uma educação de qualidade para todos e a apropriação de conteúdos relevantes para os alunos, conteúdos que favoreçam e preparem para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Nesse processo o professor é um motivador crítico, “ é o mediador da aprendizagem e deve valorizar a subjetividade do educando” (Lima et al., p. 94)

A teoria pós-crítica não deixa em lados opostos as culturas eruditas e populares, ela assume um caráter de continuidade em que se atravessa de experiência imediata e desorganizada para conhecimento sistemático. Os conteúdos trabalhados são constantemente reavaliados diante da realidade social em que eles estão inseridos; não basta que os conteúdos sejam ensinados, eles devem ser bem ensinados e ter significado social. “Decorre desta posição uma perspectiva emancipadora do currículo, isto é, uma *práxis*, o que implica a consideração dos interesses e das experiências desejadas daqueles que intervêm no processo educativo.” (Flores, 2000, p. 95)

Segundo Silva (2011a), alguns conceitos facilitam a definição de cada uma das teorias. Na teoria tradicional os autores reforçam bastante os seguintes conceitos: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; os que recebem maior destaque são os conceitos de organização, planejamento e objetivos. Na teoria crítica palavras que a conceituam são: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; essas palavras indicam que não existe uma teoria neutra, já que todas as teorias estão baseadas em relações de poder que está implícito nas disciplinas e conteúdos, que reproduzem a desigualdade social. Já sobre a teoria pós-crítica, “operam os conceitos fundamentais de: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (Silva, 2011a, p. 17). Eyng (2015) destaca que

[n]essa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (Eyng, 2015, p. 38).

Toda a teoria de currículo enfrenta três questões em comum: O Saber – qual o conhecimento que deve ser ensinado? A Identidade – que tipo de ser humano deve se tornar? E o Poder – quais os critérios de seleção que privilegia um determinado tipo de conhecimento?

As teorias crítica e pós-crítica estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, afinal, ao selecionar conhecimentos as teorias de currículo agem, intencionalmente, de modo a pensar na formação do ser humano para uma determinada sociedade (um ser humano racional, competitivo, idealizador, crítico), por isso a questão de identidade envolve o que somos e o que nos

tornamos, e a questão de seleccionar é uma operação de poder que privilegia um em detrimento do outro.

O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar certos objectivos humanos específicos. Mas, até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito — manifestação extrema de construções sociais — tem sido tratado como um dado. Por outro lado, não pode deixar de levantar alguns problemas o facto de ter sido tratado como um dado neutro, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa (Goodson, 1997, p. 17).

É válido ressaltar que, independente da conceituação de currículo, este é comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade, visto que ele é o veículo de ideologia, filosofia e intencionalidade educacional.

A partir de 1960, pedagogos e outros teóricos da educação acharam conveniente, para fins de análise, distinguir o currículo. Para Perrenoud (2000) o currículo contém três dimensões: a prescritiva, a real e a oculta; para Libâneo (2005) o currículo possui três níveis: currículo formal, currículo real e currículo oculto; Pacheco (2001) designa por “fases de desenvolvimento do currículo” que são seis: O currículo prescrito ou oficial ou escrito ou formal, o currículo apresentado, o currículo real, o currículo realizado ou experimental, o currículo oculto e, por fim, o currículo avaliado.

O currículo formal ou oficial é aquele prescrito como desejável, de forma normativa; é um conjunto de resultados previstos e estabelecidos pelos sistemas de ensino ou instituições educacionais. “É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos estados e municípios” (Libâneo, 2005, p. 171).

O currículo real é aquele que realmente acontece em sala de aula, é a efetivação do que foi planejado; de acordo com Libâneo (2005), o currículo praticado na sala de aula se concretiza de maneira diferente do currículo escrito. Para Pacheco (2001), dentro deste nível existe uma divisão mais clara sobre o real: chama-se currículo operacional aquele que realmente ocorre e pode ser observado em sala de aula; o currículo percebido é aquele que o professor diz estar desenvolvendo; e o currículo experienciado é aquele percebido pelos alunos e ao qual eles reagem.

O currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As actividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didáctico, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula

fazem com que as actividades nunca se desenrolem exactamente como estava previsto (Perrenoud, 2000, p. 51).

O currículo oculto, mencionado nas teorias críticas, não está prescrito, não aparece no planeamento, mas constitui um importante fator de aprendizagem; envolve, predominantemente, atitudes da rotina e do cotidiano escolar; representa tudo que os alunos aprendem pela convivência e os valores transmitidos pelas relações sociais (professor e aluno, aluno e aluno, administradores e alunos, e assim por diante). Portanto, de acordo com Pacheco (2001), fazem parte do currículo oculto rituais e práticas, relações hierárquicas, modo de organizar o espaço e o tempo na escola, modo de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas e mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos.

Assim, na concepção de um currículo oculto, as suposições em sala de aula são tácitas e incidentais, dependem da dinâmica e do contexto no qual a aula acontece, sendo o papel do professor fundamental neste contexto, uma vez que cabe a ele a sensibilidade de utilizar no momento um acontecimento ou assunto trazido a tona, que não tendo sido planejado, surge em consonância com temas importantes para formação do indivíduo (Pinto & Fonseca, 2017, p. 63).

Desse modo, retornando à reflexão inicial sobre o conceito de currículo, podemos dizer que este é absolutamente complexo. Ele pode atingir diversos planos e abranger diversos fatores. Pacheco (2001) sistematiza o currículo da seguinte forma:

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

O currículo e toda a sua complexidade foi aqui brevemente exposto para possibilitar um entendimento de que ele vai muito além de conjuntos ordenados de conhecimentos transmitidos na escola. Os saberes escolares é resultado de uma seleção feita e sistematizada a partir de um contexto muito maior.

Além disso, depois de selecionados, os saberes não entram diretamente no currículo, mas são submetidos a muitas modificações. Tais modificações são adaptações que visam mais do que a ajustar os saberes no nível de compreensão dos alunos; tais modificações acontecem também porque são, elas mesmas, práticas de significação, isso é, porque imprimem determinados sentidos – deixando de imprimir outros – àquilo que o grupo que organiza o currículo considera mais importante. [...] Assim, qualquer discussão que envolva os currículos escolares estará sempre envolvida com questões de poder (Veiga-Neto, 2002, p. 60).

A partir dessa passagem, então, é que nos direcionamos à compreensão das relações entre as

mudanças sociais – devido à era digital – e o currículo, ou seja, o que se espera do currículo diante e dentro dessa nova perspectiva. Sabemos que o currículo, como explicitado anteriormente, possui uma construção progressiva, que se modifica de acordo com a mudança do papel escolar na sociedade.

Na Contemporaneidade, o currículo continua a ter um papel decisivo na individuação. Mas agora ele opera não tanto pela via do poder disciplinar, mas por dispositivos de controle, normatização e normalização. Portanto, o currículo continua envolvido no engendramento, difusão e legitimação de um novo tipo de sociedade, agora povoado por novas subjetividades cada vez mais flexíveis, líquidas, voláteis, inacabadas, cosmopolitas e performativas (Veiga-Neto, 2015, p. 17).

A internacionalização⁵, nomeadamente do currículo, tem contribuído e tem sido uma das principais forças que modificam a educação “para que se repensem os papéis sociais, culturais e econômicos do ensino superior, bem como sua configuração nos sistemas nacionais de educação” (Moreira & Ramos, 2015, p. 27). As alterações trazidas pela globalização têm provocado uma mudança paradigmática no ensino, especificamente no ensino superior, potencializando a internacionalização do ensino por perceber que é necessário que o currículo

promova uma compreensão intercultural, incentive uma perspectiva internacional e ajude os estudantes a melhor entender o caráter complexo e diverso do ambiente global (Rizvi, 2010), uma vez que os centros de produção de significado e valor são hoje ‘extraterritoriais’, supranacionais e se mostram pouco dependentes de restrições locais (Moreira & Ramos, 2015, p. 29).

Diante do cenário atual, a educação escolar tem passado por diversos questionamentos. A criação de ambientes de aprendizagem, que corresponda e estimule os estudantes e suas necessidades, tem sido um verdadeiro desafio metodológico e profissional. Qual o papel da educação e do professor no contexto atual? Como o professor acompanha a voracidade da contemporaneidade? Como ele se percebe na profissão?

É necessário olhar a educação no contexto globalizado e internacionalizado porque as tecnologias influenciam diretamente no perfil dos docentes e discentes, pois o currículo se adequa ao contexto e exige novas formas de fazer e pensar pedagógico. Dessa forma, acredito que as principais mudanças de paradigmas na educação em função das transformações tecnossociais das últimas décadas são, como bem sistematiza Gabriel (2013), as seguintes:

Educação contínua: não existe mais uma idade para começar ou parar de estudar, pois o ambiente em transformação constante e acelerada requer aprendizado contínuo. [...] Portanto, a educação contínua passa a ser um processo natural e constante de sobrevivência do ser humano, como a respiração e a alimentação.

Educação fragmentada: em função da proliferação de plataformas de informação e

⁵ O conceito de internacionalização “refere-se a diversas estratégias, constituindo um processo desenvolvido pelos governos, pelas instituições de ensino superior, por algumas redes privadas de ensino, bem como por indivíduos – pesquisadores, professores, estudantes. É um termo controverso, justamente pela grande gama de significados que se somaram ao seu redor” (Moreira e Ramos, 2015, p. 26).

comunicação, as pessoas estão expostas constantemente a conteúdos provenientes de inúmeras e distintas fontes e dispositivos interconectados. [...] Esse cenário requer habilidades distintas de consumo de informação, capacidade de lidar com o desafio do *multitasking* e produtividade, capacidade de reflexão analítica e sintética para lidar com o bombardeio informacional fragmentado, além de cuidados mais criteriosos em relação à ética e à privacidade. Além disso, os processos educacionais precisam levar em conta essa multiplicidade de plataformas para disseminar conteúdos educacionais de modo transmidiático.

Educação distribuída: enquanto as tecnologias digitais fragmentam a informação em pilulas nas diversas plataformas, elas também permitem, principalmente, a conexão, colaboração e troca de informação no modelo *many-to-many* (de muitos para muitos), e não mais apenas no modelo *one-to-many* (de um para muitos), que era predominante na educação tradicional.

Educação personalizada: ao mesmo tempo que a conexão digital alavanca o *social learning*, ela também permite o modelo de relacionamento *one-to-one* (um a um), ou seja, individualizado e personalizado. [...] A tecnologia transformou rapidamente esse cenário, permitindo uma aprendizagem assíncrona e disponível de forma ininterrupta.

Aprendizagem ativa: no modelo educacional tradicional, a aprendizagem era predominantemente passiva, em que os alunos aprendiam por meio dos conteúdos fixos e limitados que os professores disponibilizavam para eles por meio dos ambientes e instrumentos formais de educação – matrizes e disciplinas específicas, sala de aula e livros. Com a disseminação das tecnologias que alavancam a educação distribuída e personalizada, as pessoas passam a aprender o que querem, quando querem e onde querem, de forma dinâmica, ativa, e não mais apenas por meio do modelo passivo. [...] Nesse contexto, os professores passam a ter um papel importantíssimo na orientação, instigação e inspiração dos estudantes, e não mais como provedor de conteúdos.

Estudantes híbridos: as tecnologias funcionam como extensão do cérebro dos estudantes e, nesse sentido, não é mais necessário que as pessoas usem as suas capacidades para memorizar informações [...]. Portanto, não faz mais sentido uma educação focada na memorização de conteúdos, mas, sim, na articulação destes [...]. Isso requer uma transformação radical nos sistemas de educação e avaliação da aprendizagem.

Professor interface: se no modelo educacional tradicional a principal função do professor é de provedor de conteúdo, no cenário tecnológico atual, em que o conteúdo e as informações são amplamente disponíveis a todos e não precisam mais ficar armazenados em nossos cérebros, o papel do professor muda drasticamente, embora não deixe de ser importantíssimo. Em um contexto sobrecarregado de informações, a principal habilidade necessária passa a ser como escolher a informação correta em cada situação, como validar, organizar, extrair significado, refletir e solucionar problemas. [...] Assim, o professor, que antes funcionava como um filtro de conteúdos, passa a ter um valor essencial como interface, para auxiliar a navegação no mar de informações. [...] No entanto, para tal, eles precisam abraçar as necessidades do novo modelo informacional e social e se desapegarem dos modelos tradicionais que não funcionam mais e que, assim, perderam valor (Gabriel, 2013, p. 102).

Reconhecendo que as escolas possuem perfis diferentes no seu interior, e que estão em constante dinâmica, o verdadeiro desafio é fazer com que o ambiente formal de aprendizagem se transforme em um ambiente que valoriza a maneira própria de aprender pertencente a cada geração e que tais diferenças possam ser respeitadas, além de abraçar as tecnologias como ferramentas que potencializam a capacidade humana. Mas como os educadores estão se adaptando às expectativas do sistema, dos seus alunos e às suas próprias expectativas e concepções sobre este mundo tecnológico em constante alteração e altercação?

A Era Digital nos direciona e fornece uma infinidade de informações e de trocas de conhecimentos, onde o papel do professor deixa de ser “transmissor” do conhecimento e passa a ser o de orientar seus alunos à criticidade, tornando a informação e o conhecimento em algo mais coletivo do que individual.

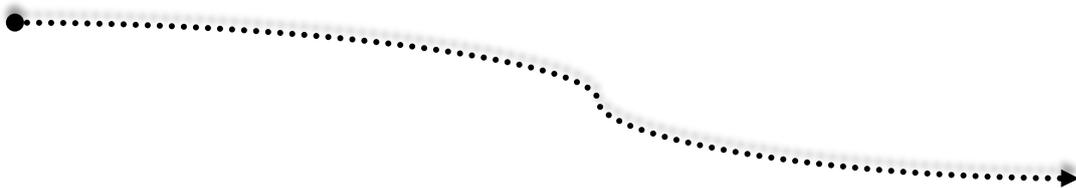
Tais ideias lançam aos agentes do sistema educativo, em geral, e aos professores, em particular, um grande desafio: compreender que a chegada destas tecnologias permite passar de um modelo que privilegia a lógica da instrução, da transmissão e assimilação da informação para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes, na abertura aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses. Resulta daqui um novo ambiente e estilos pedagógicos que favorecem as aprendizagens personalizadas e colaborativas (Silva, 2002b, p. 81).

E para corresponder à essa expectativa, cabe à gestão, ao docente e à instituição a busca por ferramentas e métodos que possam auxiliar a aprendizagem significativa, que possam potencializar o desenvolvimento profissional docente, que possa favorecer uma identidade profissional segura, para melhor favorecer a sociedade e seu desenvolvimento.

Para o professor, essa busca constante provoca mais do que adaptação ao contexto no qual ele está inserido; de fato, provoca uma transformação na sua identidade pessoal e profissional, o que o leva a desenvolver-se profissionalmente. Ele se encontra numa sociedade que valoriza o papel docente como um intermediador e o coloca num desafio paradigmático pedagogicamente. Para isso, o currículo ou o plano de formação inicial, contínua e permanente do professor precisa de prepará-lo para que atinja as competências cruciais no exercício pleno de sua profissão de forma responsável na sociedade digital.

CAPÍTULO 2:

O Desenvolvimento Profissional e Identidade Docente – Formação e Transformação



2. Introdução

O modelo escolar ao qual estamos acostumados, bem como a estrutura e a organização das salas de aula, tal como fomos ensinados, todos esses exemplos não existem mais nas cabeças dos alunos de hoje, mas perduram nas práticas herdadas e este é um dos maiores desafios dos professores.

A escola, portanto, não morre, mas vê o seu papel profundamente modificado. Ela deve permitir viver situações sobrecarregadas de problemas psicologicamente significativos para os alunos, e na resolução dos quais o espírito de análise e de síntese, a lógica, a criatividade, o discernimento, procedimento e motivação, se desenvolvem ao mesmo tempo que se adquirem técnicas de acção e de relação com o meio físico ou humano (Landsheere, 1978 , p. 13).

Por conta do mundo digital em que vivemos, os estudantes de hoje não aprendem da mesma maneira que aprenderam os seus professores. E por isso, temos a necessidade de repensar o modelo escolar (que resistiu durante 200 anos e já não corresponde às necessidades vigentes), precisamos de repensar a profissão docente para que encontremos outra forma de estar na escola (modificar o ambiente escolar, as práticas educativas).

Como afirma António Nóvoa (2017), em uma palestra registrada na plataforma YouTube⁶, de tema: “Desafios do trabalho e Formação Docente no século XXI”, a educação de hoje tem um novo paradigma, e nele é valorizado a autonomia dos alunos e a busca pela diferenciação pedagógica, sendo necessário proporcionar a personalização das aprendizagens.

Com essa necessidade de mudança na forma de trabalhar, o professor passa a assumir o papel de mediador, onde o conhecimento é descentralizado e fluido; tal abordagem faz com que a docência seja uma profissão mais coletiva, onde o professor aprende com os seus alunos e com os outros colegas da profissão, num encontro democrático e afetivo. Na palestra, Nóvoa (2017), de forma adaptada para a educação, parafraseia Edgar Morin, afirmando o seguinte:

Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se, ou então é capaz de um gesto de metamorfose. O mais provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. A ideia de metamorfose é mais rica do que a ideia de revolução, pois guarda a sua radicalidade transformadora, mas ligada à conservação (da vida, da herança das culturas). Hoje, tudo precisa de ser repensado, recomeçado. Não temos ainda consciência, mas já existem começos, modestos, invisíveis, marginais, dispersos. Uma série de iniciativas locais, no sentido de encontrar novos rumos

⁶ Palestra do professor português e reitor honorário da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, intitulada "Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século XXI". Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=1173s>> (Acesso em: 12 de jan. 2020).

para a educação e para as escolas, para a pedagogia. Estas iniciativas não se conhecem umas às outras, mas elas são o viveiro do futuro (Nóvoa, 2017).

Precisamos de ter coragem para mudar, para reconhecer as novas necessidades estudantis e buscar perceber aquilo que possui significado e sentido na vida deles. Para que seja possível toda essa transformação, precisamos de voltar os olhos para a formação docente e do seu Desenvolvimento Profissional.

2.1. Formação de professores

A formação docente é um processo contínuo e sistemático e se propaga em diversos ambientes – formais, informais e não formais – na busca de atualizações para aprimorar e/ou adquirir competências para o exercício pleno da profissão.

Porém, a formação de professores não é uma realidade inócua e independente de outras orientações no âmbito dos sistemas educativos. O seu sentido está intrinsecamente relacionado com as concepções de alunos, professor, escola, conhecimento, currículo, que informam esses processos de formação (Silva, 2011b, p. 27).

O conceito de formação docente é abrangente e está relacionado com a forma que se encara o ensino e a reflexão sobre o que significa ser professor num determinado contexto (Flores, 2004). Uma vez que a sua definição não é linear, para além de algumas definições assumidas, o professor “aprende a ensinar”⁷. Porém, essa aprendizagem é complexa, pois sofre interferência de fatores sociais, políticos, pessoais e afetivos. Pacheco e Flores (1999) afirmam que

o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem (Pacheco & Flores, 1999, p. 46).

De acordo com Marcelo (1999), a formação está sujeita a diversas perspectivas e ele afirma que “a formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal)”. Segundo o autor,

[a] formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da

⁷ Pacheco e Flores (1999) defendem que “um professor não nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico, daí que o seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de carácter formal e não formal. Como sublinham Calderhead e Shorrock (1997), “aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal; é um processo subjectivamente focalizado, mas as acções dos professores estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se têm de adaptar”. Nesta lógica, estamos perante um fenómeno complexo que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional” (Pacheco & Flores, 1999, p.45).

cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, experiências dos sujeitos (Marcelo, 1999, p. 19).

Para Nóvoa (1992) a formação tem ignorado o desenvolvimento pessoal, afirmando que são deixados de lado possíveis diferenças entre a lógica da atividade formativa e a dinâmica própria da formação. Completa o raciocínio, referindo que

[a] formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 1992, p. 25).

Por fim, para Marcelo (1999), a formação é centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Assim, trata-se de

[u]m processo (salientando o carácter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado, e por isso enfatizamos o seu carácter sistemático e organizado. Em segundo lugar, pensamos que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação. Em terceiro lugar, salientamos a dupla perspectiva, individual e em equipa, da formação de professores. Deste modo, a formação de professores pode ser entendida como uma actividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc) (Marcelo, 1999, p. 26).

A formação como percurso em contínuo desenvolvimento possui fases, que são nada mais que abordagens diferentes para o mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais (Silva, 2016). Assim, para Landsheere (1978) há três fases de formação: a formação inicial, a indução profissional e a formação em serviço (contínua). Entretanto, Marcelo (1999) apresenta quatro fases no aprender a ensinar, estipuladas por Feiman (1983), que são as seguintes:

Fase de pré-treino: inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor vivenciaram, normalmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e acabar por influenciar de um modo inconsciente o futuro professor.

Fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa dita instituição específica de formação de professores, na qual o candidato a futuro professor adquire conhecimentos

pedagógicos, de disciplinas académicas, assim como realiza ainda as práticas de ensino, que assumem forma de estágio num período final da formação .

Fase de iniciação: esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, também conhecida por indução, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência e socialização de uma certa acomodação ou de incorporação por aceitação das regras estabelecidas.

Fase de formação permanente: esta é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as actividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino, sendo que aqui os professores podem caminhar no sentido da sua realização plena ou de uma certa divergência e desencantamento com a profissão (Marcelo, 1999, p. 25).

Ribeiro (1993), de acordo com Silva (2016), apresenta duas fases para a formação de professores: “A formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço ou contínua, que se refere à fase de desenvolvimento profissional do professor, na sequência da habilitação profissional para a docência, adquirida durante o período de formação inicial” (Silva, 2016, p.19).

Já Marcelo (1999, citado por Pacheco e Flores, 1999) fala do “itinerário formativo” do professor composto em três etapas e que estão diretamente relacionados com os modelos de formação: “a formação inicial, a iniciação ou indução profissional e a formação permanente ou contínua.” A este “itinerário formativo” de Marcelo, verifica-se que não apresenta apenas uma das fases de Feiman, que é a de pré-treino. Para Marcelo (1999) a fase de pré-treino é enfatizada por Feiman por influenciar o desenvolvimento de crenças dos futuros professores, mas a formação de professores não pode incidir nelas, ainda que se busque diagnosticar a influência que terá no futuro professor. Marcelo (1999) conclui que,

[a] formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999, p. 26).

Para os autores Pacheco e Flores (1999), **a formação inicial:** corresponde ao momento em que o estudante – candidato a professor – realiza um curso de bacharelado ou licenciatura numa instituição de formação para adquirir conhecimentos e para desenvolver competências profissionais (em alguns países, como em Portugal, inclui-se na formação inicial o grau de mestre), nesse momento, o estudante – candidato a professor – tem o seu primeiro contato com os conhecimentos fundamentais para que ele possa praticar a profissão docente de forma

consciente e responsável, além de realizar períodos de práticas de ensino. **A indução profissional:** acontece quando o professor iniciante – que são assim denominados nos seus cinco primeiros anos de profissão – exerce a sua profissão na sala de aula e desenvolve as suas competências e conhecimentos através da prática, buscando desenvolver métodos que favoreçam as suas práticas e aproximação com os seus colegas de profissão, que podem apoiá-lo e ajudá-lo. **A formação contínua:** “onde se incluem as atividades planificadas pelas instituições e pelos próprios professores, de forma a permitir o desenvolvimento profissional e consequente aperfeiçoamento da atividade docente” (Silva, 2016, p. 20).

Mesmo existindo diferentes concepções sobre as fases do processo de formação do professor, podemos defender que a formação deve ser constantemente inovadora, reconhecendo que a sociedade, os saberes e as tecnologias estão em constante evolução, modificando os diferentes contextos e, conseqüentemente, o trabalho e a forma de trabalhar.

São três os factores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade actual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Relativamente à actual revolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, temos de reconhecer que mudaram radicalmente a natureza do trabalho e a organização da produção (Marcelo, 1999, p. 11).

A formação docente deve buscar envolver o professor, desenvolvê-lo e prepará-lo para a profissão que exercerá ou exerce, possibilitando ao professor ferramentas que potencialize segurança e destreza nas ações profissionais, reconhecendo suas peculiaridades e transformações ao longo da história.

Para o professor desenvolver e aprimorar seu desempenho profissional “é necessário, tal como noutra profissão, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (Marcelo, 1999, p. 22). Para tanto, ao profissional docente é indispensável uma formação prolongada (formal e/ou informalmente), e por isso, a formação do professor, para dar subsídios à necessidade docente, têm sido apresentadas em três etapas: a formação inicial, a indução profissional e a formação contínua.

– Formação Inicial

A qualidade da educação nunca é, e nunca será, superior à qualidade de seus professores e a preparação que eles possuem para o exercício da docência é o ponto central para um bom ensino. A importância da qualidade da formação inicial, neste sentido, é inegável.

A escola é múltipla: alunos, pais e comunidade influenciam no papel que o professor desenvolve no seu trabalho. Espera-se que a formação inicial promova no professor conhecimentos e habilidades para realizar o seu trabalho perante aos desafios da docência, mesmo que teoricamente, para que durante o desempenho profissional se desenvolva e promova a sua formação contínua.

A formação inicial possui um currículo complexo e diversificado de acordo com a visão do que é ser professor e o seu papel na instituição e sociedade. “Contudo, temos noção que é, sobretudo, na formação inicial onde se repercutem as preocupações maiores de conceptualização, sendo, por vezes, essa produção científica transferida para o contexto das outras etapas da formação de professor” (Silva, 2016, p. 26).

A formação inicial de professores justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para que o exercício da função docente seja realizado com competência, estando adequada às exigências educativas e de ensino. Deve ser organizada para que o professor não compartimentalize as formações posteriores (indução profissional e a formação contínua), compreendendo que a inter-relação entre a teoria e a prática no processo de formação permite e potencializa a atualização dos conhecimentos. Para tanto, a formação inicial cumpre, essencialmente, três funções :

- Em primeiro lugar, de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar.
- Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente.
- Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (Marcelo, 1999, p. 77)

A formação inicial, como primeiro contato com o mundo da docência, apresenta para os estudantes – futuros professores – questões teóricas necessárias para que sejam profissionais competentes. Mas ainda perdura uma distância entre a teoria e a prática que gera insegurança nos futuros professores, que passam a questionar a sua formação, a sua futura atuação e o profissional que pretende vir a ser ou conseguirá concretizar, em função de múltiplos desafios/obstáculos. A insegurança gerada por esse distanciamento reforça a necessidade de oferecer ao estudante – futuro professor – a integração entre a teoria e a prática, aproximando o que se aprende na formação inicial da realidade das escolas, facilitando e promovendo a segurança, a emancipação e a criticidade dos futuros professores nos primeiros anos de carreira

(indução profissional). Durante os momentos de estágio supervisionado (realizado nos últimos períodos do curso de bacharelado, licenciatura ou mesmo mestrado, como é o caso português, a partir do Processo de Bolonha, iniciado em 2007), o professor tem a possibilidade de perceber mais concretamente o que corresponde a ser professor e seria importante esse processo desenvolver-se durante toda a sua formação (Flores, 2000; Silva, 2011a).

– Indução profissional

Após a formação inicial, segue a indução profissional que “corresponde ao exercício autónomo de funções docentes por parte do até agora candidato a professor, para passar a ser só e efetivamente professor” (Silva, 2016, p. 29). Para Ribeiro (1993, p. 8),

[a] indução profissional [é] o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência [...], encontram-se no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência (Silva, 2016, p. 30).

Ser professor é uma tarefa complexa, influenciada por um contexto dinâmico, heterogêneo e veloz, que faz com que o docente esteja em constante aprendizagem. Se para um professor “experiente” dar conta dessa demanda já é bastante desafiador, podemos compreender o porquê dos primeiros anos de um professor ser tão delicado e precisado de um “cuidado” maior.

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (Flores, 2010, p. 183).

Muitas questões podem influenciar a inserção do professor iniciante, como a estrutura curricular da formação inicial, a teoria e a prática, a realidade educacional, “bem como as características do próprio processo de ensino e de aprendizagem, tornam a indução num processo de socialização complexo, difícil, abrupto, repentino, de sentimentos contraditórios” (Silva, 2016, p. 29).

Nestas circunstâncias não admira que se tenha vindo a chamar a atenção para as consequências da falta de apoio que é concedido aos professores neste período tão decisivo

(Marcelo, 1999). Com efeito, a entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992. p. 27).

– Formação contínua

O suporte teórico e a orientação nos seus primeiros passos enquanto docente potencializam a capacitação profissional, geram no docente mais segurança diante dos desafios colocados pela profissão docente e toda a sua complexidade. Esse suporte promove a análise e a reflexão consciente do professor sobre as suas práticas e conhecimento, sendo que isso o direciona numa busca ao aprimoramento.

A formação contínua surge como instrumento para melhorar a atuação enquanto docente; de forma reflexiva o professor continua o seu processo de aprendizagem, acompanhando as mudanças ocorridas na sua profissão, na sociedade a que pertence, no contexto no qual está inserido. O professor, como sujeito ativo no seu próprio processo de desenvolvimento profissional, é capaz de se avaliar e de se modificar, se necessário, para melhor atender às especificidades profissionais. Ao se sentir competente, como reflexo, consegue corresponder às suas necessidades pessoais.

A emergência do conceito “formação ao longo da vida” (“life-long learning”) é uma constatação que faz parte do código genético das profissões e cidadãos, “enquanto forma de confronto com os desafios do mundo atual”, sobretudo no sentido da sua mutação por fatores externos cada vez mais em ebulição e a uma velocidade difícil de compreender e apr(e)nder (Silva, 2016, p. 31).

É a partir dessa análise que o professor busca formar-se para mudar ou aperfeiçoar as suas práticas e melhorar-se pessoal e profissionalmente, possibilitando, assim, a reflexão e o progresso dos seus alunos e colegas. Por fim, a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento profissional, visto que ela é abrangente, emergente e contextual.

– Orientações conceituais da formação de professores

As “orientações teóricas da formação de professores” (Silva, 2016, p. 22) organizam-se em estruturas de racionalidade e, assim como a própria formação, possui múltiplas definições que muitas vezes entram em desacordo umas com as outras e outras vezes se complementam.

Estruturas de racionalidade são aquelas que não são apenas fundamentadas, mas também são ideais para alcançar um objetivo ou resolver um problema, ou analisar um fenômeno – os processos educativos institucionalizados, neste caso – e, como afirma Marcelo (1999), a concepção do papel do professor varia de acordo com a perspectiva que se tem sobre a formação do professor e o papel que se espera que ele desenvolva. “Assim podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.” (Marcelo, 1999, p.30).

Marcelo (1999) enfatiza as diversas designações sobre essas estruturas de racionalidade como “paradigmas de formação dos professores” (Zeichner, 1983), onde busca compreender quais são a natureza e a intenção das escolas, do ensino, dos professores e da sua formação, questões estas que influenciam diretamente na sua formação; referencia as “orientações conceptuais” (Feiman-Nemser, 1990), onde apresenta um conjunto de ideias sobre os objetivos da formação dos professores e sobre os métodos para alcançá-los; invoca as “tradições de formação” (Zeichner & Liston, 1990), onde defendem a prática reflexiva na forma docente; considera a “perspectiva na formação de professores” (Pérez Gómez, 1996), onde para ele as dificuldades da formação docentes devem ser abordadas a partir das próprias perspectivas dos professores, considerando a complexidade da função. Assim, como se pode referenciar pela Figura 01, e na lógica do estudo feito, de acordo com Silva (2016),

a perspectiva de Zeichner (1983) é talvez a classificação mais conhecida e debatida sobre as orientações teóricas da formação de professores. Esta identifica quatro paradigmas da formação: ‘tradicional-artesanal’, ‘condutista’ (ou ‘comportamentalista’), ‘personalista’ e ‘orientada para a indagação’. Os paradigmas são associados em dois eixos que representam um *continuum* de situações intermédias: de um lado, o eixo delimitado pelos polos ‘certo *versus* problemático’ – onde se questiona o grau em que a formação entende os contextos como seguros/válidos ou problemáticos/discutíveis, fazendo ou não intervir variáveis ambientais e lógicas locais; do outro lado, o eixo delimitado pelos polos ‘apriorístico *versus* reflexivo’ – onde se problematiza o grau em que o currículo de formação está ou não estabelecido previamente e, por conseguinte, se é ou não suscetível de ser reformulado ao longo do percurso formativo (Silva, 2016, p. 23).

A partir da clarificação do modelo de professores que se pretende formar, as orientações conceituais auxiliam na compreensão, análise e construção da sua formação, para um determinado propósito. Assim, compreender as cinco orientações conceituais – acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista – aprimora-se a assimilação de como a formação de professores decorre de toda a sua complexidade; tais orientações apresentam

grande relevância para a área de formação de professores quando articuladas com os princípios da formação docente. Marcelo (1999) levanta uma questão bastante delicada: o fato dessas orientações conceituais, na maioria dos casos, estarem direcionadas à formação inicial dos professores, “revelando assim o escasso desenvolvimento teórico e conceptual da formação permanente ou desenvolvimento profissional dos docentes” (Marcelo, 1999, p. 32).

A orientação acadêmica intenciona o professor como um especialista nas disciplinas que leciona, e, para tanto, um dos objetivos da formação docente, a partir dessa perspectiva, é possibilitar ao professor o domínio de conteúdos, conceitos e estrutura disciplinar; a formação apoiada nessa orientação é percebida como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, predominantes na sociedade a qual pertence. Tal orientação é muito presente na formação inicial de professores e é essencialmente conteudista, valorizando a teoria – neutra, descontextualiza e fragmentada – em detrimento da prática.

A formação de professores, de acordo com esta abordagem, não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar (Marcelo, 1999, p. 34).



Figura 2: Resumo de quadro Paradigma de Formação de Professores, de acordo com Zeichner (1983, citado por Marcelo, 1999).

A orientação tecnológica, partindo do behaviorismo⁸ e seu objetivismo, reputa que o papel docente é técnico e que o professor precisa ter domínio sobre as aplicações do conhecimento científico; por isso, o objetivo central da formação de professores, a partir dessa orientação, é de conceder ao professor os conhecimentos e as destrezas necessárias para a realização eficiente da transmissão de conhecimento, pois, como Marcelo (1999, p. 34) afirma, “[e]sta orientação foca a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais

⁸ Baum, William M. (2019) Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução. Porto Alegre: Artmed

destrezas da investigação processo-produto”. A formação docente é, portanto, uma aquisição de conhecimentos, conceitos e práticas desenvolvidos por profissionais considerados mais qualificados – estudos científicos centrados nas competências que condicionam a prática docente a regras de ação, controle e eficiência (Marcelo, 1999).

A orientação personalista, alicerçada na psicologia da percepção – defende que, através da percepção um indivíduo, é capaz de se organizar e interpretar o seu meio, dando significado a este, de modo particular e único –, supõe que o professor é um indivíduo único e que aprendeu como utilizar a si mesmo eficazmente, de acordo com suas experiências, percepções e ações no seu campo pessoal e profissional; esta orientação “ênfatiza o caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenómeno educativo” (Marcelo, 1999, p. 37); tal orientação percebe que ensinar não é só técnica e o objetivo da formação deve ser de proporcionar ao professor a capacidade de ser uma pessoa com criticidade, com autoconceito, tanto pessoal quanto profissional e processual. A formação, por isso, é um facilitador de desenvolvimento de si mesmo, de autodescoberta pessoal; a partir da tomada de consciência de si próprio, o professor tem como aprimorar suas concepções pessoais, relacionais, situacionais e institucionais (Marcelo, 1999).

A orientação prática, assim como a orientação acadêmica, tem sido muito utilizada para se aprender a ensinar; a sua abordagem essencial é a de considerar o professor como único que pertence a uma situação única, sendo que o funcionamento do seu trabalho depende de diversos fatores que influenciam direta e indiretamente nas suas observações, práticas e resultados. O objetivo da formação, para tanto, é de “ensinar a arte, a técnica e o ofício do ensino através de uma combinação de experiência e de qualidade” (Marcelo, 1999, p. 39).

Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados ‘bons professores’, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (Marcelo, 1999, p. 39).

Com a observação, a imitação e a prática dirigida, o professor é capaz de compreender e agir de forma satisfatória e resultante na sua profissão – uma abordagem prática tradicional –, onde o professor replica o que percebe sem necessariamente refletir sobre o que está a replicar; por outro lado, a reflexão dos professores sobre a prática observada e a sua própria prática – o que o direciona a uma abordagem reflexiva sobre a prática – potencializa a sua criticidade

(Marcelo, 1999).

A orientação social-reconstrucionista está diretamente relacionada com a orientação prática, por isso percebe e reforça a importância da prática para desenvolver no professor a aprendizagem para ensinar; mas a complementa quando compreende que o professor deve realizar um papel comprometido com a mudança dos problemas sociais existentes, percebendo-se como um ativista político. O objetivo da formação, para esta orientação, é o de desenvolver “a capacidade de análise do contexto social que cerca os processos de ensino-aprendizagem [...] [e] de questionamento de aspectos de ensino geralmente assumidos como válidos” (Marcelo, 1999, p. 44). Esta formação, diferentemente da orientação técnica, acredita que “[a] teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor” (Marcelo, 1999, p.45). Na continuação do autor, este conclui ainda que “Contudo, neste paradigma, a prática não é concebida como uma actividade assistemática, acrítica, de aplicação dos princípios teóricos, mas é entendida como uma oportunidade para se adquirir conhecimento” (Marcelo, 1999, p.46).

A reflexão faz do professor um profissional capaz de perceber o seu contexto e de complexificar a relevância e percepção que as experiências vivenciadas ou observadas possuem no seu eu profissional e pessoal. Para Smyth (1989, citado por Marcelo, 1999, p.46), para desenvolver o conceito de reflexão é necessário um processo de quatro fases – “descrição, informação, confrontação e transformação: **descrever** o que faço, **informar** sobre o que significa o que faço, **confrontar** como cheguei até aqui e **reconstruir** de modo a poder fazer as coisas de forma diferente”.

Após compreendermos os princípios conceituais apresentados sobre formação dos professores, precisamos direcionar o nosso olhar para o professor da era digital. Já assumimos que estamos em tempos de mudança, mas pouco nos perguntamos sobre as verdadeiras consequências em virtude da sua imensidão. Que professor espera-se ter na sala de aula? Que professor está a ser formado pelas instituições de ensino superior? Que profissional o próprio professor espera ser? Como o professor busca desenvolver-se na profissão? Como se sente com a sua profissão?

Como já dito, as orientações conceituais mais utilizadas, principalmente nos primeiros passos do professorado, são a acadêmica e a tecnológica, duas concepções, que apesar dos seus pontos positivos, vislumbram o professor como um profissional que precisa de trazer

resultados, dominar os conteúdos, focar-se nas suas destrezas e que precisa escolher a melhor solução para os problemas, em busca de um resultado mais rápido e eficaz.

Mais do que um especialista em conteúdos, o professor é um profissional que deve, a partir dos seus saberes, provocar o questionamento em seus alunos na intenção de que eles sejam capazes de interpretar a si e o mundo, e assim estarem predispostos a construir seus próprios saberes.

Poderíamos, então, definir dois tipos de professores coexistentes na atualidade: o professor-conteúdo (focado em informação) e o professor-interface (focado na mediação, formação). O modelo de professor-conteúdo não se sustenta mais neste novo cenário, no qual o conteúdo disponível é praticamente ilimitado, mas o professor não. As interfaces, por sua vez, são limitadas, mas nos proporcionam acesso ao conteúdo ilimitado. Portanto, sugere-se que um professor-interface na era digital seja mais apropriado que um professor-informação. O modelo professor-conteúdo esgota as possibilidades dos alunos no conhecimento do próprio professor e, no melhor dos casos, nas referências adicionais que ele possa passar. Sabemos o quanto era difícil, há alguns anos, ter acesso por conta própria a mais do que isso [...].

No entanto, a internet mudou – e continua mudando – para um modelo mais complexo e dinâmico na tentativa de acompanhar as necessidades sociais em transformação. [...]

O professor-conteúdo nunca conseguirá esgotar o potencial da disciplina. O professor-interface também não – o conteúdo hoje é praticamente inesgotável. A diferença, no entanto, está no fato de que aquele tende a esgotar a disciplina em si próprio, em suas limitações, ao passo que este tende a iniciar o conteúdo em si, abrindo a partir de si os possíveis hiperlinks para o mundo ilimitado, não deixando que suas limitações bloqueiem o aluno (Gabriel, 2013, p. 110).

Vendo por esta perspectiva, o profissional de educação é técnico na sua área, pois tem domínio e destreza no que aprendeu; utiliza de maneira coerente e resultante o conhecimento que adquiriu com os seus estudos, de forma personalista; e proporciona, na prática, a possibilidade de emancipação social e cultural de seus alunos.

Em suma, quando falamos sobre formação de professores, remetemo-nos a três questões: ao processo, que se refere às propostas teóricas e práticas; à área de investigação, que consiste no desenvolvimento de pesquisa junto do objeto, metodologia e comunidade envolvida; e ao conjunto de conhecimentos, entendido como disciplina que pode referir-se à escola, ao aluno, ao ensino ou ao próprio professor.

Portanto, compreendemos que a formação docente é uma ação individual que se desenvolve num contexto coletivo de colaboração, ou seja, a formação docente é factual quando o profissional observa, reflete e indaga as suas ações, filosofias, experiências, o seu eu profissional e analisa ao seu redor: os seus alunos, o ambiente de trabalho, o contexto profissional e a sociedade à qual pertence.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 28).

Após as elucidações sobre a Formação do Professor, mergulhamos um pouco mais sobre o tema, dentro do campo, denominado “Desenvolvimento Profissional Docente” (DPD).

2.2. O Desenvolvimento Profissional Docente e os seus modelos

Compreende-se que um bom professor é aquele profissional empenhado com o próprio desenvolvimento pessoal, profissional e com o desenvolvimento de seus alunos. É aquele profissional que reflete sobre a sua prática e a influência da mesma no contexto em que está inserido.

A partir de tal reflexão, o professor busca se construir e reconstruir para melhor atender às necessidades existentes. Portanto, um bom professor é aquele que reconhece que a aprendizagem, o compromisso social, a reflexão e a curiosidade devem continuar no decorrer de toda sua vida profissional. Com profissionais estimulados e comprometidos com o papel social da educação torna-se possível atingir aos alunos, desenvolvê-los. Somente com profissionais de qualidade podemos ter escolas de qualidade.

Para tanto, a formação de professores deve ter como eixo central o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), para possibilitar ao docente a autonomia, onde o “formar-se” é a palavra-chave e “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (Day, 2001, p. 15). Assim, Marcelo (1999) aponta, de forma resumida, os aspectos que abrangem as dimensões do desenvolvimento profissional, apresentado por Howey (1985, citado por Marcelo, 1999), que são:

Em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adopção de novos papéis docentes (Marcelo, 1999, p. 138).

Ensinar consiste em preparar-se continuamente para que essa ação seja aperfeiçoada a cada prática, a cada experiência, a cada necessidade, a cada desafio lançado pela sociedade, pela instituição de ensino e pela comunidade. Esse empenho exigido ao professor proporciona-lhe desenvolvimento profissional contínuo, numa busca constante em aperfeiçoar-se como profissional e como pessoa. Mas, durante seu percurso profissional, ele se depara com circunstâncias, experiências, exigências e situações que influenciam diretamente no seu desenvolvimento profissional.

A vida pessoal dos professores condiciona as suas práticas profissionais às suas necessidades particulares e a forma como estas são identificadas; a maneira como o professor foi apresentado ao ensino, as suas experiências enquanto estudante, a sua compreensão sobre o profissional de educação e a sua visão de mundo o fazem priorizar certas ações, escolhidas por ele, na expectativa de alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto de seus alunos quanto do próprio.

A vida profissional dos professores é fonte de experiências que muitas vezes são estimulantes e algumas que podem também apresentar traços que provoquem no professor instabilidade, tanto pessoal como profissional; tal instabilidade, se bem compreendida, pode iniciar uma corrente de estudo, aprimoramento e desenvolvimento que resulta num processo de aprendizagem capaz de mudar o professor, de tirá-lo da zona de conforto, de desafiá-lo a perceber a constante de aprimoramento que a profissão docente exige; mas, por outro lado, um professor sem apoio, sem preparação pessoal e profissional (até mesmo psicológico) e sem estímulo dificilmente conseguirá compreender o desafio como uma possibilidade de desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

As políticas educacionais, nesse contexto, precisam de apoiar o professor e perceber quais as necessidades que possui, precisam possibilitar o seu crescimento profissional, ampliar a sua percepção de mundo e dos desafios. Para tanto, as políticas não podem ser voltadas para questões que coloquem os seus profissionais em segundo plano ou que os subordinem às normas exigidas por questões genéricas.

A atividade docente depende, portanto, de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos ao ato de ensinar, à sua formação, ao papel do docente, às experiências pessoais, às políticas educacionais constituídas e ao objetivo social, político e econômico da educação.

Nesta lógica, o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e das funções de liderança dos responsáveis pela direcção das escolas. [...] Inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver; a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizada (Day, 2001, p. 17).

Diante do conceito de desenvolvimento profissional docente, muitos autores defendem que ele não é equivalente ao conceito de formação, visto que a formação pressupõe a aplicação da teoria à prática e que a mesma ocorre, comumente, de forma estruturada. Porém, a formação potencializa o desenvolvimento profissional dos professores, quando ela é realizada e focada nas necessidades particulares de aprendizagem de cada professor, reforçando aquilo que já foi dito: o professor é o agente crucial do seu próprio desenvolvimento, onde de maneira crítica se envolve em processos de reflexão, investigação e colaboração no seu ambiente de trabalho.

[V]ale sinalizar que o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e que abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais (pensando aqui não na religião, mas nos aspectos que se vinculam às crenças, aos credos e a outras representações que constituem a espiritualidade de um professor) (Hobold, 2018, p. 426).

[A]spects como a biografia pessoal, a fase da carreira do professor, o sentido de auto-eficácia, o apoio e a tutoria, as culturas e lideranças escolares e as oportunidades de aprendizagem, que são experienciados pelos docentes, têm sido identificados como elementos a ter em consideração na compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores (Day, 2001, 2004).

“Neste sentido, é fundamental perceber os fatores internos e externos que influenciam o processo de formação e a aprendizagem do professor em vários contextos” (Flores et al., 2016, p.9). Encontramo-nos em um momento de empenho, onde as escolas buscam por modelos mais participativos, inovadores, autônomos, na intenção de se modificarem e melhor corresponderem às necessidades sociais atuais; esperam-se da escola dos dias atuais ações que potencializem a criticidade de seus alunos, que os formem como cidadãos críticos, participativos, criativos, inovadores e investigativos. E, por isso, o momento nos direciona a refletirmos sobre a capacidade de compreensão, participação e comprometimento dos professores para o papel que a sua profissão possui na sociedade vigente. Justifica-se, portanto,

a necessidade de estudar e compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. [...] [O] desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente (Marcelo, 1999, p. 139).

– Modelos de Desenvolvimento Profissional

Após a exposição do conceito de Desenvolvimento Profissional, parece relevante compreender como podemos promovê-lo. Factualmente, muitos autores têm dedicado seus estudos para compor e propor um modelo que corresponda convenientemente aos professores e à sua profissão como um todo, como, por exemplo, Sparks e Loucks-Horsley (1990), Oldroyd e Hall (1991), Calderhead e Shorrock (1997), Villegas-Reimers (2003), Lumpe (2007), entre outros.

Para fundamentar teoricamente o estudo, a partir de Marcelo (1999) e Oliveira-Formosinho (2009), baseamo-nos primordialmente nos modelos considerados por Sparks e Loucks-Horsley (1990), por serem estes os modelos mais estudados e focados nos estudos percepcionados.

Sparks e Loucks-Horsley (1990) identificam cinco modelos de desenvolvimento profissional: desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro (ou formação centrada na escola); desenvolvimento profissional através de cursos de formação; e o desenvolvimento profissional através da investigação.

O desenvolvimento profissional autônomo, de acordo com Marcelo (1999), defende a hipótese de que o professor é capaz de agir com autonomia sobre os seus próprios processos de aprendizagem. É um modelo que acredita que o professor aprende por si mesmo e consegue discernir o que é ou não necessário para o seu desenvolvimento profissional e/ou pessoal. Em cenários mutáveis, como o contexto de trabalho do professor, que o coloca muitas vezes em situações de constantes adaptações, que o leva a refletir e a perceber mais claramente as ofertas propostas e a verificar se as mesmas são satisfatórias ou se estão aquém das suas necessidades profissionais. De acordo com Oliveira-Formosinho (2009), esta perspectiva pode ser sintetizada da seguinte forma: “Os indivíduos são capazes de aprendizagem auto-dirigida e auto-iniciada; Os indivíduos são os melhores juizes das suas necessidades; Os indivíduos estão

mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua auto-avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 238).

O desenvolvimento baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão defende que através da reflexão o professor adquire conhecimento pessoal e profissional e que ao potencializar as suas competências metacognitivas lhes possibilite um desenvolvimento mais sustentado, consciente e orientado.

Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como **espelhos** que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional (Marcelo, 1999, p. 153).

A supervisão clínica tem sido considerada como uma ação fundamental nas escolas, pois ela é uma estratégia para o desenvolvimento profissional, na medida em que considera a própria ação como um recurso de reflexão, junto com a intervenção de professores e supervisores. Apesar de ser vista como importante no âmbito da formação inicial, é também muito relevante no que toca à formação contínua, por ser considerada uma geradora de práticas colaborativas essenciais ao desenvolvimento das identidades profissionais. Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 240), os pressupostos desse modelo são:

- A reflexão e a análise são os recursos centrais para o desenvolvimento profissional, sendo que a observação e a supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional;
- A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares, pelo que só a criação deliberada de mecanismos de observação formal, por outro professor, pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm de forma espontânea;
- A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor que desempenha o papel de observador;
- Há muitas probabilidades de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria dos comportamentos, das atitudes, quando observam os resultados positivos dos seus esforços no sentido da mudança.

O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro (formação centrada na escola) são aquelas práticas que exigem do professor uma abordagem de criação, adaptação e/ou complementação de atividades para proporcionar à escola em que trabalha determinadas melhorias (Marcelo, 1999).

As relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular foram evidenciadas por Fullan e Pomfret (1997), que mostraram que quando os professores se implicam na implementação de uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1990, p.6, citado por Marcelo, 1999, p. 167).

[O desenvolvimento profissional e a formação no centro referem-se] ao que já Kemmis defendera: “consiste em adoptar uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem” (Kemmis, 1987, p.74, citado por Marcelo, 1999, p. 171).

Ao participar de uma comunidade escolar, o professor é capaz de perceber os seus problemas, as suas dificuldades e necessidades, e a partir dessas percepções, busca criar situações, projetos, atividades que tendem a proporcionar melhorias no ensino e confiança para solucionar os seus problemas. De acordo com Sparks e Loucks-Horsley (1990, citado por Marcelo, 1999, p. 166), os pressupostos dessa modalidade são os seguintes:

- Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver os seus problemas. Assim, o desenvolvimento do currículo gera a necessidade dos professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, o que se repercute na sua formação e, de forma concomitante, na sua ação.
- Quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, aos problemas que enfrentam, conseguem entender melhor o que está em causa e o que é preciso melhorar.
- Os professores adquirem conhecimentos ou competências importantes através da sua implicação no aperfeiçoamento do desempenho da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, na resolução problemas e conflitos, na gestão partilhada de responsabilidades, etc.

O desenvolvimento profissional através de cursos de formação é, dentre todos os modelos, o mais comumente utilizado; eles são estruturados como oficinas ou podem estar em modalidade de curso. Porém, sempre há a presença de um formador – um perito no assunto – que é responsável pela definição e aplicação de conteúdos e atividades sequenciais. Para Marcelo (1999, p. 179) os pressupostos desse modelo de desenvolvimento são os seguintes:

- Há comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada através de numerosa investigação sobre práticas de ensino eficazes, valem a pena serem aprofundadas e replicadas;
- Os professores podem aprender a replicar comportamentos e, assim, melhorar os seus comportamentos nos processos de ensino e aprendizagem;
- Há certos tipos de conhecimentos e competências particularmente susceptíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação de custo-benefício, como, por exemplo, na aprendizagem de muitas competências de ensino que requerem apenas que os professores observem uma só demonstração do seu uso ou tenham uma oportunidade de prática com feedback de um observador competente (Oliveira-Formosinho, 2009).
- As críticas existentes a esta modalidade de formação referem-se ao seu carácter excessivamente teórico, à pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, ao fato de se tratarem de actividades individuais, e, portanto, com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como ao fato de ignorar o conhecimento prático dos professores.

O desenvolvimento profissional através da investigação é um modelo que parte da investigação do professor, ou de um grupo de professores, sobre as suas práticas e a interação com os alunos, sobre o seu local de trabalho e a relação com colegas de profissão, sobre os seus objetivos em forma de projeto profissional e pessoal, entre outras questões que levam o professor a refletir sobre a profissão, a constante busca pela melhoria da sua atividade e do seu impacto. Esse processo de reflexão, quer individual, quer em grupo, pode gerar um processo de investigação e reflexão sobre e na ação.

Ao reflectir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica (Gimeno, 1983, citado por Marcelo, 1999, p.183).

Oliveira-Formosinho refere que para efetuar essa investigação os professores, individualmente ou em grupo, podem recorrer a pesquisas de “literaturas escritas sobre esse assunto, à recolha de dados na sala de aula ou na escola e posteriormente efetuar o tratamento, a análise e a interpretação dos dados” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 251). Os pressupostos fundamentadores deste modelo são os seguintes:

- Os professores são indivíduos inteligentes, questionadores, com conhecimentos de perito e com experiência relevante;
- Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a reflectir na evidência empírica para formular soluções;
- Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 250).

Após compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos professores através da apresentação dos cinco modelos de desenvolvimento profissional, fica claro que os fatores que podem influenciar no seu desenvolvimento são tão numerosos e peculiares quanto a sua própria prática.

O desenvolvimento profissional – “entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professor, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular” (Marcelo, 1999, p. 193) – depende de vários fatores, nomeadamente, das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (Day, 2001).

As políticas educativas, o clima da escola, a forma como as lideranças agem, a cultura das organizações escolares, a fase em que o professor se encontra na carreira, a valorização da profissão docente, entre outras questões, são alguns dos exemplos apresentados por Day (2001) e por Marcelo (1999), para demonstrar como o desenvolvimento profissional docente passa por diversos fatores que podem gerar motivação ou alienação, sendo decisivo o papel da administração escolar, da condição da formação, do ambiente institucional, do estímulo pessoal e profissional do professor, dos alunos e objetivos que se espera atingir.

Para que o desenvolvimento do professor seja bem sucedido, deve-lhe ser proporcionado o encorajamento e a autonomia, ao mesmo tempo em que lhe deve ser proporcionado o apoio crítico adequado. Para Marcelo (1999), “o desenvolvimento profissional dos professores é uma componente do sistema educativo, sujeita a influências e pressões por parte das várias

instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais” (Marcelo, 1999, p.193).

2.3. A identidade docente em permanente transformação

A formação docente é um processo presente em todos os momentos da carreira e promove o DPD, pelo que precisa dar suporte ao professor, para que ele seja autônomo, reflexivo, crítico e, assim, poder desenvolver a sua identidade, que também é a identidade profissional.

Sabe-se hoje que as identidades culturais não são tão rígidas nem, muito menos, imutáveis; são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação, pois mesmo as identidades aparentemente mais sólidas escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, isto é, as identidades são identificações em curso. São postos assim, em causa os pressupostos funcionalistas do consenso e da harmonia social, no sentido de se poderem estudar os processos identitários à luz da pluralidade dinâmica e conflitual da realidade (Loureiro, 2001, p. 82).

Considerando a complexidade da formação docente e da identidade profissional, buscamos em Nóvoa (1992) que a “identidade não é um dado adquirido”, mas antes “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 14). Como sustentam Beijaard et al. (2004), a identidade “é formada e reformada pelas histórias que contamos e nas quais nos baseamos na nossa comunicação com os outros” (Beijaard et al., 2004, p. 123). De acordo com Flores (2015), citando Sachs (2001), refere “que a identidade do professor é um processo culturalmente inscrito e, por isso, aberto e mutável, que inclui determinados sentidos, valores e imagens do que significa ser professor num dado contexto” (Flores, 2015, p. 139).

Evidenciamos que o profissional docente não pode estar alheio às novas atualizações; o professor, além de ter uma vivência pedagógica que o torna num profissional diferenciado e valorizado, deve ainda estar habilitado e capacitado, dotado de autoconfiança, para poder desempenhar o seu trabalho com eficiência e eficácia, voltado para as suas crenças e valores, dentro ou fora da comunidade escolar. Precisa de ser destacado, como afirma Flores et al. (2016), tanto o lado cognitivo e técnico, como o lado emocional, relacional e afetivo da profissão docente. Do mesmo modo, Day (2004) defende que

[o]s professores que desejam aplicar a iniciativa pessoal e a criatividade para desenvolver a aprendizagem intelectual e moral dos seus alunos serão, por definição, apaixonados pelo que fazem e por aquilo que ensinam, demonstram elevadas capacidades numa variedade de contextos e são muito dedicados [...]. No ensino, especialmente, é impossível e indesejável manter divisões entre o lado pessoal e o lado profissional, daí que o cuidado e a

compaixão constituam características essenciais para estabelecer e manter uma ligação com os alunos e com os colegas (Day, 2004, p. 54).

– As identidades pessoais e profissionais dos professores

Quando nos dispomos a refletir sobre as identidades dos professores inevitavelmente, e é preferível assim, temos que falar sobre as emoções e a influência delas no “eu” professor. Para Day (2004),

[o]s professores investem os seus *eus* pessoais e profissionais no seu local de trabalho e como este é um dos principais espaços para a criação do seu sentimento de auto-estima e para a sua satisfação, tanto pessoal como profissional, é inevitável que eles possuam emoções profundas. Ter consciência das tensões que surgem ao gerir as nossas emoções faz parte da salvaguarda e da alegria do ensino. A centralidade do papel desempenhado pelas emoções no ensino implica os seguintes pressupostos:

1. A inteligência emocional está no coração da prática profissional (Goleman, 1995).
2. As emoções são indispensáveis para a tomada de decisões racional (Damásio, 1994; Sylwester, 1995; Damásio, 2000).
3. A saúde emocional é crucial para um ensino eficaz ao longo de uma carreira.
4. A saúde emocional e a cognitiva são afectadas pela biografia pessoal, pela carreira, pelo contexto social (do trabalho e em casa) e por factores externos (políticas educativas) (Day, 2004, p. 78).

As condições de trabalho do professor, as suas experiências e as políticas externas podem trazer influências positivas e/ou negativas para o estado emocional do mesmo. Algumas situações modificam e remodelam as identidades do docente e a forma como busca atuar em sala de aula, configurando uma forma de ser e fazer a profissão; algumas delas são: o contexto sociocultural e sociopolítico, o espaço que o professor tem para ser e estar na profissão, o significado social da profissão e o seu estatuto, o significado que o professor confere à docência, o autoconhecimento, a cultura do grupo a que pertence profissionalmente, os saberes profissionais, as atribuições éticas, a motivação para a escolha da profissão, os diferentes espaços onde desenvolve a sua profissão.

Os aspetos acima citados são alguns dos diversos fatores que influenciam direta e indiretamente a identidade profissional e pessoal do professor. As experiências, percepções e responsabilidades que direcionam ao professor podem gerar stress, desânimo, culpa, espontaneidade, coragem, satisfação, motivação, entre outras reações. Essas respostas positivas ou negativas não se desenvolvem de forma isolada, apresentando-se, mais uma vez, como decisivo o contexto complexo e dinâmico da profissão docente, onde a identidade pessoal e profissional não são fixas e são elementos de conflitos numa relação dialética permanente entre o indivíduo, os outros e o meio em que se está inserido, e que devem ser construídas e

reconstruídas sempre que necessário.

Como o ensino é uma profissão intensa que requer enormes quantidades de energia física, intelectual e emocional (Price Waterhouse Coopers, 2001; Jackson, 1968), é essencial que as emoções positivas prevaleçam sempre sobre as negativas para que a paixão possa ser mantida. Para Lazarus, Kanner e Folkman (1980), as emoções positivas têm três funções:

- Podem proporcionar um “momento de descanso” através do humor.
- Podem “encorajar”, ajudando os indivíduos a sentirem-se eficazes e valorizados.
- Podem ser “renovadoras”, ajudando os indivíduos a sentirem-se amados e ligados a alguém (Day, 2004, p. 82).

O professor é, antes de tudo, uma pessoa que carrega experiências particulares e essas experiências auxiliam na construção da sua identidade pessoal (Day, 2004). Quando ele assume o papel de professor na sociedade, ele começa a utilizar as suas experiências anteriores à docência como base para o tipo de professor que deseja ser, iniciando, assim, a sua identidade profissional. As identidades se desenvolvem mutuamente, no decorrer do percurso da vida pessoal e profissional, dialogando uma com a outra, na busca de adaptação ao meio em que se encontra. Observemos, a seguir, cada identidade, exploradas a partir de Day (2004); Flores (2015); Luz (2006).

A identidade pessoal é o resultado de um progresso contínuo que acontece durante toda a existência; é o resultado de diversas reflexões sobre si mesmo a partir das diversas interações com o outro. A identidade pessoal é construída a partir das nossas experiências, observações, reflexões, percepções, e isso faz com que cada indivíduo seja único, pois cada pessoa passa por diferentes experiências e as percebem de formas diferentes também.

Os conceitos de *eu* e identidade são frequentemente usados como sinónimos na literatura sobre a formação de professores. A identidade, quando é vista como um conceito, está intimamente relacionada com o conceito do *eu*. Ambas as noções são complexas, porque recorrem a áreas teóricas e de investigação importantes, tais como a filosofia, a psicologia, a sociologia e a psicoterapia. (Day, 2004, p. 88).

A identidade profissional é construída através de relações que se estabelecem no contexto social, com os atores do processo. Não há como desassociar as identidades, pois são elas que possibilitam a reflexão sobre as práticas, sobre as crenças, sendo que a reflexão é um processo pessoal de nível complexo, com características de percepção que o sujeito (re)constrói de si mesmo e de tudo ao seu redor. Luz (2006) acrescenta, “o conhecimento e o entendimento das crenças são fundamentais para que o aluno-professor não se torne um mero repetidor de modelos, mas sim, um conhecedor de caminhos diversos, consciente para fazer escolhas entre eles”(Luz, 2006, p. 7).

Nesse sentido, a partir de Beijaard et al. (2004, citados por Flores, 2015), atentemos nalguns

aspectos centrais na definição da identidade profissional dos professores: (i) trata-se de um processo contínuo, dinâmico e não estável nem fixo; (ii) implica a pessoa e o contexto; (iii) integra um conjunto de sub-identidades que podem ser mais ou menos harmonizadas, que se relacionam com os diferentes contextos e relações dos professores; (iv) inclui a agência do professor enquanto elemento ativo no seu processo de desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de um fenómeno multifacetado que pode incluir várias sub-identidades que podem estar em sintonia ou em conflito (Flores, 2015, p.139).

Em face de tudo isto, cremos que a identidade pessoal diz respeito ao comprometimento consigo e com o outro; o comprometimento de si para si gera uma visão clara sobre si mesmo, sobre a própria trajetória, sobre a escolha profissional, sobre o profissional que se espera ser e como se identifica perante aos outros no campo profissional; tal movimento principia a própria identidade profissional. Desse modo, Day (2004) referencia que

o conhecimento do *eu* é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994) e que os acontecimento e experiências na sua vida pessoal estão intimamente ligados ao desempenho dos seus papéis profissionais (Ball & Goodson, 1995; Goodson & Hargreaves, 1996) (p.88).

Portanto, os desenvolvimentos da identidade pessoal e da identidade profissional dos professores acontecem durante todo o percurso, ao longo da vida e, de acordo com Kelchtermans (1993, p.449, citado por Day, 2004, p. 91), são constituídas por cinco partes inter-relacionadas:

- Auto-imagem: a forma como os professores se descrevem através das suas histórias de carreira.
- Auto-estima: a evolução do eu como professor, se é bom no que faz, ou então a forma como é visto por si próprio ou pelos outros.
- Motivação no trabalho: o que faz com que os professores façam determinada escolha, continuem a empenhar-se no seu trabalho ou o abandonem.
- Percepção da tarefa – a forma como os professores definem a sua profissão.
- Perspectiva futura – as expectativas dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento futuro do seu trabalho.

Cada e todo profissional tem, no seu passado, um arrimo que lhe possibilita o entendimento sobre relações pessoais, afetivas, cognitivas, racionais e laborais estabelecidas com quem o rodeia, no presente. A consciência do presente e a influência do passado no profissional facilitam perspectivar o que se deseja no futuro, tanto em questões pessoais quanto profissionais, tanto em projetos individuais quanto coletivos. A clareza da própria imagem em constante mudança – devido ao reflexo das experiências, das observações, confirmações,

rejeições, etc. – nos fornece aprendizagem recíproca e contínua: de nós para o outro, do outro para nós e de nós para nós mesmos.

– O professor e a era digital: circunstância desafiadora

Após a compreensão da identidade pessoal e profissional e a dinâmica entre elas, assim como a interação entre os indivíduos, direcionamos o olhar para refletir sobre o professor e como a era digital influencia na sua identidade pessoal, nas de seus alunos, na sociedade a que pertence, na escola, na sua profissão, no seu desenvolvimento e identidade profissional.

A era digital é responsável por avanços que mudaram radicalmente nosso cotidiano. As dinâmicas sociais se complexificaram, “nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, não surpreende que a identidade se venha impondo como categoria de particular relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos” (Moreira & Macedo, 2002, p. 13).

O fenômeno da globalização provoca mudanças na produção e no consumo, contribuindo para o surgimento de novas identidades. O desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação coloca em contato direto diferentes tempos e espaços, interconectando áreas geograficamente distantes em frações de segundos. [...] As identidades transnacionalizam-se, hibridizam-se (Moreira & Macedo, 2002, p. 17).

Podemos afirmar que “as circunstâncias dos alunos que os professores ensinam estão a mudar” (Day, 2004, p. 296) e isso é um movimento sem volta e em constante progresso. As experiências individuais e coletivas levadas pelos alunos, e pelos próprios professores, para a escola nos leva a avaliar e reavaliar o papel do professor no ambiente educacional e saber como fazer para que eles se motivem e consigam o desempenho esperado.

As novas tecnologias, como já ditas no primeiro capítulo, apresentam vantagens e desvantagens como todo desenvolvimento tecnológico; a questão em evidência, portanto, é o papel que o educador assume e como ele se modifica para assumi-lo com eficiência, para que as suas práticas sejam de qualidade, evidenciando que é necessário formar-se ao longo da vida. Para isso, Day (2004, p. 300) afirma que: “as escolas têm de ser comunidades de aprendizagem onde, independentemente da idade, capacidade ou conteúdo curricular, se promovam três propósitos essenciais”. Assim, as escolas devem:

1. Ajudar cada indivíduo a atingir os objetivos. Isto significa que deve ser disponibilizado tempo para os professores criarem as condições que permitam o crescimento da auto-estima, o desenvolvimento da motivação e o desafio de um empenho contínuo. As escolas devem ser capazes de responder às necessidades dos jovens e

proporcionar-lhes um porto seguro onde a aprendizagem continua e a consecução de resultados possam, de facto, ocorrer.

2. Construir um conhecimento-base vasto e não limitado. De acordo com Day, o Livro Branco da Comissão Europeia, “Ensinar e Aprender numa Sociedade de Aprendizagem” (1996), considera que “os meios para entender os significados das coisas, para compreender e criar” constituem uma função essencial das escolas, no sentido de preparar os alunos para se adaptarem à situação económica e de trabalho, às questões culturais e sociais..

3. Fazer parte e não estar à parte da sociedade. Entende-se que são cada vez mais os escritores que estabelecem uma ligação entre as escolas – as suas culturas, propósitos e processos – e os contextos em que os seus alunos vivem e trabalham, reconhecendo que as mesmas se situam “na interface crucial entre o passado e o futuro, cujo papel consiste tanto em preservar a cultura como assegurar a sua renovação radical” (Beare e Slaughter, 1993, p. 15), num mundo que reserva, de forma acentuada, perspectivas cada vez mais incertas para muitos estudantes (Day, 2003, p. 300).

Day (2004) ainda afirma que esses três propósitos são a base para um desenvolvimento social e para a aprendizagem ao longo da vida, pois no contexto em que nos encontramos, é necessário apresentar desafios e apoios para todos os indivíduos que compõe a comunidade escolar. Ele ainda cita três factores que geraram esse novo paradigma:

i) impacto da sociedade da informação (a explosão continua de informação e das tecnologias da comunicação está já a criar uma necessidade de orientação na sua selecção e utilização – pois informação não é conhecimento e conhecimento não é sabedoria); ii) internacionalização (com a erosão das barreiras entre os mercados do trabalho); e iii) o mundo científico e técnico. As escolas desempenham um papel vital em contrariar as inseguranças e desafios, reais e imaginários, criados por estes três principais factores de ‘perturbação’ (Day, 2004, p. 302).

Os professores que conseguirão adaptar-se aos desafios da era digital serão: aqueles que possuem um ambiente de trabalho motivador, que encoraja a sua aprendizagem; e também aqueles que serão motivados pelas suas próprias crenças do mundo, buscando o desenvolvimento, ao invés de apenas assistir às mudanças e tentar sobreviver às mesmas. De acordo com Caine & Caine (1997), os professores precisam ter quatro qualidades nucleares:

O sentido de auto-eficácia fundada na autenticidade; A capacidade de construir relações que facilitam a auto-organização; A capacidade de estabelecer ligações entre sujeitos, disciplina e vida;

A capacidade de se envolver num processo reflexivo, de crescer e de se adaptar (Caine & Caine 1997, p.221, citados por Day, 2004, p. 308).

Porém, é válido expor que de fato há um novo paradigma e ele exige um repensar pedagógico, um novo papel docente, uma forma diferente de interagir e ensinar. Assim, Lopes (2005) faz uma metáfora entre as características da internet e do computador com o novo papel que o professor precisa de desenvolver para corresponder às necessidades dos seus alunos, da sua própria profissão e da sua própria realização pessoal e profissional. Para a autora, as

características das interfaces e dos links devem ser as dos professores da era digital, metaforicamente.

A interface de um site é um conjunto de ferramentas que o web design (o programador responsável da construção do site) disponibiliza de forma planejada para o utilizador final, com o intuito de facilitar a utilização e navegação no site; por detrás dessa interface, existe um enorme número de códigos, de algoritmos e de banco de dados que exigiria de qualquer utilizador muito conhecimento na área de computação; portanto, o papel da interface é justamente de “fazer a ponte”, fazer a adaptação entre os dois sistemas. Nessa mesma lógica, de acordo com Lopes (2005), o professor assume o papel de mediador entre a informação e o aluno; ele é essencial, pois proporciona a direção e facilita a aquisição de conhecimentos. A autora ainda completa o seu raciocínio, referindo que o professor

[n]ão é alguém que existe no processo como o complicador que impõe obstáculos ao aluno, mas sim alguém que simplifica a caminhada, indica caminhos, expandindo as possibilidades de aprender. Auxilia o aluno a percorrer os mais variados tipos de caminhos para construção do [próprio] conhecimento (Lopes, 2005, p. 41).

O link é “um elemento da interface que estabelece elos e vínculos de um espaço-informação como vários outros e vice-versa” (Lopes, 2005, p. 44). A metáfora do “professor link” nos direciona a perceber o professor como um organizador de informações, ou seja, aquele que prepara o ambiente de aprendizagem fornecendo o maior número possível de caminhos a ser percorrido pelo aluno. Assim como o link, o professor é um gerenciador de dados que conecta as informações para o utilizador final, sem especificar o caminho completo, apenas sugerindo rotas para os diversos caminhos existentes. Para isso, pressupõe-se que o professor seja

aberto ao desafio, capaz de surpreender-se com seus alunos, pois os caminhos estabelecidos e criados durante o processo de ensino e aprendizagem têm um tom bastante particular para cada aluno; a construção do conhecimento coletivo está, mas a forma de organizar a participação desta coletividade é restrita às possibilidades e aos limites de cada educando. Despertar sensibilidades significa proporcionar aberturas para que a informação e a construção do conhecimento tenham um caráter particular. Portanto, cabe ao professor auxiliar o aluno a organizar as informações, desenvolver análise crítica, reflexão criativa, entre outras, e contar sempre com o inesperado (Lopes, 2005, p. 45).

Verificamos, portanto, que na era digital o papel do professor está passando por desconstruções e transformações teóricas e práticas; sabemos que o “novo” costuma mexer com a zona de conforto e no âmbito educacional não seria diferente, sendo, talvez, até mais perceptível o desconforto no ambiente educativo por ele ser conectado ao convencional,

resistente e cristalizado/engessado na transmissão de conhecimento e na reprodução de conteúdos.

A circunstância pandêmica atual revolucionou a necessidade de se recorrer às tecnologias no ambiente educacional. Independente do preparo ou não, da aceitação ou não dos professores, foi através das TIC que puderam realizar a docência. Mesmo reconhecendo que tal cenário é preocupante e que ele está evidenciando a desigualdade social, a desigualdade de acesso às tecnologias, percebemos também que o mesmo evidencia a pertinência das tecnologias na educação e os impactos significativos que impulsionam a utilização das tecnologias na sociedade e na educação.

Diante desta realidade o ser humano vive um momento de crise de sentido, que se expandem na atualidade em função da crescente complexidade e incerteza que dominam os seus horizontes, a auto-organização da vida e as formas complexas da construção do conhecimento (Delcin, 2005, p. 61).

A adaptação dos que nasceram numa sociedade sem Internet, que acompanharam o seu progresso e que agora participam dessa sociedade conectada e que utiliza os seus computadores portáteis todos os dias para quase todas as ações, gera uma busca constante por um “novo eu” que seja capaz de compreender e aproveitar ao máximo as maravilhas trazidas por essas novas tecnologias.

Atualmente, as tecnologias digitais são as principais responsáveis pelas transformações sociais e culturais e representam uma força determinante, pois se constituem gestoras de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação. Portanto, pensar em tecnologias digitais no ambiente escolar é ressignificar todas as ações educativas. E esta nova forma do ambiente escolar emergirá das relações sociais entre elementos humanos e técnicos e a natureza (Lopes, 2005, p. 39).

As mudanças, ocasionadas pelas tecnologias atuais, nas identidades dos alunos refletem-se nas identidades de seus professores, “quem são, os seus *backgrounds*⁹, as suas atitudes e como se comportam afecta, inevitavelmente, a forma como os professores concebem o seu trabalho, a forma como o abordam, as suas identidades profissionais, o seu comprometimento e o sentido do seu próprio valor” (Day, 2004, p.240); os professores sentem a necessidade de acompanhar esse desenvolvimento tecnológico, que também é social e cultural, e utilizá-lo no seu cotidiano, assim como é feito por todos na sociedade, de uma maneira geral.

Day (2004, p. 240) afirma ainda que “[o]s alunos desempenham um papel significativo na

⁹ Conjunto de circunstâncias ou antecedentes de situação, facto ou fenómeno; contexto. background in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Disponível na Internet: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/background>> (Acesso em 02 de maio de 2020).

definição das realidades de trabalho dos professores”; e nos dias atuais esses alunos entram nas salas de aula com bagagens e repertórios que dão a eles percepções que vão além do ambiente em que vivem, não se submetendo às “verdades”, pois possuem consciência de que as informações são ou estão cada vez mais acessíveis. Isso é, de fato, um desafio aos professores, que precisaram de “ensinar a alunos que não se submetem tão facilmente por viverem em condições sociais que não promovem tanto a aprendizagem” (Day, 2004, p. 240).

A sociedade da informação valoriza o papel de intermediação do professor, mas lança-lhe um verdadeiro desafio, incentivando-o a mudar de paradigma pedagógico. Para tal, como o contexto das competências é crucial, a formação no domínio das tecnologias deve constituir um objectivo que tem que estar subjacente a qualquer currículo ou plano de formação inicial, contínua e permanente dos professores. A sociedade de informação, marcada em termos comunicacionais pela velocidade das inovações tecnológicas reclama cada vez mais a necessidade de uma formação contínua e permanente (Silva, 2002b, p. 83).

Num sistema, como já afirmamos atrás, em que a tecnologia assegura a difusão da informação, ensinar deve significar, necessariamente, ensinar a construir o saber de forma partilhada e colaborativa.

Neste paradigma pedagógico, o papel do professor muda qualitativamente, assumindo-se, verdadeiramente, como um orientador da aprendizagem e criador das condições para a vivência dos contextos por parte dos alunos, combinando de forma criativa os ambientes presenciais com os ambientes à distância, os ambientes fechados com os ambientes abertos, a ligação das escolas em rede, entre si, e com outras fontes produtoras de informação e do saber (Silva, 2002b, p. 82).

Assim, “[a]dquirir as qualificações para se tornar professor sempre foi uma condição necessária, mas insuficiente para obter sucesso enquanto profissional ao longo de uma carreira” (Day, 2004, p. 240). Isso nos leva a refletir sobre a necessidade do docente, nos dias de hoje, estar motivado a fazer o melhor que pode para si e para os seus alunos, numa busca contínua e árdua de desenvolvimento profissional, valorizando as suas experiências pessoais e profissionais.

O relato das experiências ajuda na compreensão de si e do outro, com uma visão para além das dificuldades e limitações, engajando-os numa prática reflexiva determinada e comprometida, reafirmando a paixão necessária para ser um bom profissional.

A paixão não é um complemento, mas constitui, no seu melhor, o coração do ensino. É por isso que esta deve ser alimentada e mantida e que este aspecto não deve ser ignorado pelos formadores de professores na formação inicial, ou na formação contínua, nem pelos decisores políticos na sua busca permanente de elevar os níveis de ensino e de promover uma aprendizagem ao longo da vida. (Day, 2005, p. 244)

PARTE II – METODOLOGIA, TRATAMENTO E DISCUSSÃO DE DADOS

Apresentação

“Nos últimos dois séculos, a cadência das mudanças se tornou tão rápido que a ordem social adquiriu um caráter dinâmico e maleável. Agora existe em um estado de fluxo permanente” (Harari, 2017, p. 375). As mudanças ocorridas na nossa sociedade, evidenciando o desenvolvimento tecnológico, as transformações sociais, estão refletindo direta e indiretamente no contexto escolar. Tais revoluções modernas geram pontos de dificuldade e insegurança nos docentes e agentes escolares, que refletem de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem.

Direcionando o olhar para os efeitos causados pela modernidade na docência e em todos os processos educacionais, este trabalho define seu objeto de estudo: o docente e a sua reflexão a respeito do próprio DPD. A partir da definição do objeto de estudo, faz-se necessário perceber a melhor abordagem metodológica e ferramentas para analisá-lo. E, para tanto, refletir sobre a finalidade da pesquisa de investigação permite, ao investigador, utilizar e direcionar os subterfúgios disponíveis a ele.

Para elaborarmos um trabalho científico, com cariz acadêmico, o capítulo referente à metodologia é crucial para se alcançar êxito na busca de significados atribuídos aos fatos que se observam. A partir do momento em que o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações, através da apresentação dos procedimentos metodológicos e as motivações para a sua escolha, o mesmo fundamenta e expõe as suas reflexões e conclusões, contribuindo de forma que se almeja e espera relevante sobre a incidência abordada na investigação.

Considerando que cada problema de investigação é único, assim como o desenho investigativo. Este momento destina-se à exposição: dos processos metodológicos, justificando a elaboração investigativa definida para a realização desse estudo; dos dados e informações adquiridos, através da aplicação dos processos metodológicos selecionados; e do tratamento e discussão dos dados recolhidos, por intermédio das escolhas técnicas a que se optou para realizar e desenvolver na investigação. Dessa forma, a PARTE II deste trabalho é composta por dois capítulos para alcançar seus objetivos.

Intuitivamente, no Capítulo 3, expõe-se a natureza qualitativa da investigação, apresentando os seus conceitos e paradigmas, salientando a importância da reflexão do pesquisador sobre o objeto de investigação e sua história de vida. Ao escolher o método de “história de vida” para a realização desta investigação, assumiu-se questões para guiar a mesma em direção aos seus objetivos, o que apresenta e justifica a escolha de tal método. Além da natureza da investigação e do método e da justificação e delimitação do estudo, o capítulo apresenta o sujeito de investigação, respeitando seu anonimato,

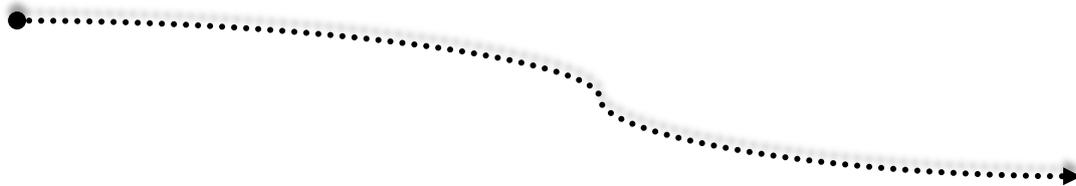
tratando de se situar apenas nas informações relevantes à investigação. Acompanhando as medidas de proteção adotadas por uma investigação, o Capítulo 3 finaliza apresentando as técnicas e instrumentos de recolha de dados, além de estabelecer a forma como os mesmos foram tratados, trazendo itens que auxiliam na proteção da privacidade do investigado, assim como na validação, legitimidade e proteção da publicação da investigação.

Posteriormente, no Capítulo 4, aborda-se a temática a partir da história de vida do sujeito de investigação, utilizando-a para cruzar com referenciais teóricos sobre desenvolvimento profissional docente e identidade profissional na era digital. O intuito deste capítulo é apresentar o sujeito da investigação e sua história de vida, compartilhando as situações promotoras de desenvolvimento: suas experiências, seus episódios críticos, suas crises, suas ações, suas opiniões sobre os cenários vividos e tudo mais que faça parte da sua história. Então, indo em direção a temática do projeto que busca compreender o DPD na era digital, a partir da compreensão do contexto em que o sujeito se desenvolveu, direcionamos o olhar para os possíveis impactos gerados nele e na sua profissão devido à era digital, como as experiências de vida auxiliam na aprendizagem profissional e como a sua identidade vem se (re)construindo nessa nova dinâmica.

Portanto, a PARTE II deste trabalho, apresenta, justifica e explica os procedimentos investigativos e direciona o olhar para a história de vida de um docente, imigrante digital, que a apresenta à luz da sua subjetividade de alguns contextos centrais para a construção dos seus saberes pessoais e docentes e sua identidade. Ao conhecermos a história de vida de um colega de profissão, alarga o nosso conhecimento à medida que refletimos sobre as ações significativas desse colega no dia-a-dia e, assim, somos capazes de perceber as interligações que estabelece ao longo da vida pessoal e profissional.

CAPÍTULO 3:

Metodologia de Investigação



3. Introdução

Dedico o Capítulo 3 a apresentar a metodologia utilizada na investigação, partindo da compreensão sobre a sua natureza qualitativa. Esclarecer o porquê, dentre diversos métodos existentes utilizados em investigações de natureza qualitativa, captou-se que o método História de Vida seria o mais adequado para alcançar a máxima eficiência no que concerne à aquisição no campo investigado. Apresentar o campo de observação, assim como justificar o estudo, é outra questão abordada neste capítulo para que, a partir da elucidação do objeto de investigação, possa ser explanado o mecanismo de recolha e tratamento dos dados.

3.1. Natureza da investigação: qualitativa

A pesquisa possui um direcionamento qualitativo, de acordo com a necessidade e a finalidade das práticas da investigação educativa, enquadrando-se às metodologias, conceitos e paradigmas.

A investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas (Aires, 2015, p. 13).

A investigação de natureza qualitativa é apropriada para esta pesquisa, visto que é direcionada a interpretar o seu objeto de estudo. Ela possui um caráter subjetivo, valorativo, onde o pesquisador é quem analisa os conceitos e resultados, trazendo para a pesquisa uma visão particular, ainda que devidamente estruturada e enquadrada em pressupostos de validação teórica, sobre diversos fatores que influenciam no próprio resultado, como por exemplo, fatores econômicos, sociais, culturais e educacionais. Assim,

[a] pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Spindola & Santos, 2003, p. 120).

Segundo Moreira (2002), os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e as suas atividades, considerando-os “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas” (Moreira, 2002, p. 50).

Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais (Nelson et al., 1992). A investigação que desenvolvem é considerada um processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise (Aires, 2015, p. 13).

Contudo, a essência desta pesquisa e o objeto de análise é o próprio professor e o desenvolvimento do seu eu profissional, que se busca compreender a partir dos seus pontos de vista. A partir dos significados que o professor atribui aos episódios que marcaram o seu percurso e as situações diárias, questões essas que o constrói continuamente ao longo da vida.

À vista disso, conceituando que “a investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas” (Nelson et al., 1992, citados por Aires, 2015, p. 13), enfatizamos que a pesquisa é baseada na perspectiva do investigador e do sujeito da investigação, sendo assim uma investigação interpretativa, pois é centrada no significado que os indivíduos dão aos fenômenos vivenciados.

3.2. Natureza do método: história de vida

Como já afirmado anteriormente, a pesquisa qualitativa procura compreender o indivíduo em toda sua complexidade, preocupando-se com o contexto a que ele pertence. E como afirma (Aires, 2015, p. 24), “[a]s técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas directas ou interactivas e técnicas indirectas ou não-interactivas”.

De acordo com a síntese de Colás (1992, p. 255, citado por Aires, 2015), as técnicas diretas são realizadas através de observação participante, entrevistas qualitativas e histórias de vida. Já as técnicas indirectas consistem em adquirir informações através de documentos oficiais, como registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc., ou através de documentos, como diários, cartas, autobiografias e etc.

Esta investigação adota, para possibilitar a compreensão do objeto de investigação da pesquisa, a técnica de recolha de informação numa lógica direta, visto que o objetivo é inserir o pesquisador no contexto do próprio objeto de investigação, para, a partir de uma percepção mais ampla, conseguir compreender como o docente sente e reage às mudanças ocasionadas, na sociedade e na sua profissão, pela era digital na qual estamos inseridos. Para tal, o método definido foi o da história de vida, pois esta

apresenta um carácter global e é suscitada pelo investigador para determinados fins: fazer uma análise da realidade vivida pelos sujeitos, conhecer a cultura de um grupo humano, compreender aspectos básicos do comportamento humano e das instituições. A informação recolhida deve ser enquadrada numa perspectiva sociocultural (Colás, 1998, p.264, citado por Aires, 2015, p.41).

As histórias de vida como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projectado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os actores que povoam os contextos em que se move (Sarmiento, Percurso identitário de educadoras de Infância dem contextos diferenciados: cinco histórias de vida, 1999, p. 249).

A escolha pelo método de “história de vida” leva o pesquisador a participar da complexidade pertencente no individuo através da história contada por ele sobre o seu cotidiano. Portanto, o método história de vida baseia-se na “premissa de que os conhecimentos sobre os individuos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios actores” (Spindola & Santos, 2003, p. 120). E, portanto, “do ponto de vista educativo, a aplicação desta técnica é importante porque proporciona informação muito rica acerca dos ciclos vitais das pessoas” (Aires, 2015, p. 42).

Contudo, é válido expor, brevemente, a diferença existente entre “autobiografia”, “biografia” e “história de vida”, pois os dois primeiros são métodos que se aproximam da abordagem história de vida. Assim, a autobiografia é um método onde o sujeito relata sua própria vida, sem interferência do pesquisador ou qualquer outro interlocutor, onde tem a oportunidade de atribuir ao seu passado percepções e significados a partir do contar e reviver certas experiências representativas da sua vida. Já a biografia possui um carácter mais literário, onde as vivências do sujeito são relatadas pelo pesquisador (biógrafo), que por sua vez busca a se ater aos fatos com finalidade histórica, sem expor os seus pensamentos e interpretações sobre tais fatos ocorridos. E, por fim, a história de vida é um método onde o pesquisador busca compreender como cada sujeito percebe os acontecimentos da sua vida, como esses acontecimentos constroem a sua identidade, ou seja, o investigador tenta interpretar a história do sujeito a partir de como ele a descreve (Sarmiento, 1999).

Ao estudar histórias de vida, nesta linha, os investigadores tentam introduzir-se no mundo conceptual dos sujeitos, com a finalidade de compreenderem os significados que estes atribuem às suas vidas e como constroem esses mesmos significados. Partindo do princípio que a realidade é uma construção social, para esta ser entendida torna-se necessário compreender os significados que os actores sociais atribuem às suas experiências quotidianas (Sarmiento, 1999, p. 252).

O fato de entrevistas realizadas com sujeitos trazerem à tona valores, princípios, atitudes,

significados de dimensões particulares a eles, torna viável a utilização do método história de vida nesta investigação. A história de vida possibilita ao objeto de investigação apresentar as suas histórias, falar de si, recorrer às suas memórias, às suas lembranças, enquanto ator das suas próprias histórias para decretar algo de si mesmo e de sua comunidade (Tinoco, 2004). Para isso, é necessário que o pesquisador e o entrevistado tenham uma certa aproximação a fim de se estabelecer uma relação de confiança.

No caso presente, a satisfação em conhecer pessoas, em procurar os sentidos que dão às suas opções presentes, ao valor que atribuem às suas memórias como intervenientes na actualidade, as interacções que estabelecem com os parceiros profissionais e com os contextos sociais em que elas próprias se vão construindo e reconstruindo, constitui o motor de sedução para uma investigação deste tipo (Sarmiento, 1999, p. 251).

Numa perspectiva fenomenológica, precisamos de reforçar que a subjetividade comportamental deve ser compreendida e não avaliada; desse modo, a avaliação das particularidades do sujeito é realizada pelo próprio sujeito. Numa relação dinâmica e dialética, sujeito e investigador aprendem, pois quando o passado é recontado, faz aflorar significados que não haviam sido explorados, possibilitando ao presente uma nova percepção, modificando as perspectivas futuras (Amado, 2017).

3.3. Justificação do estudo

“Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado” (Castells, 1999, p. 21). A Globalização, especificamente a Era Digital, nos leva à reflexão sobre o papel da escola e do professor no desenvolvimento dos alunos, sendo que tais reflexões evidenciam a complexidade educacional.

Para condizer a tal complexidade, a investigação direciona-se a compreender como o professor busca corresponder às necessidades educacionais de seus estudantes “nativos digitais” e como a chegada dessa geração à escola impactou no seu DPD, considerando, como afirma Day (2001), que o mesmo é um processo individual e contínuo.

A tendência discursiva é encarar o digital pela perspectiva instrumental, ignorando-se as questões culturais e sociais complexas que surgem nessa nova era. As mudanças socioculturais, ocasionadas pelo advento das tecnologias e a sua constante evolução, “são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica” (Castells, 1999, p. 22) e geram um movimento de adaptação e inovação nos diferentes contextos sociais. Um deles é o contexto educacional que, por sua vez, a passos curtos, se reorganiza para melhor corresponder aos interesses dos estudantes, cada vez mais heterogêneos.

“Estamos na era digital. É certo que se verificaram mudanças sociais, culturais e políticas com impacto na escola e que ocorreram alterações nas características da população estudantil” (Flores, 2016, p. 333). Para corresponder aos desafios lançados pela realidade contemporânea, a profissão docente tem passado por diversas mudanças, o que torna inquestionável que a aprendizagem profissional é necessária para despertar no docente a capacidade de análise do desenvolvimento pessoal, profissional e de competências e habilidades inerentes à sua atividade.

A situação singular que vivemos nos dias atuais, com o surgimento do COVID-19¹⁰ que ocasionou modificações em todos os setores sociais, traz à tona uma oportunidade de reflexão e adaptação social, através da utilização de todas as ferramentas que temos disponíveis. Ao sermos expostos a tal circunstância, fomos instigados a criar, recriar ou se adaptar às ferramentas e métodos para a realização das nossas atividades diárias. No âmbito educacional não foi diferente. Na expectativa de diminuir os impactos relacionados com a pandemia, foram elaboradas por algumas escolas e universidades aulas online, foram exigidos dos alunos e dos professores uma ruptura abrupta dos métodos educacionais que vigoravam até então. A questão que queremos nos ater nesse exemplo atual é justamente as incertezas e inseguranças apresentadas e até mesmo reforçadas por este momento tão particular.

Muitos acreditam que do mesmo modo que essa situação pandêmica é momentânea, muitas das medidas tomadas durante a mesma também o serão; outros consideram que muitos setores manterão algumas mudanças feitas por terem se adaptado de modo satisfatório, com um incremento de mais-valias para a vida e a necessidades das organizações. E como vai proceder a educação? O fato é que alunos e professores, após tal experiência, não serão mais os mesmos e as questões e dúvidas apresentadas são fundamentais para pensarmos na educação e no seu futuro.

No momento, vale a pena perguntar se, nos próximos anos, os pesquisadores da educação e os formuladores de políticas continuarão a se comportar como se nada disso tivesse acontecido ou se, pelo contrário, a catástrofe servirá para repensar certos modelos pedagógicos (Estelles & Fischman, 2020, p. 6).

Contudo, o que não podemos negar é a necessidade de se reinventar, enquanto profissionais. Os professores encontram-se expostos a uma realidade em constante progresso, pois possuem a percepção de como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para favorecer os seus trabalhos e como essa tendência pode modificar o seu contexto de trabalho, muitas vezes destoando de como

¹⁰ Consultado a partir do site oficial do Governo Brasileiro (em dezembro de 2020), relativo aos assuntos da pandemia COVID-19. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>.

aprenderam e como era de costume ensinar.

Por essa razão, refletir sobre a própria prática e como se busca desenvolver profissionalmente são fundamentais para que o docente seja capaz de corresponder às necessidades do contexto no qual está inserido.

A pesquisa pretende, através da história de vida, enquanto método de estudo, expor e refletir sobre as influências da era digital no cotidiano profissional do professor e na sua própria identidade profissional. O sujeito da investigação e sua percepção singular do mundo, de si e do outro possibilita uma reflexão geradora de aprendizagem, a partir da intersubjetividade, apoiada na história de vida do sujeito da investigação; nos seus incidentes críticos; no seu empenho pelo desenvolvimento contínuo; na sua visão particular sobre questões que o rodeia e o modifica constantemente. Também é esperado que o conhecimento sobre as divergências e consonâncias entre si e o outro se tornem nas ferramentas promotoras de diálogo e conhecimento pessoal e profissional, com a expectativa de gerar contributos no âmbito desta investigação e para eventuais investigações futuras.

3.4. Delimitação do campo de estudo

Em face do enquadramento teórico sobre o desenvolvimento profissional docente e das suas implicações no desenvolvimento das competências profissionais para enfrentar o mundo globalizado de hoje, a compreensão, interpretação e análise científica desse fenómeno constitui o cenário dessa investigação.

No caso específico dos professores estarem perante os desafios de lidarem com uma população estudantil que se insere num mundo globalizado, dominado pela era digital, consideramos a seguinte problemática de investigação: – Quais os desafios e os impactos enfrentados pelos docentes no seu Desenvolvimento Profissional Docente perante os alunos “nativos digitais” na era da globalização?

Para alcançar tal objetivo, focalizou-se o estudo qualitativo, através da história de vida de um professor que se encontra matriculado no mestrado da Universidade do Minho, universidade portuguesa constituída como fundação pública de direito privado¹¹, na região Norte de Portugal, que possui o Mestrado em Ciências da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na modalidade de b-learning. O professor participante frequentou a disciplina de “Formação e Desenvolvimento Profissional”, pertencente ao mestrado citado acima.

A princípio, faz-se necessário expor o conceito de “b-learning”. O b-learning, ou “blended

¹¹ Fundação pública de direito privado. In: Diário da República Eletrónico. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/lexionario/-/dj/123178223/view>> (Acesso em: 21 mai. 2020).

learning”, é uma modalidade de ensino que deriva do “e-learning”. O “e-learning”, ou educação online, também definido como ensino à distância, é uma modalidade de ensino e aprendizagem a distância, com recurso ao computador e à Internet. O “b-learning” é uma modalidade que combina elementos do ensino à distância (e-learning) e alguns elementos da formação presencial, onde, de acordo com as necessidades educacionais, é definido os momentos que deverão ser realizados à distância e os momentos que serão presenciais, utilizando de forma mais sofisticada as TIC. Por exemplo, para ultrapassar algumas limitações do processo de “e-learning”, o contato virtual com os professores acontece a partir de aulas ministradas ao vivo, possibilitando um momento sincrônico entre professores e alunos, através das TIC que auxiliam na transmissão e recebimento simultâneos de informações, tal fator gera interação e potencializa a fluidez que normalmente existiria em um ambiente presencial. Além do contato e interação virtual, os materiais ficam disponibilizados em um ambiente virtual para que o aluno possa acessar quando necessário, quando quiser e puder, além da possibilidade de ter as aulas gravadas, característica do ensino a distância que trouxe muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

Há várias maneiras de denominar essa modalidade mista, como aprendizagem semipresencial, aprendizagem híbrida ou aprendizagem bimodal, sendo, contudo, mais comum o uso da palavra inglesa *blended* (que significa algo misto, combinado), utilizando-se a abreviatura *b-learning* na contiguidade de *e-learning*. A apropriação deste conceito implica que essa modalidade educativa estabeleça as suas bases na combinação de instâncias presenciais e não presenciais (*on-line*), devendo selecionar-se os recursos mais adequados para melhorar as situações de aprendizagem em função dos objetivos e resultados educativos (Silva & Conceição, 2013, p. 145).

Nos tempos atuais, as tecnologias assumem uma importância inegável e a 4ª Revolução Industrial cobra mudanças nos processos educacionais. O desenvolvimento das tecnologias possibilitou a educação fora dos paradigmas convencionais, pelo que o ensino b-learning potencializa o próprio ensino à distância, pois, nos momentos não presenciais, existe sim a separação física entre professor e aluno, mas a separação temporal não existe.

O b-learning está a tomar um papel privilegiado nas instituições de ensino superior, nomeadamente em torno do processo de convergência relativo ao Espaço Europeu de Educação Superior, fruto de três fatores (CABERO, 2010): da internacionalização e mundialização das TIC, da procura efetuada pelos estudantes e da necessidade da melhoria da eficácia e da qualidade por parte das universidades (Silva & Conceição, 2013, p. 145).

– Objetivos da investigação

Assim, considerando o âmbito da problemática de investigação traçada, que tem como pano de fundo o DPD e a população estudantil com a qual os professores de hoje lidam, inseridos num mundo

globalizado e caracterizado pela era digital, passamos a identificar os objetivos desta investigação. Temos, desde modo, o seguinte objetivo geral:

- Compreender como o Desenvolvimento Profissional Docente é influenciado pelo contato com alunos que se inserem nos tempos da globalização e, em particular, na Era Digital.

No seguimento deste objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos, a saber:

- Refletir sobre o papel do docente no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira;
- Identificar práticas promotoras do Desenvolvimento Profissional Docente;
- Observar o Desenvolvimento Profissional Docente perante alunos “nativos digitais”;
- Analisar os possíveis efeitos do contexto digital no Desenvolvimento Profissional Docente;
- Compreender, a partir da globalização e da Era Digital, a complexidade educacional.

– Questões da investigação

Na ânsia de compreender o processo de desenvolvimento profissional docente e assumindo sua complexidade, buscou-se gerar questões que pudessem nortear a investigação, para que a mesma fosse capaz de corroborar aos objetivos registrados. Embora do ponto de vista formal ou tradicional devemos pensar em primeiro lugar numa ou em várias questões de investigação, sendo depois traçados alguns objetivos que nos ajudam a delinear o desenho e o processo empírico, pareceu-nos exequível e útil inverter o processo, considerando que os objetivos de investigação previamente traçados nos possam ajudar a formular algumas questões que fomentem o tratamento e análise dos dados e nos guiem num processo de reflexão sobre o objeto de investigação. Desse modo, pondera-se as seguintes questões:

- Que motivações levaram os docentes a seguir a educação como via profissional?
- Como os professores percebem os desafios e os impactos enfrentados por eles no seu Desenvolvimento Profissional Docente perante os alunos ‘nativos digitais’ num mundo globalizado, dominado pela Era Digital?
- Como as mudanças sociais podem influenciar no desenvolvimento profissional e na identidade docente?
- Como os docentes estão buscando desenvolver-se, pessoal e profissionalmente, perante essas modificações?
- E qual a importância da formação ao longo da vida?

3.5. Sujeito de Investigação

Como dito anteriormente, a pesquisa no âmbito qualitativo, especificamente a recolha de dados

através da História de Vida, exige certa aproximação entre entrevistador e entrevistado, a fim de minimizar constrangimentos e proporcionar ao entrevistado uma experiência positiva e geradora de reflexões, visto que essa abordagem permite ao pesquisador uma inserção na vida do entrevistado. Acreditando que a aproximação existente entre o entrevistado e o entrevistador culminaria num relato mais sincero e livre possível. Portanto, foi escolhido um participante que foi colega de classe e estava próximo do entrevistador, pela convergência de interesses acadêmicos e científicos.

O participante selecionado, como já referido, é mestrando em Ciências da Educação e a escolha se deu em função da sua matrícula e participação na disciplina de Formação e Desenvolvimento Profissional ofertada pela Universidade do Minho, questão essa que favoreceu a compreensão do tema abordado nas entrevistas.

Além disso, a dinâmica e diversidade do grupo foi um fator decisivo para a escolha do participante. Dentre os colegas, buscou-se aquele que correspondesse a algumas características profissionais que seriam abordadas nas entrevistas: viu-se a necessidade de entrevistar um professor que possuísse dez anos ou mais de experiência docente para favorecer a percepção sobre a formação inicial e contínua, fatores decisivos para o DPD; do mesmo modo, devido ao fato do mestrado ser composto por alunos Brasileiros, Angolanos e Timorenses, priorizou-se o Brasileiro devido à formação inicial corresponder à do entrevistador, assim como facilitar a compreensão dos relatos que são carregados de culturas e experiências que seriam mais familiares ao mesmo; buscou-se também, por uma questão de logística e otimização do tempo, por um participante que estivesse situado na região do Minho; para abordar as questões referentes à era digital, destacou-se um professor que fosse, de acordo com Prensky (2001), imigrante digital, na intenção de abordar as diferentes experiências tidas pelo mesmo, enquanto aluno e enquanto professor, visando o processo de adequação à própria era digital.

Outra questão relevante para a escolha do participante, foi a relação de proximidade com a educação não-formal, visto que o pesquisador possui um amplo trabalho desenvolvido no mesmo setor. O pesquisador realizou durante seis anos auxílios pedagógicos na modalidade de reforço escolar a diversos alunos, em diversas seriações, onde o seu comprometimento era em assegurar o desenvolvimento de seus alunos nos setores educacionais, utilizando práticas interdisciplinares promotoras de desenvolvimento pessoal e escolar, situações circunscritas ao sistema educativo brasileiro.

Apesar de não ter sido um fator de seleção, o participante é do sexo masculino. Outra questão

que não foi considerada como critério de seleção foi a área de atuação do participante, visto que o maior interesse deste estudo é perceber as modificações causadas no professor e no seu ambiente de trabalho devido à era digital e como o mesmo busca desenvolver-se para corresponder às suas necessidades pessoais e profissionais. Portanto, a modalidade de amostragem escolhida foi a opinática, onde, por conveniência,

[o] investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal - os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (para poupar recursos humanos e materiais) ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador (Ruiz Olabuenaga, 1996, pp. 63-64, citado por Aires, 2015, p. 23).

Para especificarmos resumidamente o participante, antes se faz necessário abordarmos a questão do anonimato e privacidade do mesmo. O anonimato é uma ferramenta indispensável para a realização de estudos de história de vida de um indivíduo, pois, muitas vezes, traz à tona questões muito particulares, que podem despertar no indivíduo desconforto e/ou sensação de exposição. A utilização do anonimato proporciona segurança ao entrevistado, por não considerar que está se expondo, e ao entrevistador, que sente mais confiança na história relatada, por considerar que o anonimato atribui ao entrevistado maior liberdade.

Huberman e Miles (1994) recordam, de acordo com Sarmiento (1999), que os estudos qualitativos se desenvolvem num mundo social real e podem ter consequências nas vidas das pessoas. Por isso, “ao trabalhar com essas memórias há que salvaguardar o direito de cada um à sua privacidade e à privacidade desses seus outros que se encontram mais desprotegidos porque não são convocados a dar o seu aval para a investigação” (Sarmiento, 1999, p. 270).

Além do anonimato, o entrevistado teve a possibilidade de validar, ou não, a versão final da história construída pelo entrevistador, expondo o que desejasse que fosse modificado ou que preferia que fosse retirado. Para tanto, cabe ao entrevistador descrever a história contada o mais fielmente possível, recorrendo ao registro, à conversação e à fala do próprio entrevistado sempre que praticável. Este momento de colaboração é basilar, tanto para a realização da pesquisa, em termos gerais, e desta em particular, como para a preservação da ética profissional.

Na medida em que a colaboração constitui uma prerrogativa da forma de construir as histórias de vida e que com essa colaboração se procuram resolver alguns dilemas morais na sua realização, poder-se-á dizer que neste paradigma qualitativo há uma epistemologia que transporta, ao mesmo tempo, uma ética (Sarmiento, 1999, p. 272).

O pseudónimo utilizado nesta história foi escolhido pelo próprio participante, intitulando-se de Camaleão, justificando a sua escolha desta forma: “eu escolho Camaleão, porque acho que na minha trajetória de vida eu me adaptei muito” (Camaleão, Ent_01, 2020).

O entrevistado, que responde pelo pseudónimo de Camaleão, possui uma vasta experiência no que concerne a práticas e a teorias educacionais. Tal fator possibilitou uma observação enriquecedora e frutífera do seu desenvolvimento ao longo da vida, assim como no decorrer das suas atuações e percepções profissionais e pessoais.

Camaleão, filho mais novo de uma família brasileira, nasceu no ano 1984. Influenciado pelo seu amor às artes, desenvolve, atualmente, um trabalho de assessoria em um projeto sociocultural realizado na cidade de Triunfo – PE (Estado de Pernambuco), que possui o intuito de gerar progresso e reconhecimento comunitário. Os projetos realizados por Camaleão e sua equipe foram responsáveis por gerar conhecimento para a comunidade de artesãos da região, através de oficinas; gerar empregos e rendas devido à produção de festivais e eventos. Tais projetos mobilizaram toda a comunidade desse município, aumentando (ou fazendo nascer) o sentimento de pertença, tão fundamental para o envolvimento das pessoas, do próprio desenvolvimento comunitário e das suas condições de bem-estar pessoal e social. Camaleão, durante todas as entrevistas, explicita a vontade de uma constante busca pelo conhecimento e como isso o direcionou durante todo o seu caminho profissional.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e tratamento de informações

Como contextualizado anteriormente, a escolha do entrevistado não procedeu de modo aleatório. A modalidade de amostragem opinática (Ruiz Olabuenaga, 1996) possibilitou, através de um delineamento claro sobre os objetivos que se pretendia alcançar, definir e priorizar características básicas que um possível entrevistado deveria ter para maximizar a aquisição de informações relevantes para a investigação em questão.

Minha ação, enquanto investigadora, iniciou-se com uma observação espontânea dos possíveis candidatos a entrevista. O fato de direcionar a investigação para colegas, que assim como eu, frequentaram a disciplina de Formação e Desenvolvimento Profissional ofertada pela Universidade do Minho, possibilitou-me observá-los de forma assistemática em situações formais, informais e não-formais. Isso favoreceu a escolha por um participante que viesse a corresponder as necessidades investigativas, como por exemplo: possuir experiência profissional, independente do setor e ser um imigrante digital, para que fosse relatado as modificações ocorridas no ambiente profissional e nele mesmo devido a era digital

Partindo dessas observâncias e com o processo de investigação mais elaborado e definido, entrei em contato, via ligação telefônica, com um possível candidato a entrevista e relatei a ele como seria expressiva a sua participação, pois o mesmo possui características que colaboram com as necessidades investigativas, já citadas acima. Apresentei o tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa através da mesma ligação telefônica. Ao perceber o interesse do candidato enviei para seu correio eletrônico uma apresentação da pesquisa que elaborei como instrumento de apoio: para ambientar o participante; apresentar o tema e o direcionamento do projeto, expondo os pontos considerados de interesse para o mesmo; e direcionar as futuras entrevistas (Apêndice 1).

Após o envio da apresentação, o possível candidato, Camaleão, aceitou participar da pesquisa de forma entusiasmante, defendendo que a pesquisa se demonstrava bastante pertinente. A partir do contato de confirmação para a participação do projeto, foi informado e enviado para o seu correio eletrônico o respectivo convite formal (Apêndice 2). A partir deste momento, mantivemos contato através de um aplicativo para celular, no sentido de combinarmos o dia, local e hora para a realização das entrevistas.

Simultaneamente, considerei a realização de duas entrevistas, onde, na primeira, optei pela técnica de entrevista não estruturada, aberta e flexível, com interesse de tornar o ambiente mais amigável e favorável para o relato sincero sobre as vivências do sujeito. Fortin (1996, p. 247) afirma que “para a entrevista não estruturada, utiliza-se um guião com as grandes linhas dos temas a explorar, sendo que a grelha da entrevista fornece um inventário dos temas a cobrir”. Portanto, em Apêndice 3, encontra-se o guião elaborado para as entrevistas, com o intuito de cobrir determinados tópicos referentes às dimensões do DPD na era digital, considerados relevantes em função dos objetivos de investigação, a partir das leituras sobre as temáticas em questão, e que pretendiam fazer emergir o relato da história de vida do sujeito de investigação.

Agendamos a entrevista para 17 dias depois da confirmação de Camaleão como participante. Para confirmar a disponibilidade de Camaleão, para a data agendada (15 de outubro de 2020), foi feito um contato no dia anterior, via celular. Após a confirmação, dei total liberdade ao entrevistado para escolher hora e local da realização da entrevista.

É válido ressaltar que, devido a pandemia de COVID-19, ficamos bastante limitados quanto ao local de realização das entrevistas, então Camaleão sugeriu encontrarmo-nos pela parte da tarde, na sua residência. Conversamos a respeito de evitarmos espaços privados e procuramos solucionar o fato de não podermos nos reunir em locais públicos devido às restrições contra a COVID-19, consideramos

nos encontrarmos no condomínio da minha residência, que possui um pátio comum, na tentativa de conversarmos em um ambiente mais neutro.

Então, no dia marcado, Camaleão solicitou a alteração do local, tendo a entrevista decorrido no pátio comum do condomínio onde fica a minha residência, mantendo o horário combinado. O local, em virtude das restrições contra a COVID-19 e devido a falta de alternativas viáveis e propícias ao tipo de conversação necessária aos propósitos metodológicos e investigativos, acabou por ser sugerido em função dessas variáveis, que nos pareceu oferecer as condições apropriadas. Assim o fizemos.

Com o propósito de minimizar o impacto do primeiro encontro, considerei prudente que na primeira entrevista deveria agir de forma mais descontraída, procurando gerar um sentimento de aproximação e empatia junto do entrevistado. Expliquei ao entrevistado que, como já havia relatado a ele nos documentos de apresentação e no convite formal, a entrevista seria gravada com a utilização do aparelho celular, e a mesma se encontra devidamente armazenada sem nenhum tipo de edição.

Iniciei a entrevista tendo em mente que a minha intenção, naquele momento, não era adquirir de imediato as respostas (Apêndice 3) ou limitar a conversa ao tema circunstanciado neste projeto. Portanto, a primeira entrevista foi um momento de conhecimento sobre o entrevistado e sobre a sua vida em geral, onde poderia apresentar os seus incidentes críticos, tanto pessoais como profissionais; relatar a sua trajetória e as suas escolhas no decorrer da profissão; sentir que aquele era um espaço de autoconhecimento; e que, eu, enquanto entrevistadora, estava verdadeira e intrinsecamente interessada, como uma fonte de inspiração, no relato do seu percurso e no desenvolvimento profissional que daí resultou. A primeira entrevista teve duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos.

Seguidamente, iniciei a transcrição da súmula da entrevista, descrevendo as unidades significativas, tal como tinha decorrido a interação, sem qualquer comentário a mais, para que pudesse ser verificado se estava tudo em conformidade com as ideias desenvolvidas. Para facilitar a fluidez da investigação, tais informações foram organizadas de forma cronológica. Após a transcrição da súmula da entrevista, esta foi apresentada ao sujeito da pesquisa para a verificação da sua veracidade, procedendo aos ajustes considerados oportunos. Então, sem que o sujeito da pesquisa considerasse necessária qualquer tipo de alteração, adquiriu-se a validação da entrevista verificada (Apêndice 4).

Com a súmula da primeira entrevista validada, pude me debruçar na reconstrução da história de vida de Camaleão, utilizando tanto a súmula da entrevista quanto o próprio áudio da entrevista, valorizando e trazendo, sempre que possível, a fala do próprio Camaleão entre aspas. Em função da

validação da narrativa por parte do sujeito, a mesma foi reconstruída a partir da subjetividade do entrevistador. Ao finalizar o momento de exploração dos conteúdos adquiridos na primeira entrevista, observei que algumas questões ficaram em aberto e, como previsto, seria necessário agendarmos uma segunda entrevista. Então, entrei em contato com Camaleão novamente.

Assim como no primeiro encontro, entrei em contato prévio com o Camaleão para saber o melhor data, local e hora para realizarmos o segundo encontro. Foi sugerido, por indicação de Camaleão, se eu não visse inconveniente nisso, para realizarmos a segunda entrevista, no dia 10 de dezembro, no mesmo local, ou seja, no pátio comum do condomínio onde fica a minha residência, o que acedi, em função dos argumentos já apresentados, no sentido de que, do ponto de vista estratégico, não queria colocar qualquer tipo de constrangimento prévio ao fluir e à fruição da conversação, o que nos pareceu ter sido uma decisão acertada e com os resultados esperados.

A segunda entrevista foi realizada com a finalidade de responder algumas questões que ficaram pendentes na entrevista anterior, apenas para obter informações pontuais e complementares à linha do tempo do entrevistado. Por esse motivo ela teve um menor tempo de duração em relação a primeira entrevista, durando aproximadamente 40 minutos. Além disso, a obtenção de dados mais complexos e úteis aos objetivos da pesquisa demonstrou a relevância da utilização do método de entrevista estruturada, visto que nela o entrevistador “segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano” (Marconi & Lakatos, 2010, p. 180). Assim como a primeira entrevista, a segunda entrevista foi gravada com a utilização do aparelho celular e se encontra devidamente armazenada sem sofrer nenhuma edição.

Com uma dinâmica mais natural, devido a primeira entrevista descontraída e próxima, utilizei um segundo guião (Apêndice 5) para direcionar a segunda entrevista, pois senti necessidade de detalhar as perguntas pendentes para dar fluidez a linha do tempo de Camaleão construído a partir do diálogo do primeiro encontro, realizando perguntas relacionadas ao tema sempre que necessário, sempre com a preocupação de deixar a conversa fluir de forma natural e agradável. Foi um momento de grande percepção sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do entrevistado. Foi um momento de mútua aprendizagem e de intrínseco desenvolvimento pessoal e profissional, onde tive o privilégio de mediar o relato de uma história de vida com potencial transformador, como processo de introspecção e meta-análise de um trajeto de vida, que sempre modifica o contador e o ouvinte.

Novamente, para evitar falhas na comunicação e na autenticidade da mensagem, a súmula da

segunda entrevista foi feita utilizando o áudio da mesma como suporte, assim como as anotações realizadas por mim. Posteriormente, enviei para o entrevistado o documento transcrito da sùmula da segunda entrevista (Apêndice 6), para que o procedimento de aceitação e validação fosse realizado pelo entrevistado, assim como o fez no momento da primeira entrevista.

A partir da validação da segunda entrevista, voltei a me debruçar na reconstrução da história de vida de Camaleão. Iniciei o processo minucioso na elaboração dos dados coletados desde a primeira entrevista. Ao estar em posse de todo material coletado e validado, pude iniciar o processo de seleção que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), consiste em o pesquisador submeter os dados coletados a “uma verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que podem prejudicar o resultado da pesquisa” (Marconi & Lakatos, 2010, p. 150).

Com as sùmulas das primeiras e segunda entrevistas, para facilitar a compreensão, criei um quadro com os principais incidentes críticos na vida de Camaleão, a fim de sintetizar as informações coletadas e demonstrar que, a partir da cronologia apresentada no quadro, a história de Camaleão seria reconstruída, apresentada e discutida.

Com a elaboração dos dados coletados, que consiste em separar as partes relevantes das entrevistas, criar um resumo da mesma sem alterar o significado e sem a subjetividade do entrevistador e organizar de forma cronológica a história de Camaleão, iniciei o tratamento e discussão dos dados coletados. Com base nos apêndices de sùmula da entrevista (Apêndice 4 e 6), desenvolvi a história de Camaleão reconstruída a partir das informações coletadas, dando ênfase as suas próprias palavras, extraídas das gravações de áudio realizadas nas duas entrevistas, que enriquece e fomenta credibilidade tanto das sùmulas das entrevistas como as próprias interpretações dos dados, que tem como pano de fundo as percepções, vivências e subjetividade da própria pesquisadora.

A utilização das próprias palavras de Camaleão fica clara no decorrer da apresentação e discussão dos dados coletados. As palavras dele ficam sempre evidenciadas pelas aspas, além de possuírem, ao final do trecho citado, a referência, definindo de qual entrevista a fala dele foi extraída. Quando retirada da entrevista 1, a fala possui a referência “Camaleão, ent_01, 2020”; quando retirada da entrevista 2, a fala possui a referência “Camaleão, ent_02, 2020”; e, como em toda referência, ambas são apresentadas entre parênteses.

Ao apresentarmos as falas de Camaleão sobre o decorrer da sua história de vida, enfatizei momentos que exteriorizam o DPD do mesmo, possibilitando que as questões que motivaram essa

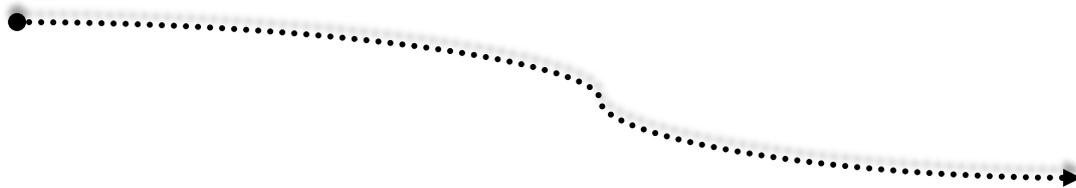
pesquisa fossem abordadas. Naturalmente, durante a coleta de dados, as questões relacionadas a era digital e todas as influências geradas surgem no pessoal e profissional de Camaleão, demonstrando o impacto que esse contexto tem sobre ele. Tal fator demonstrou, de imediato, como esse assunto emergente transformou o modo como o professor se percebe na profissão e os momentos em que Camaleão aponta suas iniciativas diante do contexto digital foram apresentados e interpretados, na intenção de alcançar os objetivos desta pesquisa.

É válido complementar que, durante muitos momentos, Camaleão demonstrou um olhar crítico sobre o seu próprio DPD, trazendo para si a responsabilidade de aprimorar-se. Isso conseguimos perceber no decorrer das suas falas, na forma como aborda seu passado, na exposição dos seus projetos futuros; através da interpretação dos dados coletados, compreendemos como o contexto influenciou e o modificou, trazendo exatamente para o momento profissional em que se encontra.

Foram necessárias duas entrevistas para a realização desta pesquisa e pode ser concluído que: “as histórias de vida, ainda que únicas e não comparáveis, permitem delinear a configuração da minha pertença a grupos sociais e profissionais, as minhas opções de adesão ou de abandono a esses mesmos grupos” (Sarmiento, 1999, p. 279). As características de comunicação do entrevistado foram o grande diferencial e uma mais-valia para a recolha dos dados. O espírito de descontração mantido por ambos, tanto entrevistado como entrevistador, também foi relevante e ajudaram os propósitos da investigação.

CAPÍTULO 4:

Apresentação e Discussão dos Dados



4. Introdução

Após apresentar e fundamentar toda a parte metodológica da investigação, o capítulo quatro apresenta e analisa os dados recolhidos, na perspectiva do investigador, mediante a intersubjetividade entre investigador e o sujeito da investigação. Neste capítulo pretende-se relatar a história de vida e as possíveis realizações de interpretações de como o professor, imigrante digital, se (re)constrói nesse contexto de era digital, no qual estamos imersos e em que toda a sociedade compartilha da necessidade de acompanhar essa evolução digital.

Em um primeiro momento, a história de vida do professor é apresentada de forma cronológica, na intenção de orientar a leitura e facilitar a análise da história de vida a que se pretende inserir. Espera-se não reduzir a história de vida do sujeito da investigação, e sim propiciar reflexões sobre o DPD a partir da leitura e análises da história de vida do mesmo, como fonte de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida e toda a influência sociocultural no que somos e no que nos tornamos.

Em um segundo momento, partindo do princípio que a história de vida é uma ferramenta investigativa que potencializa a compreensão das dimensões do DPD do sujeito, são feitas relações referentes à história de vida do sujeito, às dimensões do seu DPD e às suas práticas mediante as novas necessidades sociais, profissionais e pessoais causadas pelo advento tecnológico, pontuando questões de mudanças e adaptações da sua identidade profissional.

4.1. Breve apresentação de Camaleão

Conheci Camaleão quando realizávamos o primeiro ano do Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade do Minho. Frequentamos quatro disciplinas, referentes ao curso, sendo que eu presencialmente e ele à distância, numa modalidade mista, amparados pelas TIC adotadas pela universidade, através da plataforma onde os alunos à distância podiam se comunicar com os professores e com os demais alunos que estavam em sala. Desde o princípio, Camaleão chamou a minha atenção devido ao seu alto grau de comprometimento e participação nas aulas, onde sempre que possível apresentava questões e experiências relevantes para a aula, colaborando com a aprendizagem de toda turma. Entretanto, nosso contato se resumia aos encontros semanais na sala virtual, durante a realização das disciplinas.

Porém, num dado momento, Camaleão veio à Portugal e participou das aulas presencialmente e tivemos, após as aulas, alguns momentos de conversas informais sobre

assuntos voltados para a educação e também o profissionalismo docente. Na semana seguinte, tive a oportunidade de recebê-lo na cidade em que moro, Viana do Castelo, pois estava passeando e queria conhecer a região do Alto Minho, além de estar inclinado a se mudar com a sua família para Portugal. Passamos o dia conversando e em muitos momentos Camaleão apresentou questões relevantes para o meu projeto que já estava em andamento. Quando ficou definida a metodologia que seria utilizada por mim, de imediato contatei e convidei Camaleão, que a essa altura já estava morando em Portugal, para ser participante do estudo e ele, de imediato, se disponibilizou. Posteriormente, enviei para ele tanto a apresentação da pesquisa quanto o convite formal (Apêndices 1 e 2).

O meu interesse em incluir Camaleão nessa pesquisa foi devido ao seu grande contato com especializações online, além de ser um professor imigrante digital com mais de 10 anos de experiência docente, sendo que as suas experiências no âmbito educacional são, tanto no ensino formal, quanto no ensino não-formal. Hoje trabalha com a realização de projetos socioculturais voltados para questões de aprimoramentos profissionais e oficinas. A sua formação em teologia, a priori, e em filosofia, a posteriori, também gerou interesse no que concerne à grande bagagem teórica e vasto conhecimento sobre questões sociais e culturais. As suas experiências e ações formativas potencializam a intenção dessa pesquisa, que é a de: refletir sobre a busca constante pelo desenvolvimento pessoal e profissional de professores, ao longo da vida, através do relato de vida de um professor “imigrante digital” que lida com um público “nativo digital”, e no caso do Camaleão, também auxilia os imigrantes digitais como ele a se adaptar e a aprender a partir do novo contexto em que nos encontramos.

A reflexão sobre as competências atuais dos professores e um posicionamento esclarecido e crítico relativamente às competências necessárias para poderem criar esses contextos de aprendizagem estimulantes em que [...] tem de fazer parte das preocupações não apenas dos investigadores, mas também dos professores enquanto profissionais e, como não poderia deixar de ser, daqueles que mais diretamente têm responsabilidade pela concepção, pela concretização e pela avaliação da formação (Costa, 2013, p. 56).

Assim, Camaleão, durante o levantamento da sua história de vida averiguamos que: nasceu em 1984; trabalhou diretamente com diversos setores educacionais, desde lecionar para diversas faixas etárias até administrar centros educacionais; realizou diversos cursos profissionalizantes, dentre eles o de imersão às tecnologias; realizou duas licenciaturas de forma complementar como curso de formação inicial; realizou formações na modalidade EAD (Ensina a Distância); está a realizar o mestrado na modalidade b-learning; trabalha atualmente prestando

serviço à distância no projeto que realiza no Brasil; reside em Viana do Castelo-Portugal; é casado e tem dois filhos.

Para que Camaleão contasse sua história, foram necessárias duas entrevistas, além de momentos de encontros, através de plataformas online e aplicativos de celulares (devido ao COVID-19, evitamos contatos frequentes) onde foi possível recolher algumas informações. Tais entrevistas foram devidamente marcadas e realizadas de acordo com a disponibilidade de ambas as partes, priorizando sempre que possível a disponibilidade de Camaleão e o local que o mesmo preferisse, onde se sentisse confortável e à vontade para dar conta da sua história de vida.

Após combinarmos o primeiro contato, que inicialmente o Camaleão queria que fosse feito na sua residência, mas por motivos outros modificou o local, preferindo que fosse realizada na minha residência, encontramos-nos no caminho e fomos conversando de forma descontraída até minha residência. Iniciamos a entrevista de forma cordial, reforcei o pedido e a sua autorização para gravá-la e então iniciamos o procedimento. Nesse primeiro contato, a minha preocupação era deixá-lo à vontade e pedi para que me contasse sobre a sua vida, desde a sua infância até os dias atuais. Fiz poucas interferências, visando uma conversa descontraída.

Ele contou sua vida de forma bastante natural, apresentando alguns momentos relevantes de forma bastante resumida. Então pedi para que não poupasse na fala, pois o meu interesse era justamente na sua história e nos detalhes que o transformaram de alguma forma. Desse momento em diante, relatou a sua história desde a sua infância até os dias atuais, lembrando com muito zelo momentos da sua infância e de todo seu trajeto. Na primeira entrevista ficou nítido a sua constante busca por se desenvolver profissionalmente, mas não tive a oportunidade de adentrar na temática do DPD e das tecnologias.

Ao realizarmos a segunda entrevista, fiz algumas questões pontuando aspectos sobre o seu desenvolvimento profissional e as tecnologias, tendo como pano de fundo a sua história de vida. Partindo dos dados disponibilizados por ele sobre sua história de vida, pude questioná-lo sobre: a inserção das tecnologias na sociedade e conseqüentemente na educação; como procurou acompanhar o movimento tecnológico para que continuasse a corresponder às necessidades da profissão e dos estudantes; a partir de que momento começou a perceber diferença entre os alunos que adentravam nas escolas após o advento tecnológico; como isso o modificou e continua a modificá-lo; qual a imagem que, enquanto imigrante digital, possui de si e

do trabalho que exerce; como percebe como as tecnologias modificaram o profissional que é atualmente. Essas e outras questões foram feitas para compreendermos a influência da era digital na identidade e desenvolvimento profissional de Camaleão.

Tendo em vista a reestruturação dos contextos especialmente vocacionados para a primeira etapa do desenvolvimento profissional dos professores, mas que serviriam também como orientação para a própria formação contínua, até porque, como facilmente se poderá depreender, por muito qualificada que seja essa formação inicial, é natural que não responda a todas as situações que os futuros professores vão encontrar ao longo da sua carreira profissional, principalmente devido ao acelerado ritmo do desenvolvimento tecnológico e a proliferação cada vez mais poderosa, tornando rapidamente obsoletas as anteriores e não dando sequer tempo para uma experimentação cuidada e refletida em contexto educativo. (Costa, 2013, p.54)

De forma resumida, depois de ter conversado com Camaleão sobre os principais “incidentes críticos” da sua trajetória, no quadro abaixo, apresenta-se os seus principais incidentes críticos, que o transformaram de algum modo, fazendo dele o ser único que é, apresentando uma identidade pessoal e profissional em constante desenvolvimento, geradora de reflexão para si e para todos com quem ele convive (Quadro 01).

Quadro 1 – Principais incidentes críticos da vida de Camaleão.

1984	Nascimento de Camaleão – o filho mais novo (Jaboatão – PE).
1991	1.º ano do fundamental – dois turnos frequentados.
1992 a 1994	2.º ao 4.º ano do fundamental – a mesma professora.
1995	5.º ano do fundamental – transição de escola (ruptura brusca).
1997	Passou a morar com outros familiares (Recife – PE).
1999	Voluntariado na igreja como Arte-educador.
2000	Entrada no mercado de trabalho e realização de cursos profissionalizantes.
2002	Primeira formação – Teologia.
2004	Primeira atuação como docente – rede privada e pública.
2007	Viagem para a Europa – descoberta.
2008	Trabalho como formador – SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).
2009 a 2010	Trabalho de supervisor pedagógico – rede privada; Casou-se.
2012	Nascimento do primeiro filho; Selecionado pelo SESC (Serviço Social do Comércio) – como instrutor de Artes.
2013	Mudança de cidade (Triunfo – PE); Segunda formação – Filosofia; Nascimento do segundo filho.
2015	Aprovação do projeto cultural para o Governo do Estado – PE.
2016	Realização de especializações e-learning.
2018	Ingresso no mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, em modalidade b-learning.
2019	Visita à Portugal; Mudança para Portugal.

4.2. A história de vida de Camaleão reconstruída

“Eu fui criado pela minha mãe, eu sou o filho mais novo de quatro irmãos. Quando eu cheguei alguns já estavam na adolescência, outros já estavam a caminho do casamento. Eu praticamente fui o último dos quatro em tudo” (Camaleão, ent_01, 2020). Desse modo, Camaleão inicia a sua história.

Nascido na cidade de Jaboatão, em Pernambuco, no ano de 1984, pertencente a uma família composta por mãe e irmãos, sem a figura paterna, Camaleão cresceu em um lar onde a única provedora era a sua mãe e algumas vezes teve que ficar sobre os cuidados da irmã, quando sua mãe estava trabalhando: “lembro da minha irmã cuidando de mim, já adolescente, quando minha mãe se ausentava” (Camaleão, ent_01, 2020). Nesse momento reforça a ausência do pai, mas sem entrar em questões para justificá-la. A distância de idade entre ele e seus irmãos dificultaram a construção de momentos juntos e de lembranças. Percebi certa resistência referente a assuntos familiares (ausência dos pais, relação com os irmãos, relação com a mãe, dinâmica familiar). Ao perceber tal desconforto, segui acompanhando seu relato sobre sua infância, sem interpelações ou interferências discursivas; apenas algumas solicitações, se assim entendesse, de algum esclarecimento adicional e em assuntos menos sensíveis.

a) A Infância – primeiros anos escolares

Sua infância foi marcada por encontros familiares que aconteciam nos aniversários, confraternizações de fim de ano. Recordar-se que durante a infância, nas férias, sempre viajava para o interior (para a casa do bisavô e a da sua tia-avó): “isso é marcante, sempre me recordo daquela cidade, dos passeios, idas à praça, da feira popular, ...” (Camaleão, ent_01, 2020).

Lembra-se claramente da creche que frequentou na primeira infância, onde as festividades eram comemoradas e isso o marcou, principalmente o Natal. O fato de a professora ser muito próxima foi algo muito construtivo também, justificando que o fato da escola ser pequena facilitou tal aproximação: “Não me lembro do nome, mas me lembro perfeitamente dela” (Camaleão, ent_01, 2020). Ao relatar sobre a professora da creche, Camaleão demonstra um afeto muito grande e uma admiração pelo seu trabalho que realizava de carinho e de cuidado.

No ensino fundamental, no seu 1.º ano teve uma professora, que ainda mantém a recordação do seu nome: “Nilza”. Com essa professora ele frequentou dois turnos: durante a manhã era professora dele em uma escola pública e durante a tarde era professora dele em

uma escola privada – “Eu me sentia bem. Eram colegas diferentes, mas era a mesma professora. Eu me sentia em casa” (Camaleão, ent_01, 2020). Acredita que isso ocorreu devido à necessidade da sua mãe precisar que ficasse o turno completo (manhã e tarde), como era na creche. A vantagem maior, para ele na época, era celebrar duas vezes todas as festas comemorativas. E finaliza esse raciocínio apresentando um sorriso.

Depois desse ano, foi acompanhado por outra professora, “Ivanize”, do 2.º ano ao 4.º ano em apenas um turno. Apesar do longo tempo vivenciado com a mesma professora, não faz comentários detalhados sobre a mesma, mas recorda a paixão que tinha por artes e como foi estimulado nesse período. Como a escola só tinha até ao 4.º ano, teve que trocar de instituição de ensino.

Apesar de o relato trazer uma carga emocional muito forte, demonstrando muita familiaridade e aproximação nos momentos exaltados, observei que o seu relato sempre foi direcionado às questões escolares (mudança de escola e professoras), pois em nenhum momento comentou sobre colegas e relações mais próximas na escola, além de relações com professores.

Então, no 5.º ano, em outra escola, teve um choque com a mudança, devido à troca de escola, mais de um professor, novos colegas de classe (antes seus colegas eram seus “vizinhos”, por ser uma escola de bairro) e o fato da escola ser muito maior em relação ao que estava acostumado. Ficou apenas um ano nessa escola e considera que foi uma adaptação muito difícil, pois as faixas etárias eram muito variadas (ensino fundamental e médio) e existiam conflitos entre os alunos de diferentes salas. O fato de ser uma escola pública de referência colaborava para que a mesma atendesse a um número muito grande de alunos. A irmã estudava na mesma escola que ele, enquanto estava no 5.º ano a sua irmã já frequentava o ensino médio. Reforça que considera esse ano difícil: “Foi um ano péssimo para mim!” (Camaleão, ent_01, 2020). Conclui que a única lembrança afetiva que possui é relativa à professora de artes, afirmando que “Ela trabalhava de forma mais humanizada, enquanto os outros só chegavam à sala, abordavam os conteúdos e saiam” (Camaleão, ent_01, 2020). Finaliza, dizendo que “só não foi um ano perdido porque tive a oportunidade de me aprimorar, fazer e vender desenhos para os colegas. Minha primeira ação empreendedora” (Camaleão, ent_01, 2020).

b) A adolescência – do ensino fundamental ao ensino médio

No 6.º ano, mudou de escola, foi para uma escola privada. Não teve tanta dificuldade de adaptação, pois era a mesma escola onde estudou no 1.º ano. Ai estudou apenas um ano, pois teve que ir morar com sua tia-avó.

No 7.º ano, estava em outra escola particular. Morou com sua tia-avó, referindo-se a ela “como uma segunda mãe”, pois a filha dela tinha se casado e ele se mudou para oferecer todo suporte necessário, “pra ela não ficar sozinha”. Conta que ficou nessa escola do 7.º ano ao 9.º ano, sendo que nesse momento justifica que não morou os três anos com a sua tia-avó, pois ficou apenas até o momento em que ela precisou. Depois disso passou a intercalar os dias em que ficava na casa dela ou de outros parentes (que viviam na mesma cidade) e comenta que, às vezes, se deslocava para casa da sua mãe.

Em relação à adaptação e ao convívio na casa de outros familiares, não foi algo relatado com dificuldade, pelo contrário, demonstrou bastante prazer e aproximação com eles. Em relação à escola frequentada durante esse período, não teve problemas em se adaptar, pois era uma escola pequena e pode escolher a escola que mais lhe agradava na região.

Era uma escola muito acolhedora. A diretora, que era a dona da escola, era muito sensível às questões pedagógicas. Eu vivi momentos muito bons. Lá aprendi a gostar de matemática, devido ao professor que era muito bom. Contribuíram muito com questões voltadas a literatura, redação e artes. Hoje, que estou na área da educação, vejo que era um ambiente dinâmico e democrático e os professores eram provocadores (Camaleão, ent_01, 2020).

Então, ao terminar o ensino fundamental (9.º ano), voltou para a sua cidade, Jaboaão. A sua expressão de alegria ao relatar esse período de três anos, a percepção mais crítica sobre as experiências tidas, demonstra que o Camaleão tem essa vivência como uma fonte de particular destaque na aquisição de conhecimento.

Já no ensino médio, de volta a Jaboaão, já na casa da sua mãe, concluiu os estudos sem muitos momentos marcantes. Disse que “se pudesse voltar no tempo, faria o Magistério ao invés de ter cursado o ensino médio normal” (Camaleão, ent_01, 2020). Rapidamente, comentou sobre o ensino médio e como essa fase foi sem grande relevância para ele, “morna” em suas palavras, sem muitos momentos relevantes ou lembranças marcantes, justificando que provavelmente a pressão do vestibular e do trabalho tenha causado isso. É nítida a decepção a respeito do Magistério que não fez, pois retoma, mais uma vez, à afirmação colocada acima,

com gestos de lamentação feitos com a boca.

Sem se focar muito nas experiências tidas na escola durante o ensino médio, direciona o olhar para a primeira memória que possui, voltada para a área educacional: Camaleão conta a sua primeira experiência como orientador (Arte-educador), através de um voluntariado da igreja, aos 15 anos, onde teve contato com a organizadora que era formada na área da educação e trazia materiais e conhecimentos nesta área (planejamento, atividades lúdicas, preparação de aulas, revistas de educação, formações com foco no ensino voltado para a religião): “fui estimulado a participar desse projeto através das lembranças que tinha da minha infância, das professoras da escola dominical, dos teatros... sempre as referências foram as professoras que tive” (Camaleão, ent_01, 2020). Participou do projeto da igreja até os 18 anos. Conclui que uma das questões que o desmotivaram a fazer o Magistério foi a desvalorização da profissão docente naquela época.

c) A importância religiosa na sua formação pessoal

A religiosidade é algo presente na sua vida. Desde a infância frequentou igrejas, influenciado pela avó e tia-avó. Como frequentava muito a casa de sua avó e tia-avó, o levavam para as reuniões religiosas que gerou muitos momentos construtivos para si. Relata que participava de “atividades dominicais para crianças, coral infantil, clube infantil, atividades de férias” (Camaleão, ent_02, 2020). Relata ainda que na igreja fez muitos amigos e que muitas das atividades realizadas lá foram marcantes e transformadoras; desde então, a igreja, a religiosidade, tornou-se um elemento integrante da sua vida.

Quando surgiu a oportunidade de ajudar no projeto que era realizado pela igreja, se sentiu abençoado e todas as vezes que se sentia inseguro buscava nas suas vivências uma forma de fazer o trabalho desejado, sempre se apoiando nas lembranças enquanto aprendiz.

Infelizmente, o trabalho realizado por ele era voluntário, trazendo à tona a questão financeira, a necessidade de prover o próprio sustento. Mais uma vez, teve que sair para se preparar para o mercado de trabalho. Depois de enfatizar a importância de se sustentar, direcionou o seu discurso para os cursos profissionalizantes que fez e as oportunidades que os mesmos proporcionaram.

d) A realização de cursos profissionalizantes

Lembra-se, de imediato, que frequentou muitos cursos de qualificação profissional durante

a adolescência, pois possibilitaram-lhe a entrada no mercado de trabalho com mais facilidade: “o que aparecia, eu fazia!” (Camaleão, ent_01, 2020). Nesse momento pedi para que exemplificasse alguns dos cursos profissionalizantes realizados por ele:

a questão dos cursos profissionalizantes e da educação não-formal é muito presente na minha vida. Eu lembro que eu comecei a fazer cursos de qualificação desde a minha adolescência, com 12 ou 13 anos todos os cursos que eram oferecidos na minha comunidade eu me inscrevia. Fiz iniciação ao espanhol, ao inglês, ao teatro [...] mesmo cursos que não tinha perspectiva de seguir na área, eu fiz. Cheguei a fazer curso de qualidade de atendimento na área da saúde, soldagem industrial, mesmo que eu não fosse exercer aquela formação eu fazia para aprender. Esses cursos me motivavam porque eram muito práticos, concreto e dinâmico (Camaleão, ent_01, 2020).

Lembra-se de ter feito diversos cursos e como a sociedade se encontrava em período de transição para o digital (1990) fez um curso de informática, área da computação (cursos gratuitos oferecidos pela Prefeitura ou Estado). Interferi mais uma vez e pedi que explicasse a forma como estudou informática e os contributos desses cursos para ele:

curso de informática eu me lembro que comecei em 1997, cursos que foram oferecidos na cidade onde vivia e eram cursos acessíveis. Eu me lembro que dividíamos o computador, era um computador para duas pessoas. [...] E contribuiu muito para a colocação no mercado de trabalho, era algo novo; não era algo tão acessível na época, o computador era utilizado para contexto de trabalho. Ainda estava na minha adolescência e contribuíram e permitiram eu ficar mais próximo das tecnologias (Camaleão, ent_02, 2020).

Reforça que o foco dele sempre foi o mercado de trabalho e em estar preparado para ingressar nele: “Eu sentia muito prazer em realizar esses cursos, talvez por isso eu tenha uma ligação tão forte com a educação não-formal” (Camaleão, ent_01, 2020). Diferente da educação formal, possui mais lembranças sobre os cursos que frequentou, até considera que essa aproximação pode ser devido à sua necessidade por conhecimentos específicos e os cursos possibilitarem-lhe isso, de forma teórica e prática e sempre direcionado ao seu desenvolvimento para estar mais preparado para o mercado de trabalho.

Finaliza relatando a mudança que ocorreu desde de quando começou a realizar cursos e como realiza nos dias atuais:

Quando eu comecei a trabalhar na empresa continuei fazendo cursos. A dificuldade de conciliar os horários, surgiu a possibilidade de cursos online, curso virtual. Desde de quando começou esse movimento de cursos virtuais eu tenho acompanhado. Eu me lembro que eu fazia na hora do almoço, na hora do meu intervalo de trabalho, eu fazia à noite. No início eu fazia muitos cursos presenciais e depois, quando eu não consegui conciliar com os horários de trabalho, eu comecei a fazer os cursos online, principalmente

a partir de 2010. Eu tenho feito muitas formações e qualificações em várias áreas agora mais consciente do que pode contribuir para a minha formação profissional, eu tenho direcionado e experimentado para todas as plataformas, desde videoconferência, cursos online, cursos pelo WhatsApp que surgiram agora com a pandemia (Camaleão, ent_02, 2020).

e) Fase adulta – A entrada no mercado de trabalho

Nesse momento, expõe o conflito entre o trabalho que lhe sustentaria e o trabalho que lhe daria prazer. Camaleão sempre gostou de artes, como fica nítido no seu relato. Fez, durante o ensino médio, cursos voltados para essa área (ilustração e escola de belas artes), sempre em paralelo e não como atividade principal: “eu gostaria de ter as artes como meu foco principal, mas trabalhar nessa área não me sustentaria” (Camaleão, ent_01, 2020).

Quando se inscreveu para o vestibular escolheu o curso de desenho industrial, na tentativa de conciliar o que gostava com a autonomia financeira. Enfatiza, nesse momento, a pressão social de provedor por ser homem: “aos 18 anos já tem que trabalhar porque se não é vagabundo” (Camaleão, ent_01, 2020). Essa colocação é muito forte e demonstra a imposição existente no meio em que vivia, desde muito cedo tinha a necessidade de ser autônomo e recebeu reforço da família no momento da entrada no mercado de trabalho aos 18 anos, não da parte da mãe, mas sim dos demais familiares e da própria sociedade.

f) A primeira formação e as primeiras atuações na docência

Depois que concluiu o ensino médio, formou-se em Teologia (2002 – 2004). A intenção nunca foi exercer a profissão, e sim por conhecimento (foco acadêmico), influenciado pelo amplo contato religioso que possui. Mas, por fim, a sua primeira experiência como profissional docente foi com teologia, sendo professor de ensino religioso (na sua cidade - Jaboatão). Nesse período, recebeu incentivo e auxílio da UniCap (Universidade Católica de Pernambuco), através de reuniões semanais, junto com a coordenação do Curso de Teologia, onde eram feitos debates, ações pedagógicas e, além disso, era disponibilizado acesso ao acervo da universidade, proporcionando um desenvolvimento e segurança nos seus primeiros anos de profissão. É válido expor que tal iniciativa partiu de Camaleão, pois não foi algo oferecido pela escola em que trabalhava.

“A escola em que eu trabalhei possuía um perfil inovador, principalmente devido à época e região” (Camaleão, ent_01, 2020); ela trabalhava com alunos que possuíam um perfil de exclusão, que os descreve como “alunos deficientes, problemáticos, etc.”, e os seus colegas de

trabalho, de acordo com a filosofia da escola, faziam desta uma das melhores da região, mas não foi o suficiente para “sobreviver ao mercado competitivo da região” (Camaleão, ent_01, 2020), onde os pais procuravam por escolas com foco para o vestibular.

Como professor de ensino religioso, lecionou para alunos do 1.º ano do ensino fundamental ao 3.º ano do ensino médio. E conclui: “eu fiquei muito triste, a escola realmente tinha tudo, ..., mas não resistiu, infelizmente! Não conseguiu manter-se e fechou no terceiro ano, eu saí no primeiro ano, começou a cortar turmas e salário... não tive como permanecer” (Camaleão, ent_01, 2020).

Em 2004, no contra turno do trabalho que realizava na escola citada acima, trabalhou como estagiário, contratado pela prefeitura, numa escola situada na periferia, uma situação bastante precária que o motivava a oferecer o melhor serviço aos seus alunos (também trabalhava como professor de ensino religioso): “no bairro onde essa escola se situava tinha toque de recolher, os bandidos precisavam saber quem você era pra poder liberar a sua entrada” (Camaleão, ent_01, 2020).

Com uma realidade muito distante do ideal, ele relata que muitos dos seus alunos dormiam na aula devido ao cansaço por terem tido um dia de trabalho exaustivo: “tem que ter muita sensibilidade e tentar dinamizar as aulas a partir dessa realidade”. E conclui afirmando que: “Eu escolhia esses locais periféricos porque eu sabia que o meu comprometimento com a educação poderia transformar uma vida” (Camaleão, ent_01, 2020).

g) Estágio escola de idiomas – ambiente de desenvolvimento pessoal e profissional

Ao sair dessas escolas, relata que voltou ao mercado de trabalho e pode utilizar os cursos profissionalizantes que tinha feito. Conseguiu um estágio de assistente administrativo numa escola de idiomas. Eventos, materiais pedagógicos e atendimento ao público, foram as suas responsabilidades iniciais.

Era um ambiente mais ‘antenado’, onde as salas eram preparadas para os alunos, os professores possuíam uma didática diferenciada e era outro perfil de ambiente devido ao público que atendia: uma área bem nobre da cidade, então era outro perfil de cliente (Camaleão, ent_01, 2020).

Justamente, na escola de idiomas, sentiu-se instigado a explorar o mundo, ao observar as diversas oportunidades que a escola oferecia. Relata que, até então, nunca tinha pensado em

sair da sua cidade e que essa experiência profissional trouxe-lhe um crescimento único, nesse sentido: “Eu parei e pensei: o mundo é muito maior do que isso aqui, eu tenho muito para explorar, conhecer, descobrir!” (Camaleão, ent_01, 2020).

Como estagiário, desde 2005, continuou buscando formas de se desenvolver. Participava de congressos e feiras de eventos. Os seus outros cursos profissionalizantes sempre proporcionavam diversas oportunidades de emprego, sendo que isso gerou uma facilidade na sua autonomia financeira, dando a oportunidade dele se sustentar e auxiliar dentro de casa. Nesse momento reforça a importância dessa independência, devido ao fato de ser o filho mais novo e sempre ver a independência dos seus irmãos, acabando por almejar isso pra si:

Eu cresci com minha mãe o tempo todo [sem a presença do pai], então de certa forma você vai tendo que amadurecer, porque é você e ela. Cadê o pai? Cadê a referência? Não tem! Eu era o homem da casa (Camaleão, ent_01, 2020).

h) A “descoberta” do mundo

Retornando ao assunto da escola de idiomas e o estímulo de sair e conhecer o mundo: começou a pesquisar como fazer intercâmbios. Então, conseguiu organizar-se e em 2007 viaja para a Europa e teve a oportunidade de conhecer a Suíça e a França. Durante um ano viveu com uma família, com a intensão de imersão cultural. Esse ano, diz Camaleão: “Foi uma experiência tão boa, isso me transformou! Eu precisava dessa sacudida na minha vida, precisava muito” (Camaleão, ent_01, 2020). É válido ressaltar que durante esse período interagiu com a educação e os cuidados dos filhos da família que o acolheu e aproveitou os tempos livres para cursar alemão.

Durante esse momento da entrevista ficou bastante eufórico, estava muito animado em poder compartilhar essa experiência única e transformadora da sua vida. De fato, em diversos momentos, enfatiza que a forma de ver o mundo e as oportunidades nunca mais foram as mesmas. Depois dessa jornada transformadora, voltou para o Brasil e teve problemas para reingressar no mercado de trabalho, devido a ausência de um ano do mesmo.

“Minha qualificação não era compatível com a função. Acreditavam que eu não teria motivação para continuar no trabalho por um longo período” (Camaleão, ent_01, 2020), pois consideraram que seria sempre uma ocupação transitória e curta e que as suas qualificações e experiências faziam dele um profissional que não se acomodaria, que não aceitaria permanecer num local que não o estimulasse.

i) A experiência como formador e com a elaboração de projetos

Nesse momento, foi quando conseguiu uma vaga no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), como formador. Trabalhou com adolescentes que estavam no processo de entrada no mercado de trabalho, com grupos de jovens aprendizes, onde “comecei a lecionar na parte de qualificação desse pessoal, utilizando as competências que já possuía” (Camaleão, ent_01, 2020). O SENAC abriu portas para o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e através de contatos teve a oportunidade de trabalhar com projetos de caráter social, cultural e recreativo. Ao mesmo tempo em que trabalhava com formação, também se aprimorava como profissional fazendo outros cursos de formação.

Por alguns segundos faz uma pausa e levanta uma questão relevante: existe a necessidade de ter uma visão sobre a organização financeira para trabalhar com a elaboração de projetos, pois “quando se trabalha com projetos pode acontecer de se ter um fluxo grande ou pequeno, dependendo do mês, mas me sinto motivado a trabalhar com projetos. Eu percebo que eu fico me renovando” (Camaleão, ent_01, 2020). Ficou fixo nas empresas (SENAI e SENAC) citadas até 2009, no âmbito de vários projetos, depois disso passou a prestar serviços apenas para uma dessas empresas (SENAI).

Enquanto prestava serviço no SENAC e no SENAI, como educador de qualificação profissional, passou a trabalhar numa escola particular inclusiva, em Jaboatão, na área de supervisão pedagógica. Ficou como supervisor fixo de 2009 até 2011. Sem muitos detalhes, após o meu questionamento sobre o ano de 2010, faz um comentário genérico onde se percebe que, além de estar envolvido com três instituições de ensino em âmbitos diferentes, também estava envolvido com o seu casamento. De fato, foi um período rico em experiências pessoais e profissionais.

Em 2011 fez um processo seletivo para o SENAI, na área de administração, na realização de projetos (projetos de qualificação para o porto da cidade), oferecendo um suporte técnico-pedagógico. Nesse momento, devido ao retorno financeiro maior e à dificuldade de conciliar as diferentes deslocamentos entre atividades profissionais, decidiu sair da escola e ficar apenas no SENAI. Permaneceu nesse trabalho até 2013. Ele afirma que

o trabalho era muito técnico e pouco humano, pois era uma formação para a indústria, sabe? Foi uma escola para mim, trabalhava diretamente com a diretora acadêmica, aprendi muito sobre a dinâmica da indústria, sempre com o foco no mercado. Mas eu não me enxergava nesse contexto de escola para a indústria (Camaleão, ent_01, 2020).

Durante esse período (de 2011 a 2013) fez o curso técnico de logística, na modalidade EAD. Camaleão retrata que “esse movimento de EAD estava começando e esse curso que eu fiz foi o primeiro nesse formato em Pernambuco” (Camaleão, ent_02, 2020). Além disso, no ano de 2012, nasceu o seu primeiro filho.

j) A oportunidade de trabalhar com artes

Em 2012, pelo SESC (Serviço Social do Comércio), surge a oportunidade de trabalhar como instrutor de artes com ateliê de criação. Fez o processo seletivo e passou, mas a cidade em que ele teria que trabalhar ficava em Triunfo, a 400 km de onde se encontrava no momento a residir. Foi quando, junto com sua família, decidiram se mudar para Triunfo. “Lá também foi uma escola para mim, para a minha formação profissional, sinto que lá me ensinou tudo que eu precisava para evoluir” (Camaleão, ent_01, 2020). Nesse mesmo ano, após a mudança, nasceu o seu segundo filho.

Nesse mesmo ano ingressou na Licenciatura em Filosofia no formato EAD, aproveitando as disciplinas cursadas em Teologia. Nas suas palavras, “o EAD democratiza o acesso à educação, que não teríamos em contexto presencial. então, quando eu fiz o curso de filosofia, ele não existia na minha região na modalidade presencial” (Camaleão, ent_02, 2020). Na época, caso quisesse realizar o curso na modalidade presencial, teria que percorrer entre 150 e 200 quilômetros para ter acesso ao curso de filosofia presencial. E finaliza dizendo:

se eu tivesse que optar por fazer esse curso presencial ou à distância, permaneceria fazendo à distância, porque para as minhas necessidades, tanto naquela época, quanto na época atual, esse curso [modalidade] se adequa e me permiti não abdicar de outros objetivos pessoais e profissionais (Camaleão, ent_02, 2020).

Assim, finalizou o curso de filosofia em 2013. Como anteriormente frequentou a faculdade de ciências sociais na rede pública, e administração na rede privada, possuía muitas disciplinas compatíveis com o curso de filosofia. Com isso foi influenciado na hora de escolher e cursar filosofia, além de poder aproveitar a maioria das disciplinas feitas em teologia e sociologia. Acresce que teria

entrada no mercado, pois tanto filosofia, quanto sociologia estavam entrando na obrigatoriedade do ensino básico. Como existia uma carência no mercado, eu não podia perder a oportunidade, e filosofia ia servir para mim, sempre gostei de trabalhar na área de humanas e gestão e filosofia tem maior flexibilidade (Camaleão, ent_01, 2020).

Continua a sua incursão pelo momento de maturação profissional que estava vivendo, referindo que “sempre gostei da educação não-formal e vi a oportunidade no mercado cultural, que eu queria trabalhar com desenvolvimento local, cultura e artes” (Camaleão, ent_01, 2020). Foi quando começou a se preparar para submeter projetos em concursos do Governo do Estado (editais de projetos socioculturais). Então, em 2015, conseguiu a aprovação de um primeiro projeto submetido e agregou a realização do mesmo para a prefeitura com o trabalho de instrutor pelo SESC. Relata com muita emoção o primeiro projeto aprovado, em 2015, e o sucesso de todos os projetos subsequentes realizados todos os anos, desde então. Comenta que: “os projetos que desenvolvo são de formação, sempre com a educação como base, sempre utilizando essa cena como ferramenta de formação e inclusão social” (Camaleão, ent_01, 2020).

Então, expôs à diversidade dos ramos de projetos até então realizados, percebendo-se que já trabalhou com seminários, palestras, oficinas, ateliês, formação e seminário para os artesãos, artesanato para os mais velhos, produção audiovisual para crianças, amostra de danças, apresentação circense, sempre com a preocupação de identificar as necessidades locais e sempre com um caráter pedagógico. Caracteriza essas ações como potencializadoras de desenvolvimento, pois possibilita que as pessoas que participam das ações são capazes de acompanhar as mudanças e de refletir sobre como usufruir delas no contexto profissional.

l) Especializações e o mestrado

Motivado pelos projetos realizados que estava realizando no campo artístico, fez especializações na modalidade EAD: “Avaliação do Ensino e da Aprendizagem” e “Arte e Educação”. Foi quando começou a buscar por mestrados que possuíssem a mesma estrutura, pois já estava habituado ao ensino a distância e se recorda de nessa altura pensar: “quero que seja o mestrado amplo, que eu consiga aplicar em diferentes contextos” (Camaleão, ent_01, 2020). Foi quando encontrou o mestrado em “Desenvolvimento Curricular e Avaliação”, pela Universidade do Minho. E conclui, referindo: “não vejo esse mestrado como status ou ascensão a algo, vejo mais em questão de conhecimento” (Camaleão, ent_01, 2020).

m) A mudança para Portugal

Após se matricular no mestrado e frequentar as aulas online, viu nele a oportunidade de morar em Portugal. Para tanto, através de muito planejamento, decidiu visitar o país para

conhecer e verificar a oportunidade de mudar-se para Portugal. Após a visita bem sucedida, planejou durante mais alguns meses a mudança, pois a mesma acarretaria numa ruptura brusca do trabalho que já estava realizando no Brasil, na cidade de Triunfo, além de afetar diretamente a sua família.

Através de conversas com os seus colegas de equipe, surgiu a oportunidade de continuar a desenvolver os projetos remotamente. Levou em consideração o fato da equipe ser muito estruturada e a proximidade existente entre eles possibilitou essa medida como uma solução viável.

Agora, está morando em Portugal, junto com a sua família; sobre isso comenta sobre o processo de adaptação num país diferente, com uma cultura diferente: “minha mudança para Portugal foi para viver esse novo intercâmbio, dessa vez não mais só, mas com minha família, proporcionar aos meus filhos essa experiência. A adaptação não está sendo difícil, era uma vontade nossa, enquanto casal” (Camaleão, ent_02, 2020).

Para Camaleão, ter a possibilidade de continuar a realizar os seus projetos culturais a distância, através da prestação de acessorias aos seus colegas que permaneceram no Brasil a desenvolvê-los, foi um fator muito positivo e decisivo para a sua tomada de decisão. Sente-se muito satisfeito com o trabalho que está realizando junto com a sua equipe e complementa:

As tecnologias têm feito parte da minha vida e agora, nesse novo contexto, é necessário que possamos nos reinventar e acompanhar as mudanças para ver o que podemos aplicar no nosso dia-a-dia. Hoje, com os projetos à distância, tem sido incrível a realização; como somos uma equipe que já vínhamos trabalhando em outros projetos de forma presencial, levar isso, esse trabalho, para remoto, foi fluido, não encontramos barreiras nesse processo. A equipe é muito coesa e dinâmica (Camaleão, ent_02, 2020).

Como em diversas áreas afetadas pela situação pandêmica que nos encontramos (Covid-19), ele e sua equipe tiveram que se adaptar à nova realidade. Agora, na expectativa de fornecer o projeto esperado pela comunidade de Triunfo, para o ano de 2020, será realizado um projeto em formato online que será oferecido para toda comunidade. Desta vez, ele e a sua equipe conseguiram que todos os palestrantes, e até mesmo o interprete de libras seja membro da comunidade, fator esse que é muito relevante para si, pois “para que a comunidade se reconheça e se identifique, participando desse processo, principalmente comunidades pequenas. É muito importante que a comunidade se encontre naquele projeto, a partir dos agentes que estão envolvidos nele, que ela se veja, se realize, se sinta valorizada” (Camaleão,

ent_01, 2020).

Então, finaliza o seu relato sobre a sua história de vida demonstrando otimismo e perseverança diante dos desafios lançados e conclui:

minha expectativa nesse contexto é das melhores. As tecnologias contribuem muito para o meu desenvolvimento, porque eu gosto desse dinamismo. Há muito dinamismo para acessar formações, entretanto isso me exige um filtro muito maior dos conteúdos que eu tenho acesso. Isso eu acho possível num imigrante digital: essa questão de analisar, de avaliar, de questionar; fazer uma reflexão se vai contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Camaleão, ent_01, 2020).

4.3. O DPD na era digital: os desafios de Camaleão

Ao acompanharmos a história de vida de Camaleão, nos colocamos numa zona de reflexão sobre seu desenvolvimento e identidade profissional. Na medida em que a dimensão pessoal, profissional e sócio-organizacional se articulam, expõe-se a complexa interação que ocorre entre o desenvolvimento pessoal e profissional, entre as práticas e as aquisições teóricas, entre as experiências pessoais e os reflexos disso nas questões profissionais. De acordo com Goodson (1992, p. 71) “as experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”.

Agora que estamos imersos na história de vida de Camaleão, somos capazes de compreender de forma reflexiva sobre a prática profissional e os desafios lançados no seu desenvolvimento e identidade profissional, além de possibilitar ao professor que conta a sua história uma ação reflexiva sobre as suas práticas num contexto micro (como sala de aula), onde Sarmiento (2013) afirma que está diretamente influenciadas pelo contato que acontece em contexto meso (como escolas) e em contexto macro (como características e valores sociais a que pertence).

A estrutura globalizada atual alimenta questões relativas à diversidade e à necessidade de diálogo direto com as singularidades e reflexões dos sujeitos que se encontram envolvidos nelas. E, como afirma Silva (2002c, p.120),

[a] diversidade e a imprevisibilidade estão tanto na agenda social, cultural e económica, como na educativa, gerando uma instabilidade que é preciso assumir. Estas são, aliás, as características da pós-modernidade, as quais se repercutem a nível educativo num discurso que incide cada vez mais: na inovação, na autonomia, na formação contínua e reflexão partilhada, no exercício da colegialidade, na investigação-ação, na construção de projectos que dêem voz à identidade local, na diferenciação curricular, nos currículos alternativos.

As dimensões afetadas por essa realidade imprevisível e em constantes reconfigurações são capazes de impulsionar o docente numa busca constante por aprimoramentos ou em paralisá-lo diante dos novos desafios profissionais. O DPD envolve, justamente, o estudo do processo de comunicação constante entre o profissional e os contextos em que o docente está inserido; ao considerarmos isto, assumimos que

para compreender os professores e as suas práticas há que começar por conhecer as suas vidas, o que viabilizará a análise da intersecção entre a história de vida e a história da sociedade e iluminará as escolhas, as contingências e as opções individuais (Sarmiento, 2013, p. 238).

Portanto, ao olharmos para a vida de Camaleão, precisamos nos ater às suas interações com o mundo, aos diversos papéis sociais assumidos em diferentes contextos, às suas crenças, aos seus valores e às suas atitudes (Sarmiento, 2013; Day, 2001; Flores, 2015). Como o Camaleão se pôde desenvolver no decorrer da sua vida? Quais os fatores de socialização profissional que Camaleão se apropriou ao longo da vida? Quais ações foram um auxílio e/ou uma adaptação, no sentido de permitir o seu desenvolvimento profissional? Quais aspectos serviram de reflexão e tomada de decisão e que se podem manifestar como ensinamentos para todos?

Pensando em colaborar com essas reflexões, partimos da história de vida contada pelo sujeito da investigação, observando as suas ações, reações e expectativas relatadas para percebermos práticas promotoras de desenvolvimento profissional e possíveis dificuldades de tal promoção diante dos desafios particulares desse sujeito. Lembrando que a intensão não é julgar o seu desenvolvimento e sim perceber as ações docentes que somos capazes de ter na busca de melhor exercer a nossa profissão, visto que Day (2001) afirma que o propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores

estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola (Day, 2001, p.19).

De acordo com estudos realizados por Grundy e Robison (2004), há três propósitos interligados de desenvolvimento profissional: a extensão, o crescimento e a renovação.

A extensão acontece quando o professor introduz novos conhecimentos ou capacidades no seu repertório; o crescimento ocorre através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização e a renovação é seguida através da transformação e mudança do conhecimento e da prática (Herdeiro & Silva., 2011 p. 2719).

Porém, Day (2001) complementa afirmando que muitas são as abordagens voltadas para as competências necessárias para que o professor exerça seu trabalho devidamente; e que o desenvolvimento profissional é um processo complexo, pois também

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo e indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p.21)

Após esta súpula, defendida por Day (2001), na qual esta investigação se fundamenta, seguimos refletindo sobre o desenvolvimento profissional de Camaleão, reconhecendo que as suas experiências e saberes pessoais e profissionais são promotores do seu próprio desenvolvimento profissional e que marcam a sua identidade como pessoa, como ator social, como profissional.

As experiências educativas, que acontecem em todas as esferas da vida do docente, movimentam a sua identidade. A construção do seu eu pessoal e do seu eu profissional se dá justamente nesse movimento constante entre as experiências e as suas percepções de mundo formado e transformado por elas.

Assim sendo, as histórias de vida cumprem o objetivo de produzir conhecimento para o sujeito em si mesmo e para nós enquanto co-construtores dessas histórias. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002) e, ao mesmo tempo, permite que se aceda ao conhecimento sobre as vidas dos professores (Sarmiento, 2013, p. 238).

Assim, “nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (Tardif, 2002, p. 64). Para Silva (2002), a partir das reflexões feitas por Herdeiro e Silva (2011), o DPD não é estruturado apenas nos conhecimentos e domínio sobre o ensino, ele está relacionado, também, aos

domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Logo,

os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso” (Silva, 2002, p. 132) da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional (Herdeiro & Silva, 2011, p. 2719).

Essa subjetividade, inerente do indivíduo (identidade), que corresponde às suas experiências e seus saberes, possui uma matriz idiossincrática influenciada por múltiplos fatores: família, ambientes vivenciados, experiências enquanto aluno, experiências na formação inicial, na formação contínua, ferramentas a que teve acesso, a prática do ofício, o ambiente onde exerceu o ofício, a experiência com colegas de profissão, etc. Para tanto, é fundamental reconhecer o professor como sujeito que aprende, que é protagonista da própria história, que constrói saberes a partir das práticas cotidianas, dos conhecimentos teóricos e relações inter e intrapessoais, afinal, “o ser humano não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência e não se constitui como sujeito sem o outro” (Santos et al., 2018, p. 80).

Referimo-nos à qualificação ou ao atributo de “ser professor”, através de processos de desenvolvimento e de construção da identidade profissional, e de como isso se relaciona com um percurso, convencionado em determinadas etapas de “formação”, que começa de forma precoce com os exemplos assimilados ainda quando aluno, num processo de aculturação e modelação, passa por uma etapa de iniciação institucional (aprender a ensinar) e continua ao longo do percurso profissional, numa perspectiva de formação permanente ao longo da vida (Silva, 2011b, p. 212).

Saberes pessoais e docentes de Camaleão

O professor exerce a sua profissão através das fusões conceituais, à qual se submete a sua história de vida, as suas necessidades, limitações e expectativas, uma vez que “os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado” (Tardif, 2002, p.64). Apresentamos, então, o Eu profissional e todos os saberes que compete ao professor que, de acordo com Tardif (2002), são: saberes profissionais; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais.

[P]ode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da

escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regra, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2002, p. 64).

Isso significa que o DPD está intimamente ligado à própria pessoa do professor, apresentando aspectos singulares ao indivíduo que muitas vezes o perpassam, impossibilitando visões pessoais e profissionais distintas, o que pode gerar impedimento do próprio DPD. Santos et al. (2018) nos lembra que “concepções lineares e positivistas, como corpo/mente, teoria/prática, pessoal/profissional, ainda permeiam o contexto educacional e a percepção de muitos profissionais e podem inclusive ser deterministas de sua evolução (ou não) pessoal e profissional” (p. 75).

Com base nos saberes definidos por Tardif (2002), retomamos a história de vida relatada por Camaleão, na expectativa de pontuar as fontes responsáveis (ou algumas delas) em oferecer-lhe situações promotoras dos saberes pessoais e seus saberes docentes que o formaram e transformaram no decorrer da vida profissional. É válido ressaltar que os incidentes críticos, enquanto geradores de agonias e tensões, são capazes de proporcionar aprendizagem reflexiva e busca por renovação de si e das suas práticas.

Os saberes pessoais de um indivíduo correspondem às suas experiências familiares, experiências escolares, ambientes em que cresceu e que frequentou, enfim, todo o saber adquirido no decorrer da sua vida pré-profissional e que influenciou (e influencia) direta e indiretamente na sua profissão (tanto nas suas escolhas, como nas ações ou expectativas). No caso do docente, durante a sua infância, ele tem contato com os seus professores e com isso adquire modelos de inspiração ou rejeição e também um saber da tradição pedagógica estabelecido ao longo de vários momentos de socialização profissional (Tardif, Saberes docentes e formação profissional, 2002).

Nas histórias de vida que se recolheram afirma-se particularmente importante a diversidade de filtragens que cada ator social faz da sua própria vida, sendo nosso propósito ascender a essa vida por meio da voz do próprio agente. Este “contar-se”, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s) permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural no estudo de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa, o que Nóvoa (1992, p. 18) salienta como a possibilidade de fazer “Reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao intuído” (Sarmiento, 2013, p. 238).

Através da história de vida, é possível contextualizar as fontes dos saberes Pessoais de

Camaleão. Ele nos apresenta diversos momentos em que se viu impactado, momentos esses que ajudaram na construção do seu Eu pessoal.

Eu fui criado pela minha mãe, eu sou o filho mais novo de quatro irmãos. Quando eu cheguei alguns já estavam na adolescência, outros já estavam a caminho do casamento. Eu praticamente fui o último dos quatro em tudo (Camaleão, ent_01, 2020)

A família monoparental no Brasil marca o contexto brasileiro, pois, de acordo com Caio Lencioni¹², aproximadamente 16% de todas as formações familiares são compostas por mãe solteira, separada ou viúva e seus filhos. Os desafios inerentes a mãe solo são diversos e refletem em diferentes setores da vida, como as questões financeiras, afetivas, materiais, apoio familiar, pressão social que podem acarretar em prejuízos gravíssimos tanto à mãe, que se sente sobrecarregada, quanto aos filhos, que podem ter traumas do abandono afetivo ou alienação parental. “Há que acrescentar a análise da difícil situação econômica-financeira deste tipo de família, por na maioria das vezes contar com a renda exclusiva de um dos genitores” (Witzel, 2013). É nesse cenário que Camaleão inicia a sua história.

Mesmo sem a informação sobre os motivos da ausência do seu pai, Camaleão relata as dificuldades e adaptações enfrentadas por ele e sua família. Durante a sua infância, Camaleão relata que frequentou a creche até o ano de 1991, nos dois turnos, para que sua mãe pudesse trabalhar e para que ele ficasse sob os cuidados de alguém. É válido ressaltar que, mesmo o número de creches aumentando a partir da década de 70 por conta do aumento de fábricas no país, o reconhecimento da Educação Infantil no Brasil aconteceu apenas no ano de 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90)¹³.

Saiu da creche ao completar a idade mínima para frequentar o ensino fundamental e passou a frequentar o 1.º ano. Mas uma dificuldade surgiu e sua mãe buscou a melhor solução para os dois: Camaleão teve que frequentar o 1.º ano em dois turnos, em duas escolas diferentes, pois a sua mãe precisava trabalhar e mesmo que ela tivesse a ajuda dos outros filhos, não tinha como ser diferente, afinal, todos estavam ou na escola ou já trabalhando. Não tinha como contar com o apoio familiar, pois seus familiares moravam em outra cidade.

¹² Caio Lencioni. *28,9 milhões de famílias no Brasil são chefiadas por mulheres*. In: Observatório do terceiro setor. Disponível em: <<https://bit.ly/35UHWj8>> (Acesso em: 10 de jun. 2021).

¹³ ECA – Lei Federal 8069/90. In: **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm (acesso em: 08 jun. 2021).

De acordo com o relato de Camaleão, não percebeu, na época, essa situação como um problema, mesmo sendo em outra escola e com outros colegas, pois o fato da professora ser a mesma nos dois ambientes transmitia-lhe confiança. Precisamos, nesse momento, considerar que frequentar dois turnos pode significar um esforço muito grande para uma criança, por mais que se apresente pontos positivos e pontos negativos desta necessidade.

Outra questão bastante relevante é o fato de ser o filho mais novo, pois desde muito cedo acompanhou o desenvolvimento dos seus irmãos e isso o estimulou a ser mais independente e responsável. De acordo com Doin (2003, p. 49), em cada filho mais novo “existe uma mistura peculiar de características contraditórias, resultantes da interação de diferentes determinismos, propensões e defesas, aceitação e recusa de papéis familiares e sociais”.

Ainda na questão da sua estrutura familiar, em alguns momentos das entrevistas, ele expõe a necessidade dessa independência mediante a ausência do pai, que o fez se ver como “o homem da casa”, uma cobrança que se apresentou mais sua e dos seus familiares menos próximos do que de sua própria mãe.

Ainda no 5.º ano do ensino fundamental, comenta sobre a sua primeira ação empreendedora, demonstrando que mesmo novo (12 anos de idade) tinha total consciência sobre trabalho e dinheiro: “Só não foi um ano perdido porque tive a oportunidade de me aprimorar, fazer e vender desenhos para os colegas. Minha primeira ação empreendedora” (Camaleão, ent_01, 2020).

Através da história de vida, possibilitamos uma reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais vividas. Camaleão, ao reviver e relatar as suas experiências como aluno (na sua pré-docência), apresenta um olhar mais pedagógico e crítico perante às lembranças do seu passado.

Quando ele apresenta discursos como: “Foi um ano péssimo para mim!” (Camaleão, ent_01, 2020). “Ela trabalhava de forma mais humanizada, enquanto os outros só chegavam à sala, abordavam os conteúdos e saiam” (Camaleão, ent_01, 2020), demonstram que as vivências positivas e negativas de Camaleão, enquanto aluno, essa imersão no futuro local de trabalho, proporcionaram a ele conhecimentos, representações, certezas e crenças sobre a prática docente, como afirma Tardif e Raymond (2000).

Como mostra uma abundante literatura (ver sínteses em Carter e Doyle 1996; Raymond 1998ab; Wideen, Mayer-Smith e Moon 1998), uma boa parte do que os professores sabem

sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos (Tardif & Raymond, 2000 p. 216)

Camaleão teve a oportunidade de contactar com professoras que o marcaram, através das suas práticas profissionais: professoras que se dedicavam a um trabalho mais humanizado, que buscavam promover nos alunos autonomia, respeitando as suas particularidades. Teve também professoras que se preocupavam demasiado com as questões disciplinares, subjungando os saberes particulares de seus alunos em detrimento dos saberes acumulados a serem “transmitidos”, o que gerava um distanciamento entre elas e os seus alunos, tornando o processo de ensino impessoal e, muitas vezes, insensível e asséptico.

Essas experiências, ainda como aluno, refletem-se como exemplos a serem ou não seguidos na sua própria prática docente. Afinal, “aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes” (Antunes, 2012, p. 32) e “ensinar que dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação” (Antunes, 2012, p. 30).

Entretanto, os projetos religiosos nos quais se envolveu e ajudou a desenvolver durante a sua adolescência, trouxeram-lhe para uma vivência muito rica no ramo pedagógico religioso. Isso o estimulou a ver a docência como uma boa escolha profissional e a percebê-la como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento da sociedade.

As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Acrescentam-se a isso, também, experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extra-escolares ou outras (atividades coletivas: esportes, teatro, etc.) (Tardif & Raymond, 2000, p. 219).

Apesar do prazer que sentia em trabalhar como voluntário no projeto realizado pela igreja que frequentava, evidenciava-se uma questão: o dinheiro. Se viu direcionado a realizar cursos profissionalizantes, desde a adolescência, na expectativa de estar mais preparado para o mercado de trabalho e para lhe dar com a competitividade do mesmo.

A questão dos cursos profissionalizantes e da educação não-formal é muito presente na minha vida. Eu lembro que eu comecei a fazer cursos de qualificação desde a minha adolescência, com 12 ou 13 anos todos os cursos que eram oferecidos na minha comunidade eu me inscrevia. Fiz iniciação ao espanhol, ao inglês, ao teatro [...] mesmo cursos que não tinha perspectiva de seguir na área, eu fiz. Cheguei a fazer curso de qualidade de atendimento na área da saúde, soldagem industrial, mesmo que eu não fosse exercer aquela formação eu fazia para aprender. Esses cursos me motivavam porque eram muito práticos, concreto e dinâmico (Camaleão, ent_01, 2020).

A partir da abertura política e promulgação da Constituição Federal de 1988¹⁴, trouxe direito à saúde, à moradia, à educação, ao lazer. No capítulo III, sobre educação, cultura e desporto, o art. 205 afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A década de 1990, quando Camaleão passa a frequentar cursos profissionalizantes, é um marco para a educação brasileira, as reformas educacionais no país. Os índices de desemprego e inflação no Brasil eram altíssimos, as desigualdades sociais tornaram-se mais evidentes ainda devido à falta de oportunidade e a esperança de dias melhores era anulada a partir do reflexo das dívidas externas e internas. Esse é o cenário econômico e social quando surge políticas públicas voltadas para a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) pela primeira vez na história da educação brasileira, dedica um capítulo inteiro à educação profissional¹⁵.

Nesse cenário a educação profissional ganha destaque por criar um profissional destinado a necessidade imediata do mercado interno, isso faz com que o profissional técnico seja cada vez mais procurado e por isso os cursos profissionalizantes foram o alvo de Camaleão. Mas ainda que realizados para preparação ao mercado de trabalho, tais cursos despertaram em Camaleão uma forte ligação com a educação não-formal, visto que, de forma teórica e prática, os cursos foram capazes de fazê-lo sentir o seu desenvolvimento que a educação formal não foi capaz, devido ao seu “distanciamento com a vida real e as suas necessidades” (Camaleão, ent_01 2020).

De fato, tendo por referência as reflexões de Silva (2011b), verificamos que “a construção

¹⁴ Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Presidência da República Casa Civil Subchefia para assuntos Jurídicos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acesso em: 09 jun. 2021).

¹⁵ “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39); “Será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art.40).

do conhecimento prático profissional, longe de ser um fenómeno isolado, abstracto, inerte e passivo, está, pelo contrário, imbuído de um carácter abrangente, complexo, dinâmico, prático e contextualizado, que se configura em relações e processos de reflexão-acção-investigação” (Alonso & Silva, 2005, p. 48), que, segundo Alonso (1998, p. 139), se configuram em “três tipos de conhecimento que poderão influenciar a construção pessoal do conhecimento profissional”, referidos como os conhecimentos académicos, as experiências cotidianas e as crenças e ideologias intrínsecas à condição humana, que se caracterizam em “fontes do conhecimento profissional”, de acordo com Porlán et al. (1996).

Podemos concluir que o desenvolvimento profissional, que resulta, em boa medida, na forma como construímos os nossos conhecimentos que mobilizamos para o desempenho docente, é algo complexo e fruto de diversas interações que começam desde cedo, logo nos próprios bancos da nossa escola e se podem construir a partir, não só de conhecimentos considerados e validados do ponto de vista académico e científico, mas também fruto das nossas experiências e crenças, que nos forma enquanto pessoas e profissionais de uma determinada atividade.

Assim, a atividade docente se destaca pela sua natureza transversal ao fenómeno de desenvolvimento pessoal e social, intrinsecamente relacionados com os avanços humanos e sociais, os quais nos interpelam sobre o futuro que queremos construir, para onde queremos caminhar, numa era imensamente influenciado pelo digital e pelas questões das alterações climáticas, pela sustentabilidade dos recursos naturais, pelas migrações, à procura de melhores condições, e pela escandalosa pobreza de largas franjas do mundo em pleno século XXI. É todo isto que nos convoca a sermos melhores profissionais e de considerar a educação como parte da solução dos problemas e desafios da sociedade contemporânea.

Os saberes pessoais que aqui apresentamos impulsionaram a escolha profissional de Camaleão. Agora, voltando o olhar para o Eu profissional de Camaleão, percebemos algumas questões voltadas ao seu saber profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Verifiquemos, agora, o quadro dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2014, citado por Neto & Costa, 2016, p. 91):

- a) Saberes da formação profissional – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes

pedagógicos – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa.

b) Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, história, literatura, biologia, etc.

c) Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38).

d) Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos.

Os saberes profissionais referem-se aos saberes transmitidos e aos processos de formação pelo qual o sujeito passou ao longo do seu processo de formação, oriundos da própria formação inicial do professor, onde tem o primeiro contato com as técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), num processo legítimo e científico transmitido pelas instituições de formação de professores (Neto & Costa, 2016).

Os saberes profissionais de Camaleão, de acordo com a sua história de vida, são compostos de algumas fragmentações: a sua primeira formação foi em teologia; posteriormente, já atuando como professor de ensino religioso, inicia a faculdade de sociologia (aproveitando as disciplinas já cursadas em teologia) mas, por motivos de logística, desiste do curso; então ingressa na faculdade de filosofia (aproveitando as disciplinas cursadas em teologia e em sociologia) e a finaliza em um ano. Percebemos que a busca por conhecimento foi fortemente influenciada pelo amplo contato religioso que possui e pela busca por conhecimento acadêmico. Num primeiro momento, não tinha imaginado trabalhar como professor de ensino religioso, mas a oportunidade surgiu e ele aceitou.

Seu primeiro ano como professor foi bastante estimulante. Conseguiu incentivo e auxílio de uma universidade, que proporcionaram a ele desenvolvimento e mais segurança para realizar o seu trabalho. Foi realmente um divisor de águas, visto que “o início da carreira profissional constitui um período de intensas aprendizagens e de assimilação/adaptação a uma cultura de ensino”(Silva, 2016, p. 29).

O seu tempo de atuação como professor de ensino religioso foi de um ano, sendo que trabalhou tanto para a rede privada quanto para a rede pública. Sobre as duas escolas, ele comenta que a escola particular fecha, mesmo apresentando um perfil inovador de ensino e aprendizagem; comenta, também, que a escola pública situada em periferia mexeu com ele e o estimulou a se dedicar mais ainda para oferecer o melhor para os alunos que lá moravam.

Apesar do tempo curto que permaneceu nas duas escolas, conclui o seu relato demonstrando a relação que criou com os alunos e como tal experiência o fez ter mais consciência do papel que o professor exerce na sociedade, afirmando que: “tem que ter muita sensibilidade e tentar dinamizar as aulas a partir dessa realidade” (Camaleão, ent_01, 2020). E justificando a escolha: “Eu escolhia esses locais periféricos porque eu sabia que o meu comprometimento com a educação poderia transformar uma vida” (Camaleão, ent_01, 2020).

É válido expor que o processo de formação inicial em um curso se repete, portanto, a sua formação acontece de forma fragmentada, possibilitando-lhe o exercício profissional entre uma formação e outra. O seu saber profissional é carregado de práxis e se desenvolve desse modo.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Tardif & Raymond, 2000, p. 213)

Além das experiências e conhecimentos pedagógicos que possui, devido aos cursos que frequentou, também buscou realizar cursos de formação contínua, na procura por aperfeiçoamentos, como no seu primeiro ano de docência de ensino religioso, em que participou de aulas de formação para professores iniciantes, onde pôde aprender, pesquisar e potencializar o seu saber-fazer a docência. Em outro momento da sua carreira, quando já inserido num ambiente profissional não-formal e voltado para as artes, sentiu a necessidade de frequentar cursos de especialização em Arte e Educação para melhor atender as necessidades dos seus alunos e melhor corresponder às expectativas direcionadas, enquanto instrutor de artes.

A defesa da tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos. Desde os anos 90, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, vem implementando novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coube ao MEC a elaboração e implementação de um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal (Santos, 2011, p. 1).

Os saberes disciplinares integram-se igualmente na prática docente, através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas (linguagem, ciências exatas, ciências

humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes são reconhecidos como pertinentes aos diferentes campos de conhecimento, que são acumulados pela sociedade e são transmitidos para as gerações posteriores, coordenados pela comunidade científica. O acesso a esses saberes deve ser possibilitado pelas instituições educacionais.

Os saberes disciplinares têm como foco o conteúdo da disciplina. Camaleão possui uma experiência relevante na sua formação docente no que diz respeito aos saberes disciplinares, visto que as suas experiências nas graduações que frequentou amplificaram a sua visão de mundo. As graduações que frequentou se complementam e isso potencializou a sua aprendizagem a respeito dos conteúdos que lhe seria necessário saber.

Nesse sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de ocorrerem determinadas condições, bem como de tempo e espaço propício que permitam ao professor aceder facilmente à aprendizagem de (novas) competências (Herdeiro & Silva, 2011, p. 2719).

Além desse pensamento mais crítico e reflexivo sobre a sociedade, possibilitado pelos cursos de formação inicial, buscou redirecionar o seu saber disciplinar quando migrou de exercício docente. Quando deixou de lecionar nas escolas como professor de ensino religioso, buscou realizar formações contínuas voltados para as artes: “Sempre gostei da educação não-formal e vi a oportunidade no mercado cultural, que eu queria trabalhar com desenvolvimento local, cultura e artes” (Camaleão, ent_01, 2020).

Os saberes curriculares são referentes à forma como as instituições gerenciam os conhecimentos sociais produzidos (saberes disciplinares), normalmente em formas de programas escolares criados para demonstrar aos professores o que ensinar, para que ensinar e como ensinar (conteúdos, objetivos e métodos). Os saberes curriculares são particulares em cada instituição, dependendo das suas crenças, valores e papel social; mesmo existindo planos curriculares direcionados e exigidos das instituições, cada uma escolhe a forma como chegar aos objetivos esperados. Camaleão teve a oportunidade de trabalhar em diversos setores educacionais, como referido na sua história de vida, pelo que pôde observar as necessidades das instituições, as necessidades dos seus alunos e as suas próprias necessidades.

O trabalho era muito técnico e pouco humano, pois era uma formação para a indústria, sabe? Foi uma escola para mim, trabalhava diretamente com a diretora acadêmica, aprendi muito sobre a dinâmica da indústria, sempre com o foco no mercado. Mas eu não me enxergava nesse contexto de escola para a indústria (Camaleão, ent_01, 2020).

O exemplo que trazemos é sobre o período em sua vida em que trabalhou com aulas em ambiente de educação profissionalizante, onde a necessidade da instituição era formar o mais rápido possível e o maior número de alunos para o mercado de trabalho; a necessidade dos estudantes era conseguir o mais rápido possível uma certificação que pudesse proporcionar-lhe maiores chances de conseguir um emprego e de conseguir realizar a sua profissão com qualidade.

Apesar do prazer que Camaleão sentia ao realizar aulas prático-teóricas, não se sentia realizado por considerar que as necessidades dos alunos e da empresa eram distantes do seu ideal: queria sentir-se mais próximo dos alunos, pois não se via numa turma onde tudo se traduz por estatísticas e resultados, ambicionando algo mais, como proporcionar reflexão-ação. Portanto, percebeu que sair da instituição era necessário para seu próprio desenvolvimento profissional.

Os saberes experienciais são os que resultam da própria atividade profissional dos professores e são validados pela própria experiência. Esses saberes geralmente desenvolvem-se quando termina a licenciatura e vai para a prática efetiva em sala de aula, onde se é capaz de perceber algumas questões vistas na formação inicial (saber profissional) e apresentam diferenças ou distâncias da teoria aprendida com a prática exercida, sendo necessário um preparação e segurança da parte do professor para fazer as mudanças necessárias no exercício pleno de sua profissão.

Esses saberes experienciais são adquiridos por meio da própria prática. As situações adversas possibilitam ao professor preparação e resiliência para exercer a sua profissão. O Camaleão passou por algumas situações que o levaram a refletir sobre as suas práticas: em um dado momento do exercício da sua profissão viu-se atuando em uma escola de periferia que exigiu dele uma reavaliação sobre as práticas docentes para atender as necessidades educacionais dos alunos: numa escola aonde os alunos chegavam cansados de um dia de trabalho, ou que só iam para a escola por conta da refeição ofertada, onde a zona em que se situava era de conflitos sociais. Camaleão precisou se reinventar, enquanto docente, para cumprir o seu papel que, para ele, era o de proporcionar esperança aos alunos, demonstrar-lhes afeto; o investimento emocional foi a solução encontrada diante da situação calamitosa com a qual se confrontou no ambiente de trabalho.

Camaleão e os seus saberes experienciais levaram-no no sentido do caminho em que se

encontra atualmente, onde a sua prática docente consiste em ensinar, valorizar e emancipar os alunos e a comunidade a qual pertencem, ele diz: “Os projetos que desenvolvo são de formação, sempre com a educação como base, sempre utilizando essa cena como ferramenta de formação e inclusão social” (Camaleão, ent_01, 2020). O ensino não-formal, a realização de projetos culturais voltados à comunidade enfatizam todas as escolhas tomadas, na busca do desenvolvimento profissional e pessoal.

Perante a apresentação de alguns fatores que marcaram o docente Camaleão durante toda a sua vida até os dias atuais que lhe possibilitaram o desenvolvimento dos saberes necessários para o exercício da docência, percebemos que a sua formação profissional se estrutura em diversas experiências acumuladas e adquiridas em diversos contextos.

Era digital e o desenvolvimento de Camaleão

Eu não me sinto deslocado nessa nova estrutura social. O que eu sinto são diferentes grupos, nessa grande teia social, com diferentes perfis, com linguagens específicas; é como se fosse uma série de grupos distintos nessa era digital. Nós precisamos de equilíbrio, comunicação e diálogo entre esses grupos com diferentes experiências digitais (Camaleão, ent_02, 2020).

Assim como muitos profissionais da sua geração, passou por momentos de adaptação para acompanhar o novo contexto social e tecnológico. Ele demonstra acompanhar as dificuldades que existem devido ao distanciamento entre as experiências relativas a cada grupo geracional. De forma bastante positiva, ele apresenta uma possível solução para equilibrar tais diferenciais: a vontade de aprender, a adaptação ao novo e o diálogo e troca de conhecimento.

Como todo imigrante digital, teve que se adaptar às drásticas mudanças sociais ocorridas com o advento tecnológico. Considerando que aproximadamente uma década de vivência se passou sem a presença da internet no seu contexto social, os efeitos foram diversos, tanto em âmbito pessoal quanto profissional: teve que se familiarizar e aprender sobre as ferramentas tecnológicas que surgiram na sua adolescência; teve que ver o mundo se modificar, assim como as pessoas que vieram após a popularização dessas tecnologias; teve que se adaptar à cultura digital¹⁶; teve que aprender a ensinar com métodos de ensino que usam as TIC como ferramentas potencializadoras do ensino-aprendizagem; teve que ver familiares, amigos, conhecidos, colegas de trabalho tornarem-se “obsoletos” por não querer ou não conseguir

¹⁶ A cultura digital se refere ao uso permanente dos recursos digitais existentes e das linguagens associadas ao que chamamos de **mundo digital**. A comunicação passa a ser traduzida por meio de diferentes formatos (como vídeos, áudios e animações) e se estende ao uso de aplicativos, redes sociais, bibliotecas virtuais, portais *on-line* etc (Cury, 2020)

acompanhar as mudanças geradas pela era digital. Apesar dos possíveis desconfortos e/ou imposições, a adaptação a este novo contexto não parece ter sido um fator de desvantagem para Camaleão, pelo contrário, defende a ideia de que

os imigrantes digitais, enquanto alunos, podem sentir algumas dificuldades com as tecnologias, dependendo do contato que eles tiveram com elas, mas têm maior facilidade nas relações interpessoais. Eu sinto que as tecnologias potencializam o meu trabalho, pois eu acompanhei essa transição através de formações e de vivências (Camaleão, ent_01, 2020).

Após relatar-nos que o contato com as tecnologias digitais começou quando ainda adolescente, no curso profissionalizante de informática, conta-nos também que, desde a época do estágio, utilizava computadores como ferramentas para elaborar planos de aulas, realizar pesquisas, mas para ter acesso aos computadores e internet recorria às instituições de ensino em que trabalhava, pois os preços não eram acessíveis e não possuía um computador ou internet em casa. Ele ainda afirma: “Sempre vi as tecnologias digitais como ferramenta de democratização do acesso à educação, principalmente em realidades [e] contextos em que a educação formal, a educação presencial não chega” (Camaleão, ent_02, 2020).

Hoje temos celulares, tablets, televisores, etc., além dos computadores, que se conectam a internet, mas o fato da variedade ser maior não significa que todos tenham acesso à internet. A realidade brasileira, de acordo com a pesquisa realizada no ano de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet em suas residências.

A população brasileira está cada vez mais conectada. É isso que mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o levantamento, 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet, um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018.

Para o ministro das Comunicações, Fábio Faria, os dados mostram que o Brasil está no caminho certo. “Estamos no rumo para conectar cada vez mais pessoas em todo o país. Isso vai ser ainda mais ampliado com ações como o 5G, que terá o leilão ainda este ano”, afirma.

O IBGE destaca ainda que o telefone celular continua sendo a principal ferramenta utilizada pelos conectados. Ele foi encontrado em 99,5% dos domicílios com acesso à rede mundial de computadores. Depois vem o computador, com 45,1%, seguido pela televisão (31,7%) e tablet (12%) (Ministerio das Comunicações, 2021).

A graduação em filosofia foi feita em modalidade a distância. Camaleão apresenta-nos, na sua história de vida, que, graças à utilização das tecnologias como ferramenta na educação, foi

possível a realização da graduação. Enfatiza também que, no contexto do local onde morava na época, o ensino a distância era a única forma de cursar filosofia.

Compreendemos, a partir do seu relato, a importância da inclusão digital para o alcance da educação na região em que vivia. Precisamos considerar a necessidade de políticas públicas que possibilitem o acesso à internet e que essas políticas correspondam as necessidades específicas de cada localidade ou indivíduo (infraestrutura, falta de treinamento ou custo). Afinal, estar excluído da internet, no século XXI, é estar excluído da sociedade. Ou, no mínimo, ter acesso precário ao mundo de hoje.

As tecnologias, na área educacional são extremamente importantes e necessárias em diferentes contextos. “Apesar de especialistas apontarem desafios muito mais básicos, como dificuldade de ler e escrever, a falta de um ensino com habilidades digitais está adquirindo mais peso. Até porque a tecnologia pode ser uma ferramenta para melhorarmos nossos números atuais” (Araújo, 2020).

A pandemia de Covid-19 trouxe, além da crise sanitária, problemas econômicos e políticos. Setores da sociedade se veem empurrados para o mundo digital como forma de gerar renda, obter informações e até mesmo estudar. Não estar na internet pode significar, cada vez mais, estar excluído do século XXI (Araújo, 2020).

Para Camaleão, o sistema de ensino (principalmente, o formal) está buscando inserir as tecnologias no seu contexto e de forma mais veloz, atualmente, por conta da pandemia. Mas de acordo com o mesmo,

é algo que já deveria ter acontecido. Infelizmente, se tem um discurso muito forte na educação: de enxergarem as tecnologias digitais como ameaça ao papel do professor, quando na verdade ela é uma ferramenta que possibilita e auxilia no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com essas novas gerações que já nascem com as tecnologias inseridas no seu cotidiano (Camaleão, ent_01, 2020).

Camaleão possui experiências com nativos e imigrantes digitais, tanto no corpo docente, quanto no corpo discente. Refere que tem uma experiência muito diversificada enquanto professor, no que diz respeito à utilização educativa das tecnologias: “Eu já tive experiências com nativos e imigrantes digitais na mesma turma e, dependendo de em que estágio esse imigrante digital se encontra, ele tem muita dificuldade no acompanhamento dos novos processos de ensino e na utilização das tecnologias” (Camaleão, ent_01, 2020). A sua experiência, enquanto aluno, também aponta para o entrecruzar de caminhos numa era de

transformação célere e efêmera. Refere que

vivi essa experiência também numa formação remota, onde tinha alunos nativos digitais, tinha imigrantes digitais como eu, que acompanharam a transição, e tinha imigrantes digitais numa outra faixa etária que tinham uma maior dificuldade no acompanhamento. Isso, no contexto de formação, é necessária uma sensibilidade muito grande do educador para direcionar, para orientar, para conduzir esse processo. Foi uma experiência muito interessante porque o formador era um nativo digital. Eu percebi, durante a formação, que muitas vezes o educador não percebia essa diferença entre os alunos da turma (Camaleão, ent_02, 2020)

Além das experiências acima referenciadas, Camaleão teve a oportunidade de utilizar as TIC nos projetos desenvolvidos por ele e sua equipe, juntos perceberam as possibilidades que as TIC traziam. Então, realizaram, com aparato tecnológico, um trabalho de promoção e informação sobre tudo que iria ser desenvolvido, através de uma vitrine virtual (fotografias, vídeos dos melhores momentos, etc.), registrando e divulgando todos os projetos já desenvolvidos e publicando sobre os futuros eventos e projetos.

A utilização das tecnologias digitais para apoiar os projetos que já desenvolveu é uma situação bastante comum: “Sempre utilizamos como recurso as tecnologias nos projetos que desenvolvi ou que eu coordenei, seja através da inscrição, seja através da comunicação, sempre utilizamos as redes sociais e as Mídias sociais para criar esse vínculo com a comunidade” (Camaleão, ent_01, 2020).

Mesmo com familiaridade diante da utilização das tecnologias como ferramenta, o ano de 2020 marca a sua vida profissional ao ter que reconstruir um projeto previsto para ser realizado presencialmente. O projeto que está em andamento será totalmente online, por motivo pandêmico: “o projeto havia sido formatado para ser realizado presencialmente, mas devido ao contexto atual foi adaptado para que esse contexto não penalizasse ainda mais a comunidade que precisava dessa formação” (Camaleão, ent_01, 2020).

A impossibilidade de encontros presenciais, devido às medidas de isolamento social, levaram as organizações de ensino a buscar alternativas para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem. A questão exposta nesse contexto é o enorme desafio lançado e encarado pelos professores, assim como pelos estudantes. Essa adaptação acelerada apresenta rupturas capazes de gerar desconforto e insegurança nos professores e nos alunos. Várias problemáticas surgem a partir desse novo paradigma e evidenciam questões ligadas ao próprio DPD e as oportunidades e ferramentas oferecidas ao professor para que ele se desenvolva.

O desenvolvimento humano e a inclusão social são os fatores primários para Camaleão e era impensável não conseguir uma solução para o contexto atual. Assim de acordo com o mesmo,

essa pandemia só fez descortinar as desigualdades e os níveis sociais em que as pessoas se encontram. Então, é um evento que está sendo reconfigurado de forma online, as pessoas farão as inscrições online, os canais de comunicação são canais online e as transmissões serão completamente online. O projeto está sendo desenvolvido com muito cuidado, muita sensibilidade, garantindo a acessibilidade daqueles que necessitam, democratizando acesso à educação e à cultura e atendendo às diversas faixas etárias. Então, é um projeto online pensado para o contexto social, econômico, cultural de uma comunidade em específico (Camaleão, ent_01, 2020).

De acordo com Camaleão, as pessoas que compõe a “sociedade 4.0” tem uma facilidade maior em desenvolver-se profissionalmente, a partir dessas ferramentas e recursos digitais, pois possui acesso ao conhecimento e à formação de uma forma mais rápida, orientada e consciente dos seus interesses/necessidades, do que uma pessoa que nasceu e se desenvolveu num momento anterior à era digital. Porém, “a aproximação grande com as tecnologias pode gerar algumas dificuldades referentes ao convívio, ao desenvolvimento em conjunto; a relevância tecnológica não pode banalizar a troca de saberes entre as pessoas, o contato, a sociabilização” (Camaleão, ent_01, 2020), pois essa é a preocupação de Camaleão no que diz respeito à sua visão de sociedade e de comportamento, a partir das tecnologias digitais.

A voz de Camaleão: estruturando a Identidade e o Desenvolvimento

Profissional Docente

A identidade pessoal é composta pelas experiências particulares, pelos saberes pessoais. A identidade profissional é influenciada pela identidade pessoal e pelas experiências que ocorrem no âmbito profissional somados aos elementos específicos da profissão. Ou seja, a pessoa que é, como realiza a profissão e as características sociais da profissão constituem a identidade profissional.

A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (Lasky, 2005, citado por Marcelo, 2009, p. 112).

Assim como o DPD é visto como uma aprendizagem ao longo da vida, a identidade profissional docente também assume a característica de ser um processo evolutivo.

Nesta linha, acredita-se que a ação reflexiva que o professor realiza sobre suas práticas num contexto micro (por exemplo, na sala de aula) está influenciada pelas interações que se realizam entre os contextos meso (por exemplo, a escola) e macro (os valores da sociedade a que pertence, por exemplo) (Sarmiento, 2013, p. 238).

Ao contar a sua história de vida, Camaleão se propõe a reconstituir ativamente os momentos que considera mais relevantes nela. O fato de saber que a pretensão do estudo é compreender como ele buscou se desenvolver ao longo da vida, é previsível que selecione situações vivenciadas que aparentem conexões com tal dimensão. Sarmiento (2013) afirma que o ator social contará a sua história de forma linear, sequencial e singular e que a vida de cada ator social é “um fluxo contínuo de atividades com finalidade, em interação com outras e com o mundo natural” (Giddens, 1993, p.100, citado por Sarmiento, 2013, p. 240).

Partindo da relação do professor com o seu contexto histórico, político e social, mostrando que os desafios que enfrenta na sua experiência cotidiana têm uma dimensão mais ampla e que, para atuar de forma mais crítica e transformadora, a sua reflexão e a sua análise devem dar conta dessa dimensão (Souza & Flores, 2014, p. 304).

A compreensão e reconhecimento de Camaleão a respeito dos esforços de seus familiares que impulsionaram o seu crescimento fica nítido no decorrer de toda sua história. Inicia a sua história enfatizando o papel de prover e educar que sua mãe assumiu pela ausência do pai. Algumas passagens, como “lembro da minha irmã cuidando de mim, já adolescente, quando minha mãe se ausentava” (Camaleão, ent_01, 2020), demonstram que a família se adaptou e trabalhou junta para oferecer segurança e amparo uns aos outros.

A influência das atitudes de seus familiares sobre as dele ficam evidentes quando relata sobre frequentar igrejas junto com sua avó e tia-avó, pois se lembra que participava de “atividades dominicais para crianças, coral infantil, clube infantil, atividades de férias” (Camaleão, ent_02, 2020). Não nos apresenta memórias familiares direcionadas à formação de práticas educativas, mas evidencia que se deparou com muitas pessoas que buscavam se aproximar do universo das crianças para ensinar através das artes questões relacionadas com a religiosidade e com isso despertaram nele o amor pelas artes.

Um outro fator que nos apresenta é a pressão que passou por sentir que seus familiares e a sociedade exigiam dele resultados, principalmente financeiros. Relata que se inscreveu para

cursar desenho industrial, mas o que queria mesmo era artes. Apesar de a faculdade possuir o curso de licenciatura em artes, existia “o preconceito do ponto de vista profissional e eu estava com muito foco no mercado – preciso trabalhar, preciso me qualificar – então eu fui buscar as artes em outro caminho [através de cursos livres realizado na escola de Belas Artes da sua cidade]” (Camaleão, ent_01, 2020). Para ele foi mais relevante seguir por esse “outro caminho” e isso o realizou pessoal e profissionalmente pois considerou que cursar a licenciatura que desejava o deixaria sem grandes perspectivas de empregado num futuro próximo, em função das suas necessidades prementes.

Em contexto formal, antes de ingressar na universidade, Camaleão apresenta experiências positivas e negativas, mas que geraram nele conhecimento e o auxiliaram a compreender a sua futura profissão, descrevendo práticas que concorda e práticas que discorda, principalmente no ensino fundamental II (9.º ano), que é apresentado por ele com mais satisfação e apontamentos de episódios críticos positivos. Descreve o ambiente que mais lhe agradou como “acolhedor”, “dinâmico” e “democrático”; comenta sobre profissionais educadores que o marcaram como “sensíveis” e “provocadores”; descreve que práticas educativas são positivas quando é “mais humanizada”. Antes de falar sobre o ensino médio, comenta que “se pudesse voltar no tempo, faria o magistério ao invés de ter cursado o ensino médio normal” (Camaleão, ent_01, 2020), deixando mais do que evidente a sua decepção com o excesso de cobrança e foco para a realização do vestibular, ignorando as necessidades de cada estudante.

Em ambientes não-formais, antes de ingressar na universidade, Camaleão segue seu caminho e o despertar para questões voltadas para as artes o direciona para voluntariar na igreja. Aos 15 anos teve o seu primeiro contato com aspectos voltados a área educacional; comenta que foi “estimulado a participar desse projeto através das lembranças que tinha da minha infância, das professoras da escola dominical, dos teatros,... sempre as referências foram as professoras que tive” (Camaleão, ent_01, 2020).

As experiências informais também nos (re)constrói como indivíduos e profissionais. Apresenta-nos um momento bastante impactante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional: quando viveu um ano de intercâmbio com a finalidade de imersão cultural em dois países europeus. Através da sua fala podemos perceber o crescimento proporcionado por esse intercâmbio, quando refere que “eu pensava: estou vivendo esse momento aqui e agora e esse momento é só de aprendizado” (Camaleão, ent_01, 2020); “eu participava do cuidado com as

crianças, auxiliava nas lições, [ou seja]sempre [estava] integrado com a educação direta ou indiretamente” (Camaleão, ent_01, 2020). Conclui, referindo que “foi uma experiência tão boa, isso me transformou! Eu precisava dessa sacutida na minha vida, precisava muito” (Camaleão, ent_01, 2020). Por fim, conclui que para o mercado de trabalho tal experiência pesou contra, mas que não se arrepende, pois a partir dela, ao sair da zona de conforto, conseguiu perceber melhor as suas ações e almejar novos horizontes.

Comenta também que “se tivesse focado em concurso público eu não teria vivido nada disso” (Camaleão, ent_01, 2020), uma afirmação bastante esclarecedora acerca do pensamento de Camaleão sobre a comparação entre as oportunidades e a segurança proporcionada pelo funcionalismo público brasileiro. Apesar das dificuldades do mercado de trabalho brasileiro no período, e ainda nos dias de hoje, demonstra que o desenvolvimento profissional também corresponde a correr riscos, a buscar novas experiências e a compreender que desenvolver-se é um processo contínuo.

As experiências realizadas ao longo da vida, em contextos mais ou menos formais, são referenciadas como tendo uma relevância fundamental quer na opção pela via profissional de professores, quer na seleção de atitudes pedagógicas. Associando-se a uma crença segundo a qual as identidades são construídas de uma forma cooperada entre os atores sociais e que, como tal, são revisíveis e reconstruíveis (Lopes & Ribeiro, 1995, citados por Sarmiento, 2013, p. 242).

Voltando os olhos para Camaleão já professor, nos deparamos de imediato com uma formação inicial com três episódios destacados por ele: a primeira formação em teologia; a iniciação no curso de sociologia interrompido; e a realização da segunda formação em filosofia em modalidade EAD.

Como professor de teologia principiante (2004), a sua indução profissional aconteceu no mesmo período em que o mesmo realizava o curso de sociologia, trabalha em duas escolas com contextos totalmente divergentes e frequentava cursos para auxiliar, incentivar e orientar a sua atuação como professor de ensino religioso.

Diante desse desdobramento sobre o seu primeiro ano de atuação como professor, não raro de acontecer com professores principiantes no contexto brasileiro, Camaleão apresenta as oportunidades que surgiram para trabalhar em âmbito não-formal, artístico e as suas experiências como formador e com a elaboração de projetos.

Aponta, em todas essas etapas, os investimentos feitos na sua formação contínua. Além

de continuar realizando cursos livres voltados para a educação, também realizou uma segunda formação em filosofia (2013), especialização em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem (2014) e em Arte e Educação (2015) e agora se encontra matriculado na especialidade em Desenvolvimento Curricular e Avaliação (Mestrado em Ciências da Educação).

Um fórum muito importante para a aprendizagem da profissão e, ao mesmo tempo, para combater o isolamento próprio de uma profissão que se desenvolve muitas vezes em contextos de reduzida dimensão é o contato com os pares profissionais, ou seja, com outros professores ou outros técnicos de educação. (Sarmiento, 2013, p. 243)

O contato estabelecido por Camaleão com outros colegas de profissão ficam em destaque em dois momentos: quando ainda professor principiante, participa de reuniões semanais, onde se realizavam debates e ações pedagógicas que evidenciavam a importância da interação com outros profissionais, entre eles, alguns mais experientes, para o desenvolvimento da sua confiança e identidade como profissional da educação; o segundo momento de interação entre seus pares foi e ainda é a estabelecida com a sua equipe multidisciplinar, com quem trabalha até à atualidade.

A equipe responsável pela elaboração e aplicação de projetos de formação, desde de 2015, é preocupada em proporcionar à sua comunidade formações que possibilitem desenvolvimento artístico e a inclusão social. Por essa razão é uma equipe multidisciplinar que direciona as suas competências, respectivas a cada participante, para desenvolver um projeto carregado da identidade local e partindo dela para que “a comunidade se reconheça e se identifique, participando desse processo, principalmente comunidades pequenas. É muito importante que a comunidade se encontre [nos] projetos, a partir dos agentes que estão envolvidos neles; que ela se veja, se realize, se sinta valorizada” (Camaleão, ent_01, 2020).

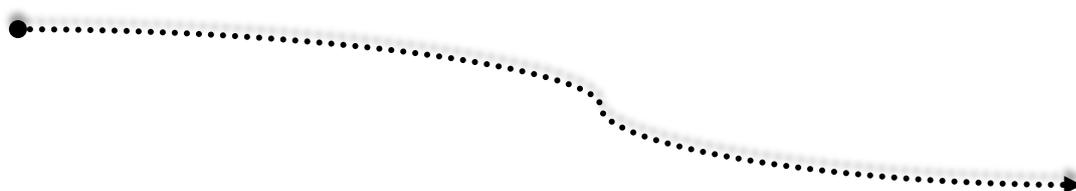
Ao mudar para Portugal, Camaleão passou a prestar assessorias aos seus colegas, através da utilização das tecnologias como ferramentas de comunicação. Ter a oportunidade de continuar trabalhando junto da sua equipe à distância foi um fator que facilitou a sua mudança.

Camaleão nos apresenta ainda uma mudança drástica ocorrida na elaboração do seu último projeto, devido ao contexto pandêmico em que nos encontramos. Relata que nunca foi uma opção cancelar o projeto e sim adiá-lo para adaptá-lo à nova realidade, pois o projeto seria um alento para a comunidade, uma faísca de esperança. E, corroborando com a articulação entre as estruturas profissionais e pessoais, defendida por Ferrarotti (1983), num processo em espiral de múltiplas influências do indivíduo com o todo social, defendida por Sarmiento (2013) ,

Camaleão afirma que

as tecnologias têm feito parte da minha vida e agora, nesse novo contexto, é necessário que possamos nos reinventar e acompanhar as mudanças para ver o que podemos aplicar no nosso dia-a-dia. Hoje, com os projetos à distância, tem sido incrível a realização (Camaleão, ent_02, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerações finais

Antes de tudo, enfatizo que aprender faz parte da natureza humana, mas são os tempos difíceis que nos mostram como somos capazes de perceber os desafios da vida, de enfrentar as aflições, de se adaptar ao momento, de (re)agir com determinação e de transformar a si e o todo.

A sociedade evolui a partir dos momentos que exigem dela obstinação. As duas Grandes Guerras Mundiais e a Guerra Fria, por exemplo, eventos marcantes do séc. XX, possibilitaram enormes desenvolvimentos e avanços tecnológicos e medicinais. Atualmente, a sociedade enfrenta a pandemia de COVID-19 e todas as consequências geradas na saúde e na população, que provocam reflexões sobre questões sociais, como as formas de viver e de produzir, assim como os valores e as instituições que sustentam a organização da sociedade.

Os reflexos desses momentos estão e continuarão a gerar múltiplas transformações sociais, do mesmo modo que diversos outros momentos na história da humanidade acarretaram mudanças irreversíveis. Após a passagem deste momento desafiador, ele será carregado na memória daqueles que o viveram e foram transformados por ele e perpetuará através do conhecimento transmitido de uma geração para a outra; é assim que a nossa sociedade se complexifica e se dinamiza. Completo ainda que o conhecimento nos torna fortes e ativos, mas não nos torna prontos ou preparados para tudo e todos. Temos os nossos momentos e reação, de retração aos desafios, para depois, mais conscientes, traçarmos estratégias ou abordagens mais ou menos defensivas ou proactivas.

Partindo dessa reflexão, apresento as questões abordadas neste trabalho. No primeiro momento, tomamos em conta o desenvolvimento teórico em fatores da globalização (Burbules & Torres, 2004) que repercutem na educação, na intenção de compreender como a sociedade se (re)organizou no decorrer dos surgimentos tecnológicos (Prensky, 2001). As mudanças no ser, no pensar, no agir, no sentir e no imaginar são apontadas como consequência do advento das tecnologias, que revolucionou a sociedade e os seus hábitos, comportamentos, formas sociais, políticas e econômicas.

Essas mudanças trouxeram à superfície debates antigos, novas perspectivas e objetivos para todas as áreas, mas direcionamos as reflexões para a área educacional, que é uma ciência humana complexa e interage diretamente com as mudanças sociais e culturais. A era digital, ao mudar significativamente a realidade educacional, exige uma constante reflexão sobre o currículo

(Silva, Pacheco, 1996; Silva, 2011), as práticas pedagógicas, a formação docente, o desenvolvimento e a identidade profissional (Day, 2001, 2004).

No segundo momento, a investigação é realizada através de etapas metodológicas necessárias para perceber sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na Era Digital, a partir da História de Vida (Sarmiento, 1999) de um docente. Ao coletar e trabalhar sobre os dados, obtendo determinados resultados, foi possível discutir sobre eles. Importa agora enfatizar algumas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho.

Ser professor é ser investigador, no sentido mais profundo da palavra, atualmente mais que em qualquer outro momento. Investigar a própria história, a fim de compreender criticamente as suas experiências, as suas escolhas, as suas ações que fizeram e continuam a fazer dele o que ele é, o que representa na comunidade profissional e na sociedade. Investigar a sociedade e todos os fatores que influenciam diretamente na forma que ela se encontra, a fim de analisar as consequências na educação. Investigar a própria profissão e todas as questões que a informa, a fim de proporcionar o próprio desenvolvimento profissional. Enfim, a investigação possibilita ao professor a clareza sobre a necessidade de se aprimorar constantemente; é esse o designio de todos e dos professores, como uma profissão central nas sociedades atuais.

Quando o professor observa e investiga ele nota as mudanças e às vezes elas assustam, mas a ação docente perante o novo deve ser reflexiva e não de repulsa. Os impactos da era digital na educação são inúmeros e constantes (Gabriel, 2013). Os alunos possuem acesso constante às informações e isso os modifica profundamente; precisamos de considerar que mais acesso à informação não significa mais conhecimento, mas com certeza significa mais dinamismo. As salas e escolas são compostas por algumas dezenas desses alunos que trazem para os seus interiores a celeridade e dinâmica que estão acostumados a ter na palma das mãos, todavia as salas e escolas muitas vezes não consideram esse novo paradigma e não buscam se aproximar dele. Mas o que seriam as salas e as escolas para além de seus alunos? Assumindo uma definição ampla, são as políticas educacionais, os currículos, as práticas pedagógicas e os profissionais da educação.

As políticas educacionais, sendo um elemento de normatização do Estado, visa proporcionar a todos o direito à educação de qualidade e o desenvolvimento pleno do discente (Brasil, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. LDB 9394/1996, 1996). Para tanto, a

educação precisa de considerar as necessidades e anseios dos seus cidadãos, o que significa afirmar que, normalmente as políticas educacionais estão vinculadas ao momento histórico no país ou no mundo, além da ideia de poder desse período e para além do mesmo.

O currículo (Pacheco, 2001, 2002, 2011), por sua vez, é o caminho que leva ao diálogo entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Ele é abrangente, pois não compreende apenas as matérias ou os conteúdos do conhecimento, mas também a sua organização e sequências adequadas, bem como os métodos que permitem um melhor desenvolvimento dos mesmos, assim como o próprio processo de avaliação. O currículo perpassa todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, à gestão administrativo-acadêmica, até à organização do tempo e do espaço físico da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos, sendo o professor o mediador dele, aquele que é capaz de ativar os seus princípios e intenções, que faz a diferença nas escolas com os currículos práticos e em ação.

O ponto de maior destaque aqui é: quando o professor assume um currículo pós-crítico, automaticamente amplia e modifica a visão e concepção de currículo (Silva T. T., 2000). Ele compreende o papel político do currículo e sabe que é capaz de contribuir com a construção das identidades, com o desenvolvimento das potencialidades, da criatividade, da subjetividade e emancipação da sociedade, reconhecendo a pluralidade.

A visão de mundo que o professor tem influencia diretamente na prática pedagógica adotada por ele. Para tanto, as mudanças ocorridas na sociedade apresentam desafios para a profissão docente. Em busca para que as competências profissionais correspondam às necessidades da era digital, surgem algumas questões voltadas para a formação, para o desenvolvimento e a identidade docente. A atividade docente depende de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos à formação docente, ao ato de ensinar, às experiências pessoais e profissionais, às políticas educacionais constituídas, ao papel docente e ao objetivo social, político e econômico da educação (questões curriculares).

A formação docente, como promotora de conhecimentos e habilidades necessárias para a realização plena do ofício da docência, para potencializar as funções a serem cumpridas por ela, seja na formação inicial, na indução profissional ou na formação contínua (Pacheco & Flores, 1999), precisa de evidenciar a interdependência existente entre teoria e prática, possibilitar o

exercício autônomo e crítico das funções docentes e reafirmar a necessidade de aprimoramento ao longo da vida.

Não se aprende hoje do mesmo modo que se aprendia antigamente é uma frase bastante repetida em contexto educacional, mas que precisa de se efetivar nos contextos da prática. Assim, ainda que isso possa criar estranheza, aos olhos do mundo moderno, muitas práticas educativas do passado estão presentes nas escolas atuais. Isso não é necessariamente um problema, se as práticas adotadas pelos professores forem adotadas conscientemente, visando o desenvolvimento pleno de seus alunos. O problema existe quando o professor ignora, por comodismo, as especificidades do hoje, as ferramentas disponíveis e as práticas reflexivas, por falta de compreensão a respeito dos impactos que pode gerar, enquanto professor.

Ensinar consiste em preparar-se continuamente para que essa ação seja aperfeiçoada a cada prática, a cada experiência, a cada necessidade, a cada desafio lançado pela sociedade, pela instituição de ensino e pela comunidade. Esse empenho exigido ao professor proporciona-lhe desenvolvimento profissional contínuo, numa busca constante em aperfeiçoar-se como profissional e como pessoa. Além disso, durante o seu percurso profissional, ele se depara com circunstâncias, experiências, exigências e situações que influenciarão diretamente no seu desenvolvimento profissional também.

O Desenvolvimento Profissional Docente (Day, Desenvolvimento Profissional de Professores, 2001) inicia-se na observação que o futuro professor faz dos seus professores, enquanto ele é apenas aluno, e essas observações podem acontecer em ambientes formais, não-formais e informais. O que evidenciamos, porém, não é o ambiente onde o aluno (futuro professor) observa o seu professor e sim como essas observações são interpretadas e absorvidas por ele, passando a fazer parte da ideia que possui sobre o que é ser um bom ou um mal professor.

Quando define a sua profissão e ingressa na universidade para ser professor, continua a observar os seus professores. Ele, futuro professor, continua a se deparar com boas e más versões de professores, de acordo com suas crenças e valores, passa, também, a obter conhecimentos teóricos sobre a profissão que ele pôde observar durante a vida estudantil inteira. Continua a desenvolver-se quando inicia o exercício da profissão e passa pelo processo de indução profissional, período que é crucial para a construção da sua identidade profissional, visto que rompe com o papel de apenas aluno e passa a ser professor (que sempre será aluno – no

sentindo de continuar buscando conhecimento). Caso o professor percorra a formação inicial e a indução profissional de forma reflexiva, perceberá que ser um bom professor exige constante aprimoramento, na busca por instrumentos que possam melhorar ou potencializar a sua atuação docente. Nesse momento, o professor busca por formação contínua, através de cursos livres, seminários, especializações, projetos, comunidades de aprendizagem, etc.

O Desenvolvimento Profissional Docente corresponde ao aprimoramento contínuo do indivíduo profissional sobre a própria profissão, a partir de suas vivências, reflexões, investigações, compreensão de si e dos seus avanços teóricos, práticos e profissionais (Day, 2001; Santos et al., 2018; Sarmiento, 2013). Nitidamente, falar sobre Desenvolvimento Profissional Docente é falar sobre a Identidade Docente. Esta, assim como aquele, inicia-se no pessoal e quando surge a profissão passa a desenvolver no âmbito pessoal e profissional, de forma mútua e interdependente, num processo dialético totalmente entrelaçado pelo meio. Além dos indivíduos possuírem experiências particulares, também é num processo particular que acontece a sua percepção; por mais influência que sofra do ambiente, dos outros, das experiências anteriores, ainda assim o indivíduo apresenta um modo único de interpretar o mundo e de ser a partir dessa interpretação.

A vida pessoal dos professores (Nóvoa, 1992) condiciona as suas práticas profissionais às suas necessidades particulares e a forma como estas são identificadas; a sua estrutura familiar, as suas experiências pessoais, o seu contexto econômico, a maneira como foi apresentado ao ensino, as suas experiências enquanto estudante, a sua compreensão sobre o profissional de educação e a sua visão de mundo o fazem priorizar certas ações, escolhidas por ele, na expectativa de alcançar a aprendizagem e desenvolvimento, tanto de seus alunos, quanto o próprio.

A vida profissional dos professores é fonte de experiências que muitas vezes são estimulantes e algumas outras nem tanto, que podem também apresentar traços que provoquem no professor instabilidade, tanto pessoal como profissional. Tal instabilidade, se bem compreendida, pode iniciar uma corrente de aprendizagem e aprimoramento que resultará num processo capaz de mudar o professor, de tirá-lo da zona de conforto, de desafiá-lo a perceber a constante dedicação que a profissão docente exige e faz parte da sua condição de permanente insatisfação com a a necessidade de alcançar os melhores resultados possíveis, que passam pelo sucesso de todos e cada um dos seus alunos.

Mas, por outro lado, um professor sem apoio, sem preparo pessoal e profissional (até mesmo psicológico) e/ou sem estímulo dificilmente conseguirá enxergar o desafio como uma possibilidade de desenvolver-se pessoal e profissionalmente. As políticas educacionais, nesse contexto, precisam apoiar o professor e perceber quais são as necessidades que ele possui, que possibilitam o seu crescimento profissional, no sentido de ampliar a sua percepção de mundo e dos desafios que enfrenta. Para tanto, as políticas não podem ser voltadas para questões que coloquem seus profissionais em segundo plano ou que os subordinem às normas exigidas por questões genéricas.

A complexidade educacional exige do professor uma visão holística e uma busca incessante pelo máximo potencial de si. A profissão docente não pode continuar sendo encarada como um dom, pois ela demanda um forte investimento, um domínio de conhecimento científico, competências, responsabilidade, treino, prática, reflexão, análise do contexto social, político e econômico. Não se nasce professor, temos que aprender a realizar essa profissão, assumindo toda a sua complexidade traduzida na singularidade de cada aluno.

Antigamente, o professor era visto como transmissor do conhecimento, era o detentor do conhecimento e a sua função era ir para a escola, encontrar-se com os alunos e transmitir para eles todas as informações consideradas relevantes pela sociedade e por ele, num determinado momento histórico. Hoje, esse papel não existe mais, não é mais visto como o único que possui conhecimento, pois esse conhecimento hoje está em diversos lugares além dos muros escolares. Quantos alunos recorrem a vídeos em plataformas digitais para aprender temas abordados na escola, em sala de aula, e que por algum motivo não conseguiram aprender quando em ambiente escolar? Se agora isso é possível, o papel social do professor mudou, pelo que se pergunta, então, qual é o novo papel social e cultural do professor? É, sobretudo, um papel societal, de uma visão holística de integração e de criação de oportunidades, de compreensão das dificuldades, e de perscrutar soluções, inovadoras e criativas.

O papel do professor hoje é o de mediar a relação do aluno com o mundo que o cerca, acompanhando-o na descoberta do conhecimento. O professor disponibiliza diversas ferramentas (Gabriel, 2013) que podem proporcionar mais e melhores condições de realizar um trabalho relevante ao seu aluno, pelo que essas mesmas ferramentas exigem dele uma postura diferente. O professor atual precisa ser um professor modesto, que não se julgue saber tudo, pois afinal isso é uma mentira que pode ser desmascarada em um “click”, num instante

efêmero, mas marcante, pois coloca a sua posição em confronto, em questionamento, numa lógica de perda de autoridade, de legitimidade perante os pares e os próprios alunos. Além de compreender que não sabe tudo, também precisa de compreender que precisa de buscar saber sempre: sobre si mesmo, sobre a sociedade, sobre os conteúdos que ensina, sobre seus alunos, sobre a profissão.

O papel docente também é o de ensinar a conviver: consigo mesmo, com o outro, com o semelhante, com o diferente, com a pluralidade, com as regras sociais, com os valores morais. O professor precisa de acreditar que a sua profissão é capaz de ir além da transmissão do conhecimento científico e técnico. Ele ensina hoje para melhorar o dia-a-dia, para encontrar previsibilidade no que nos rodeia, mas, sobretudo, para projetar e criar o futuro. Para tanto, o professor deve ter ações reflexivas, investigando sobre o seu contexto, sobre as suas práticas, compreendendo as suas ações e buscando formas de modificá-las ou melhorá-las e buscando ser mais empático em relação a si e aos outros; o professor também precisa de ter ações cooperativas, onde ele busca se aproximar dos seus colegas de trabalho e instituição para aprender através dos exemplos, da troca de ideias, dos pensamentos semelhantes e diferentes, da participação do outro nas próprias aulas, trabalhando o altruísmo e possibilitando um contexto de trabalho menos isolado, como a profissão docente costuma ser, e, por conseguinte, ao invés, mais partilhado e colaborativo, mais solidário com o próximo

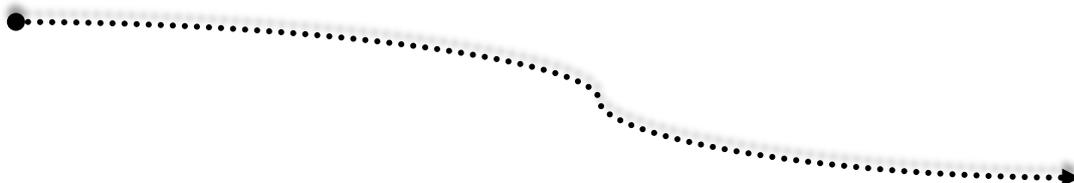
Para além dos argumentos direcionados ao prestígio e à valorização financeira da profissão, que também são totalmente válidos, os desafios docentes na era digital são tão mutáveis quanto a própria sociedade atual. Numa sociedade cada vez mais heterogênea e caótica, o contexto de trabalho e o papel social docente sofre mudanças radicais e tudo se torna mais complicado quando algumas questões são embutidas ao seu papel profissional. Alguns problemas curriculares (Pacheco, 2011), por exemplo, surgem a partir da mudança que acontece na sociedade e as instituições de ensino, muitas vezes, não acompanham da forma que deveria: o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial do professor no Brasil (e noutros contextos, conforme a literatura nos evidencia) é um dos fatores que geram tanto desconforto e despreparo nos professores iniciantes e, como já vimos, é nesse momento que a sua identidade profissional mais se desenvolve – no choque, na ruptura; o outro fator que precisa de ser solucionado é a necessidade de preparar o professor para essa nova estrutura social, onde o papel docente assume a responsabilidade de ensinar e a sociedade deposita nele a responsabilidade de educar.

A sociedade atual se vê confrontada com o desenvolvimento acelerado que ocorre à sua volta, onde o desenvolvimento e as descobertas ocorrem em frações de segundos, ocasionando um certo desgaste e comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, colocando a sala de aula como um ambiente de pouca relevância para a consolidação dos conhecimentos, enfatizando a vivência social como o requisito primordial para a busca de aprendizado.

Faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar as suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo de ensino-aprendizagem com o seu aluno, sem que com isso seja colocado como um mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo.

Não raro vemos metáforas de que a educação é como uma ponte que leva ao conhecimento, à igualdade, à formação cidadã, à inclusão, à autonomia, à transformação social e a muitos outros exemplos que demonstram como a educação é o resultado de diversas questões pessoais, profissionais, institucionais, sociais, econômicos e culturais e particulares a cada indivíduo. Voltando o olhar para o professor e a sua formação ao longo da vida, percebemos que ele, metaforicamente, é o que orienta os seus alunos, durante um período, na travessia dessa ponte; o professor tem a lembrança de que já passou por essa ponte, mas não é a mesma. Além disso, ao entrar em contato com cada aluno e suas pontes ele denota mudanças vetoriais (direção, sentido e intensidade) na sua própria ponte, que continua a percorrer. Conseguimos notar, então, que essa ponte não leva a algum lugar, mas, sim, que durante o progresso da caminhada se encontra tudo que nos possibilita ser e ter, como forma de exercer a identidade profissional, através do desenvolvimento e conhecimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referências Bibliográficas

- Aires, L. (dezembro de 2015). *PARadigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educativa*. Lisboa, Portugal. Acesso em 13 de julho de 2020, disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Almeida, L. (2004). *O trabalhador no mundo contemporâneo: psicodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora.
- Almeida, M. E. (2012). Prefácio. Em F. A. Costa, C. Rodriguez, E. Cruz, & S. Fradão, *Repensar as TIC na educação* (pp. 7-13). Lisboa: Santillana.
- Almeida, M. E. (2013). O computador portátil e a inovação educativa: das intenções à realidade. Em M. E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva, *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 21-33). São Paulo: Loyola.
- Alonso, L. (1998). *novação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola –Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação. Tese de Doutoramento, I e II*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Edições Almedina, SA - Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança.
- Althusser, L. (1985). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. (J. J. Ramos, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Amado, J. (2017). *Mnual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, A. L. (2010). *Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos*. São Paulo: Espaço.
- ANEM. (2019). *Programa Nacional de Educação não-formal*. Acesso em 30 de agosto de 2020, disponível em ANEM: https://anem.pt/files/documents/pn_de_educacao_nao_formal.pdf
- Antunes, C. (2012). *Professores e professores: reflexões sobre a aula e a práticas pedagógicas diversas* (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Araújo, T. (18 de setembro de 2020). *Inclusão digital no Brasil: em que estágio desse processo estamos?* Fonte: Politize: <https://www.politize.com.br/inclusao-digital-no-brasil/>
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107-128.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino Capa comum*. Vozes: São Paulo.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Acesso em 09 de junho de 2021, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. LDB 9394/1996*. Acesso em 09 de junho de 2021, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2004). *Globalização e Educação: perspectiva crítica*. São Paulo: Artmed.
- Camaleão. (15 de outubro de 2020). Entrevista 1. *ent_01*. (S. C. Costa, Entrevistador)
- Camaleão. (10 de dezembro de 2020). Entrevista 2. *ent_02*. (S. C. Costa, Entrevistador)
- Cardoso, C. (Fevereiro de 2006). Multiculturalidade e nova formação de professores. *A Página da educação*. Acesso em 15 de junho de 2020, disponível em <https://issuu.com/apagina/docs/apagina153fev2006/8>
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Correia, J. A. (1991). Inovação Pedagógica e Formação de Professores. *Coleção Biblioteca Básica de Educação e de Ensino(2)*. Porto: ASA.
- Costa, F. A. (2013). O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. Em M. E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva, *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 47-74). São Paulo: Loyola.
- Cury, A. (15 de abril de 2020). *Cultura digital: entenda a sua importância para a educação*. Fonte: Escola da Inteligência: educação socioemocional: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/cultura-digital/>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delcin, R. C. (2005). A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço. Em H. Assmann, *Redes Digitais e Metamorfose do Aprender* (pp. 56-83). Petrópolis: Vozes.
- Dias, P. (2013). Aprendizagem colaborativa e comunidade de inovação. Em M. E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva, *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 13-20). São Paulo: Edições Loyola.
- Doin, C. (2003). A síndrome do caçula. *Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 49-75.
- Estelles, M., & Fischman, G. E. (2020). Imaginando uma educação para a cidadania global pós-Covid-19. *Práxis Educativa*, 15, 1-14. Acesso em 12 de janeiro de 2021, disponível em <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/200274por.pdf>

- Eyng, A. M. (2015). *Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social*. Curitiba: IBPEX.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoires et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2004). Percursos na formação inicial de professores - A corrida do caracol. Em M. O. Evangelista, J. A. Pacheco, & M. C. Moraes, *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33, 182-188.
- Flores, M. A. (2015). Formação Docente e Identidade Profissional: tensões e (des)continuidade. *Educação*, 38, 138-146.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. Em M. L. Spazziani, *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). São Paulo: Editora Unesp.
- Flores, M. A., Carvalho, M. D., & Silva, C. (2016). Contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores. Em M. A. Flores, M. D. Carvalho, & C. Silva, *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 7-15). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. Em J. Formosinho, *O Insucesso Escolar em Questão - Caderno de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação - da concepção à realidade*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (75ª ed.). São Paulo: Paz & Terra.
- Gabriel, M. (2013). *Educ@r: a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva.
- García, J. A. (Octubre-Diciembre de 1995). De D'Alembert al CD-ROM: las enciclopedias electronicas o la aparicion de un nuevo paradigma. *Revista Española de Documentación Científica*, 18, 418-425.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professo: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Em A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 63-79). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (1997). A construção social do currículo. *Coleção Educa-Currículo*. Lisboa: Educa.
- Grundy, S. (1991). *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens - Uma breve história da humanidade* (25ª ed.). (J. Marcoantonio, Trad.) Porto Alegre, RS: L&PM.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2011). Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. Em A. B. Lozano, *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2717-2728). Coruña: Facultad de Ciências da Educación.
- Hobold, M. d. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, 425-442. Fonte: Práxis Educativa.
- Ianni, O. (1995). *A sociedade Global* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Landsheere, G. (1978). *A formação dos docentes de amanhã*. Lisboa: Maraes Editores.
- Libâneo, J. C. (2005). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus.
- Lima, M. F., Zanlorenzi, C. M., & Pinheiro, L. R. (2011). *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: Ibpex.
- Linpkin, N., & Perrymore, A. (2010). *A geração Y no trabalho: como lidar com a força de trabalho que influenciará definitivamente a cultura da sua empresa*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Lipovetsky, G. (2017). *Da leveza para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, R. P. (2005). Um novo professor: novas funções e novas metáforas. Em H. Assmann, *Redes Digitais e Metamorfose do Aprender* (pp. 33-55). Petrópolis: Vozes.
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão. 1ª Edição*. Lisboa: Edições Asa.
- Lulio, M. (20 de fevereiro de 2017). *Geração Baby Boomer, X, Y ou Z: entenda onde você se encaixa*. Acesso em 03 de dezembro de 2019, disponível em Consumidor Moderno: <https://www.consumidormoderno.com.br/2017/02/20/geracao-baby-boomer-x-y-z-entenda/>
- Luz, L. T. (2006). Crenças sobre a escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. *Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, Paraná, Brasil. Acesso em 19 de maio de 2019, disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000116997>
- Manacorda, M. A. (2000). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

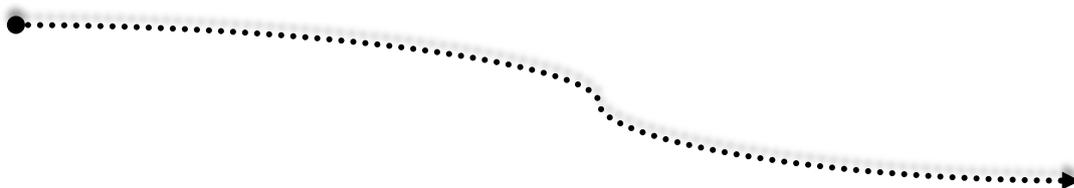
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martin, A. S. (13 de setembro de 2016). *The Undetected Influence of Generation X*. Acesso em 19 de março de 2020, disponível em Forbes: <https://www.forbes.com/site/nextavenue/2016/09/13/the-undetected-influence-of-generation-x/#68d27eab1efb>
- Marx, K. (1984). *O capital*. São Paulo: Difel.
- Marx, K., & Engels, F. (1996). *Manifesto do partido comunista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ministerio das Comunicações. (14 de abril de 2021). *Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet*. Fonte: Governo Federal: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>
- Miranda, A. S. (2017). O papel do professor diante da tecnologia da informática na educação. Em C. Melo, R. Nascimento, & M. Silva, *Educação para além do século XXI* (pp. 235-243). Rio de Janeiro: Autografia.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2007). *Currículo, conhecimento e cultura: indagações sobre currículos*. Acesso em 05 de fevereiro de 2020, disponível em Ministério da Educação/Secretaria de Educação: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/inda>
- Moreira, A. F., & Macedo, E. F. (2002). Currículo, Identidade e diferença. Em A. F. Moreira, & E. F. Macedo, *Currículo, Prática Pedagógica e Identidades* (pp. 11-33). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. F., & Ramos, R. K. (2015). Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo. Em J. C. Morgado, G. M. Mendes, A. F. Moreira, & J. A. Pacheco, *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contexto luso-afro-brasileiro* (pp. 25-34). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Neto, V. P., & Costa, M. D. (dezembro de 2016). *Saberes Docentes: entre concepções e categorizações*. Acesso em 7 de janeiro de 2021, disponível em Tópicos Educacionais: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewfile/110269/22199>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (31 de maio de 2017). Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Acesso em 12 de janeiro de 2020, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAmjIrm&t=1173s>>

- Okada, A. (2014). *Competências-chave para aprendizagem na era digital: fundamentos, métodos e aplicações*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional do Professores. Em J. Formosinho, *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. *Centro de Investigação da Universidade do Minho*. Braga, Portugal. Acesso em 20 de fevereiro de 2021, disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/437a6f98-9236-44b1-9c7e-68d4c39e2b88/>
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). Formação e avaliação de professores. *Coleção Escola e Saberes(16)*. Porto: Porto Editora.
- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papyrus.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piletti, N. (1996). *História da Educação*. São Paulo: Ática.
- Piletti, N., & Piletti, C. (2006). *História da educação*. São Paulo: Ática.
- Pinto, F. d., & Fonseca, L. E. (2017). O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. *Projeção e Docência*, 59-66.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J., & Rivero, A. (1996). Conocimiento Profesional Deseable y Profesores Innovadores: Fundamentos y Principios Formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9.
- Ribeiro, J. M. (2004). A tecnologia como variável estratégica na indústria. *Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal Departamento de Economia e Gestão*, 1-10.
- Sacristán, J. G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Santos, B. S., Spagnolo, C., & Stöbaus, C. D. (abril de 2018). O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *Educação - revista quadrimestral*, 41, 74-82.
- Santos, E. O. (2011). Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. *Simpósio*. Acesso em 05 de junho de 2021, disponível em <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>

- Sarmiento, T. (1999). *Percurso identitário de educadoras de Infância em contextos diferenciados: cinco histórias de vida. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho*. Braga, Portugal.
- Sarmiento, T. (setembro de 2013). Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. *Rev, educ. PUC-Camp*, 237-248.
- Schwab, K. (2016). *A quarta revolução industrial*. (D. M. Miranda, Trad.) São Paulo: Edipro.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar - A mudança da escola*. Porto: Porto Editora.
- Shinyashiki, E. (20 de outubro de 2009). *Educação e as crianças da geração Z*. Acesso em 21 de março de 2020, disponível em Administradores.com: <https://administradores.com.br/noticias/educação-e-as-crianças-da-geração-z>
- Silva, A. M. (2002c). Formação contínua de professores, construção de identidades e desenvolvimento profissional. Em A. F. Moreira, & E. F. Macedo, *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 119-137). Porto: Porto Editora.
- Silva, B. D. (2002b). A inserção das tecnologias da informação e comunicação no currículo. Em A. F. Moreira, & E. F. Macedo, *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 55-92). Porto: Porto Editora.
- Silva, B. D., & Conceição, S. C. (2013). Desafios do b-learning em tempos da cibercultura. Em M. E. Almeida, P. Dias, & B. D. Silva, *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 137-161). São Paulo: Loyola.
- Silva, C. (2011b). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional - Estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho. Tese de Doutoramento (Volume I e II)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação. Fonte: <http://hdl.handle.net/1822/20779>
- Silva, C. (2016). Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. Em M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva, *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências* (pp. 17-40). Santo Tirso: De Facto.
- Silva, T. T. (1995). Currículo e Identidade social: territórios contestados. Em T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 190 - 207). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo - Uma Introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2002a). Dr. Nietzsche Curriculista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. Em A. F. Moreira, & E. F. Macedo, *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 35-52). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2011a). *Documento de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Souza, M. I., & Flores, M. A. (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, 297-306.
- Spindola, T., & Santos, R. S. (2003). Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista de Enfermagem USP*, 37, 119-126.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (14ª ed.). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 209-244.
- Tinoco, R. (2004). *História de vida: um método qualitativo de investigação*. Acesso em 13 de junho de 2020, disponível em Psicologia.pt: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0349
- Varela de Freitas, C. M. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria – Prática. IX(1), 39-52. *Revista de Educação*(IX), 39-52.
- Veiga-Neto, A. (2002). Currículo e Telemática. Em A. F. Moreira, & E. F. Macedo, *Currículo, Prática Pedagógica e Identidades* (pp. 53-64). Porto: Porto Editora.
- Veiga-Neto, A. (2015). Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Em J. C. Morgado, G. M. Mendes, & J. A. Pacheco, *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contexto luso-afro-brasileiros* (pp. 15-24). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Witzel, A. C. (fevereiro de 2013). *Análise da família monoparental como entidade familiar após o advento da Constituição Federal de 1988*. Acesso em 10 de junho de 2021, disponível em Jus: <https://jus.com.br/artigos/23739/analise-da-familia-monoparental-como-entidade-familiar-apos-o-advento-da-constituicao-federal-de-1988>

APÊNDICES



Apêndice nº 1 – Apresentação para o participante da pesquisa de Mestrado

Apresentação para o participante

Esta pesquisa de mestrado, cujo título é “SER CAMALEÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ERA DIGITAL: Uma História de Vida e suas Percepções Singulares”, sob a responsabilidade da mestranda em Ciências da Educação – Universidade do Minho – Sara Carolina Marques Costa e sob a orientação do professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva, pretende contribuir para a sistematização e aprofundamento dos conhecimentos relativos ao modo como os docentes percebem as suas experiências e vivências enquanto profissionais na era digital.

A repercussão da globalização na educação

Devido ao excesso de exigências sociais, o sistema educacional tem passado por transformações para corresponder às novas funções exigidas por um contexto social globalizado, diversificado, digitalizado.

Observando o novo contexto social complexo e dinâmico, no qual estamos inseridos, fica claro o entrave educacional que, na busca de corresponder a tal contexto social, está lentamente em processo de reconfiguração para melhor atender às novas necessidades estudantis.

O direcionamento dessa tese é para a visão do professor sobre seu processo de adaptação ao contexto globalizado, ou seja, como o professor percebe que seu DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) é impactado diante dos estudantes cada vez mais heterogêneos num mundo conectado.

Opções metodológicas

Para a concretização deste estudo utiliza-se a perspectiva metodológica qualitativa, através da realização de entrevistas abertas, sendo privilegiada a “história de vida” como método do estudo, em que um docente que exerce a sua atividade profissional em diferentes contextos (ensino escolar, ensino a distância) e frequentou as aulas de Formação e Desenvolvimento Profissional, ofertada pela Universidade do Minho, apresenta as suas percepções acerca do objeto em indagação. Nesta pesquisa intenciona-se investigar e compreender, através da história de vida, como o DPD é influenciado pelo contato com alunos que se inserem nos tempos da globalização e, em particular, na Era Digital.

Os objetivos deste estudo fomentam uma reflexão sobre as seguintes questões: “que motivações levam os docentes a seguir a educação como via profissional?”; “como os docentes

percepcionam os desafios e os impactos enfrentados por eles no seu Desenvolvimento Profissional Docente perante os alunos ‘nativos digitais’ num mundo globalizado, dominado pela Era Digital?”; “como as mudanças sociais podem influenciar no desenvolvimento profissional e na identidade docente?”; “como os docentes estão buscando desenvolver-se, pessoal e profissionalmente, perante essas modificações?” e “qual a importância da formação ao longo da vida?”.

Para tanto, as entrevistas terão como foco o próprio sujeito entrevistado e o seu percurso de vida. Ele terá a oportunidade de narrar: a sua infância; a sua trajetória educacional, considerando tanto a educação formal quanto a educação informal e não-formal; os aspectos motivadores que o levaram a ter a docência como profissão; as suas expectativas antes, durante e depois da graduação; o seu primeiro contato com os alunos; os cursos de formação contínua realizados; e como ele percebe as mudanças causadas pela nova realidade social, devido à era digital, na sua identidade profissional e no seu desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista de algumas questões referentes à recolha, tratamento e informações, interessa reter que: – reforçamos que em nenhum momento haverá identificação do participante, salvaguardando a privacidade dos mesmos; – para facilitar a coleta dos dados, as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, digitadas pelo pesquisador; para respeitar o direito a sancionar o próprio discurso, o participante terá acesso à sua parte digitalizada e poderá solicitar alterações; – pretende-se realizar dois encontros para a realização da entrevista, em locais, horários e datas a serem combinadas; – acredita-se que as entrevistas terão a durabilidade de duas horas, mas esse tempo pode ser reduzido ou ampliado de acordo com a disposição e dinamismo do pesquisador e entrevistado.

A sua participação contribuirá ao bom êxito da pesquisa em questão. Desde já, agradecemos!

Atenciosamente,

Sara Carolina Marques Costa.

Apêndice nº 2 – Convite

Convite

Caro colega:

Gostaria de ter sua colaboração na realização de uma investigação orientada para à Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, submetida ao tema: “**Ser Camaleão e o Desenvolvimento Profissional Docente na era digital: Uma História de Vida e Suas Percepções Singulares**”.

A sua contribuição enquadra-se na participação em entrevistas a respeito da sua “história de vida”, que será realizada no decorrer do mês de outubro e novembro, do decorrente ano, em dia e hora a combinar, assim como o local também.

Desde já, solicito permissão para que as entrevistas sejam gravadas. E aproveito a oportunidade para expor a garantia do anonimato referente aos dados recolhidos.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.

28 de setembro de 2020.

Atenciosamente,

Sara Carolina Marques Costa.

Apêndice nº 3 – Guião de sugestões para orientar as Entrevistas: eixos estruturantes

Eixo estruturante – Relato da história de vida

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Acompanhar todo percurso de vida do sujeito para ter uma visão ampla sobre sua identidade pessoal e profissional e como ele se desenvolveu profissionalmente no decorrer da vida. A percepção dos incidentes críticos colabora para a compreensão do próprio desenvolvimento profissional do docente.	<p>Como é composto o seu ambiente familiar, cultural e social?</p> <p>Quais são as suas experiências pessoais mais marcantes?</p> <p>Quais são as suas experiências educacionais mais marcantes?</p> <p>Quais são as suas experiências profissionais mais marcantes?</p> <p>Quando começou a se preocupar com que profissão seguiria?</p> <p>Como escolheu a profissão?</p> <p>Quais experiências profissionais você possui?</p> <p>Qual foi seu primeiro contato com as tecnologias digitais?</p>	Considerando que toda experiência pessoal e profissional formal, informal e não-formal constituem o próprio desenvolvimento profissional docente, pretende-se explorar a memória do sujeito da investigação sobre as suas experiências mais marcantes, a fim de entrar no universo do sujeito e ter conhecimento da sua história de vida que o construiu o profissional tal qual é.

Eixo estruturante – Desenvolvimento pedagógico

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Compreender como o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico procedeu no decorrer da sua vida.	<p>Quais características do seu meio familiar e social influenciaram nas suas escolhas profissionais?</p> <p>Como se deu a sua escolha profissional?</p> <p>Qual é o papel da sua profissão na sociedade?</p> <p>Qual sua formação inicial?</p> <p>Quais suas formações e especializações certificadas?</p> <p>Quais suas experiências em contextos formais, informais e não-formais?</p> <p>Como você realiza a sua autoformação?</p> <p>O que o motivou a realizar formações e especializações?</p>	<p>Buscar, a partir da história de vida relatos referentes à aquisição de conhecimentos que se caracterizam como desenvolvimento pedagógico.</p> <p>Percebendo as questões que faltaram ser abordadas para compor a entrevista seguinte</p>

Eixo estruturante – Conhecimento e compreensão de si

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Refletir sobre a percepção adquirida de si, a partir das suas vivências.	Quais são os seus incidentes críticos? Como você lidou com as dificuldades que surgiram na sua vida? De que modo você encara e vive a sua profissão? Você se sente realizado na sua vida profissional? Como você se vê enquanto professor? Como você acha que os outros te veem?	As vivências relatadas na oralidade da própria história possibilitarão ao pesquisador uma visão ampla e contextualizada da visão que o sujeito possui de si mesmo.

Eixo estruturante – Desenvolvimento cognitivo

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Analisar as estratégias utilizadas para que fosse possível adquirir os conhecimentos e destrezas necessárias para sua profissão.	Como você realizou sua formação inicial? Com que motivação realizou outras formações e especializações? Qual estratégia você utilizou para a realização delas? Qual a sua motivação para o ensino? Qual destreza lhe é exigida nos dias de era digital que não era antes dela? Como buscou sanar esse déficit? Como você se sente em relação às tecnologias digitais na sociedade e no seu ambiente profissional?	No decorrer das suas experiências será possível detectar as ações escolhidas e realizadas pelo sujeito, na busca de aperfeiçoamentos profissionais, no que concerne aos conhecimentos exigidos dele para a realização da sua profissão.

Eixo estruturante – Desenvolvimento teórico

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Explicar as reflexões do sujeito a respeito da própria prática docente;	Que tipo de profissional você se considera? Como avalia o seu trabalho? Qual o seu papel na vida dos seus alunos? Quais práticas profissionais são extensões das suas práticas pessoais? Considera que suas estratégias alcançaram o objetivo? O que faz diferente hoje, em relação a sua prática, por conta da	Relacionar a história de vida com a construção da identidade pessoal e profissional possibilitará uma compreensão profunda do docente e das suas práticas antes e depois da era digital.

	<p>experiência acumulada? E por conta da era digital?</p> <p>Como foram suas experiências com alunos nativos digitais?</p> <p>Qual o papel do professor na era digital?</p>	
--	---	--

Eixo estruturante – Desenvolvimento profissional

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Observar as práticas promotoras de investigações e reflexões pertinentes ao desenvolvimento docente.	<p>Quais ações costuma realizar, na busca de aprimoramentos?</p> <p>Considera-se um professor prático-reflexivo?</p> <p>Em sua opinião, quais ações promovem satisfação profissional?</p> <p>A situação profissional atual é promotora de ações investigativas e reflexivas?</p> <p>Acha que o professor de hoje possui mais ferramentas que potencializam práticas reflexivas?</p>	As motivações pessoais e profissionais do sujeito expostas na sua história de vida serão promotoras de esclarecimentos referentes ao desenvolvimento do sujeito enquanto profissional

Eixo estruturante – Desenvolvimento da carreira

Objetivos Específicos	Âmbito das entrevistas	Notas
Perceber as adaptações e admissões do papel docente do início da carreira até os dias atuais e expectativas futuras.	<p>Quais mudanças você percebe na sua prática docente com o passar dos anos?</p> <p>Como foi a adaptação à era digital?</p> <p>Considera-se motivado pessoal, profissional e contextualmente?</p> <p>Considera que a sua profissão está correspondendo à diversidade cultural e a era digital?</p> <p>E você, enquanto profissional, corresponde? O que foi necessário para tal?</p> <p>Quais as suas expectativas profissionais para o futuro?</p>	A junção da compreensão sobre os eixos anteriores enriquecerá e fundamentará as percepções do sujeito sobre si, sobre o ambiente profissional, sobre seu profissionalismo, sobre suas necessidades e expectativas para o futuro. Com isso espera-se abranger todas as dimensões do desenvolvimento profissional.

Apêndice nº 4 – Súmula da entrevista 1: 15 de outubro de 2020**Transcrição/descrição de unidades significativas**

- O pseudônimo escolhido foi Camaleão, por considerar que teve que se adaptar em vários momentos.
- Nasceu em Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. O filho mais novo, possui 3 irmãos, que já estavam em fase adolescente quando ele nasceu; foi criado pela mãe com ajuda da irmã quando a mãe se ausentava, não teve a presença do pai. Desde cedo teve muito ensino religioso em casa e nas igrejas que frequentava com a família.
- Lembra-se claramente da creche que frequentou na primeira infância, onde as festividades eram comemoradas e isso o marcou, principalmente o natal, o fato de a professora (“Não me lembro do nome, mas me lembro perfeitamente dela”) ser muito próxima foi algo muito construtivo também, justifica que o fato da escola ser pequena facilitou tal aproximação.
- No ensino fundamental, no primeiro ano teve uma professora (Nilza), onde frequentou dois turnos com a mesma professora (manhã- escola pública e tarde – escola privada): “eu me sentia bem. Eram colegas diferentes, mas era a mesma professora. Eu me sentia em casa.” Ele acredita que isso ocorreu devido à necessidade da sua mãe precisar que ele ficasse o turno completo (manhã e tarde), como era na creche.
- Depois desse ano, foi acompanhado por outra professora (Ivanize) do 2º ano ao 4º ano em apenas um turno. Ele recorda a paixão que tinha por artes e como era estimulado nesse período. Como a escola só tinha até o 4º ano, teve que trocar.
- Então, no 5º ano, em outra escola, teve um choque com a mudança, devido a troca de escola, mais de um professor, novos colegas de classe (antes seus colegas eram “vizinhos”, por ser uma escola de bairro) e o fato da escola ser muito maior em relação ao que era acostumado. Ficou apenas um ano nessa escola e considera que foi uma adaptação muito difícil, pois as faixas etárias eram muito variadas (ensino fundamental e médio) e existiam conflitos entre as salas. O fato de ser uma escola pública de referência, a mesma atendia a um número muito grande de alunos. A irmã estudava na mesma escola que ele, enquanto ele estava no 5º ano sua irmã já frequentava o ensino médio. Ele reforça que considera esse ano difícil: “Foi um ano péssimo pra mim!”. Ele conclui que a única lembrança afetiva que ele possui é com a professora de artes, afirmando que

“Ela trabalhava de forma mais humanizada, enquanto os outros só chegavam à sala, aboravam os conteúdos e saiam.” Ele finaliza dizendo que “só não foi um ano perdido porque tive a oportunidade de me aprimorar, fazer e vender desenhos para os colegas. Minha primeira ação empreendedora”.

- No 6º ano, mudou de escola, foi para uma escola privada. Não teve tanta dificuldade de adaptação, pois era a mesma escola que ele estudou no 1º ano. Ele estudou apenas 1 ano, pois teve que ir morar com sua tia-avó.
- No 7º ano, estava em outra escola particular. Morou com sua tia-avó, ele se refere a ela “como uma segunda mãe”, pois a filha dela tinha se casado e ele se mudou para oferecer todo suporte necessário, “pra ela não ficar só”. Ele conta que ficou nessa escola do 7º ano ao 9º ano. Não teve problemas em se adaptar, pois era uma escola pequena e ele pode escolher a escola que mais lhe agradava na região, “era uma escola muito acolhedora. A diretora, que era a dona da escola, era muito sensível às questões pedagógicas. Eu vivi momentos muito bons. Lá aprendi a gostar de matemática, devido ao professor que era muito bom. Contribuíram muito com questões voltadas a literatura, redação e artes. Hoje, que estou na área da educação, percebo que era um ambiente dinâmico e democrático e os professores eram provocadores”. Então, voltou para sua cidade, sendo que ele não morou os três anos no mesmo lugar. Como ele possuía outros familiares que moravam na mesma redondeza, ele ia para a casa desses outros familiares, ou então se deslocava até a casa da sua mãe.
- Já no ensino médio, de volta a Jaboatão, concluiu os estudos sem muitos momentos marcantes. Disse que “se pudesse voltar no tempo, faria o magistério ao invés de ter cursado o ensino médio normal”. Logo em seguida ele conta sua primeira experiência como orientador (Arte-educador), através de um voluntariado da igreja, aos 15 anos, onde teve contato com a organizadora que era formada na área da educação e trazia materiais e conhecimentos na área da educação (planejamento, atividades lúdicas, preparação de aulas, revistas de educação, formações com foco no ensino voltado para a religião): “fui estimulado a participar desse projeto através das lembranças que tinha da minha infância, das professoras da escola dominical, dos teatros... sempre as referências foram as professoras que tive”. Ele participou do projeto da igreja até os 18 anos. Ele conclui que uma das questões que o desmotivaram a fazer o magistério foi a desvalorização da profissão docente naquela época.

- Nesse momento, ele expõe o conflito entre o trabalho que lhe sustentaria e o trabalho que lhe daria prazer. Ele sempre gostou de artes. Fez, durante o ensino médio, cursos voltados a ela (ilustração e escola de belas artes) sempre em paralelo e não como atividade principal: “eu gostaria de ter as artes como meu foco principal, mas trabalhar nessa área não me sustentaria.” Quando se inscreveu para o vestibular escolheu o curso de desenho industrial, na tentativa de conciliar o que gostava com a autonomia financeira. Enfatiza, nesse momento, a pressão social de provedor por ser homem: “aos 18 anos já tem que trabalhar porque se não é vagabundo”. Desde muito cedo tinha a necessidade de ser autônomo e recebeu reforço da família quanto a entrada no mercado de trabalho aos 18 anos, não da parte da mãe e sim dos demais familiares e da própria sociedade.
- Ele se lembra, de imediato, que frequentou muitos cursos de qualificação profissional durante a adolescência, pois eles possibilitaram a entrada no mercado de trabalho com mais facilidade: “o que aparecia, eu fazia!”. Ele se lembra de ter feito diversos cursos e como a sociedade se encontrava em período de transição para o digital (1999) fez um curso de informática (computação) (cursos gratuitos oferecido pela prefeitura ou estado). Ele reforça que o foco dele sempre foi o mercado de trabalho e em estar preparado para ingressar nele: “Eu sentia muito prazer em realizar esses cursos, talvez por isso eu tenha uma ligação tão forte com a educação não-formal”. Diferente da educação formal, ele possui mais lembranças sobre os cursos que frequentou, até considera que essa aproximação pode ser devido à necessidade dele por conhecimentos específicos e os cursos possibilitarem isso a ele, de forma teórica e prática e sempre direcionado ao desenvolvimento dele para estar mais preparado para o mercado de trabalho.
- Depois que ele concluiu o ensino médio, formou-se em teologia (2002 – 2004). A intenção nunca foi exercer a profissão, e sim por conhecimento (foco acadêmico). E a primeira experiência como profissional docente foi com teologia, sendo professor de ensino religioso (Jaboatão). Nesse período, recebeu incentivo e auxílio da UniCap (Universidade Católica de Pernambuco), através de reuniões semanais, junto com a coordenação do curso de teologia, eram feitos debates, ações pedagógicas, além disso, era disponibilizado a ele acesso ao acervo da universidade, proporcionando um desenvolvimento e segurança nos seu primeiro ano de profissão. Ele válido expor que tal iniciativa partiu dele, não foi algo oferecido pela escola em que ele trabalhava. A escola em que trabalhou possuía um perfil inovador (pela época e região), ela trabalhava com

alunos que possuíam um perfil de exclusão (alunos deficientes, problemáticos e etc.), seus colegas de trabalho junto com a filosofia da escola faziam dela uma das melhores da região, mas não foi o suficiente para “sobreviver” ao mercado competitivo da região, onde os pais procuravam por escolas com foco ao vestibular. Como professor de ensino religioso, ele lecionou para alunos do 1 ano do ensino fundamental ao 3 ano do ensino médio. E conclui: “eu fiquei muito triste, a escola realmente tinha tudo...mas não resistiu, infelizmente! Ela não conseguiu se manter e fechou no terceiro ano, eu saí no primeiro ano, começou a cortar turmas e salário...não tive como permanecer”.

- Em 2005 trabalhou como estagiário, contratado pela prefeitura, numa escola situada na periferia, uma situação bastante precária que o motivava a oferecer o melhor serviço aos seus alunos (trabalhava como professor de ensino religioso). “no bairro onde essa escola se situava tinha toque de recolher, os bandidos precisavam saber quem você era pra poder liberar a sua entrada.”. Com uma realidade muito distante a ideal, ele relata que muitos dos seus alunos dormiam na aula devido ao cansaço por terem tido um dia de trabalho exaustivo: “tem que ter muita sensibilidade e tentar dinamizar as aulas a partir dessa realidade”. “eu escolhia esses locais periféricos porque eu sabia que o meu comprometimento com a educação poderia transformar uma vida”
- Ao sair dessa escola, ele relata que voltou ao mercado de trabalho e pode utilizar os cursos profissionalizantes que tinha feito. Ele conseguiu um estágio de assistente administrativo numa escola de idiomas. Eventos, materiais pedagógicos e atendimento ao público foram suas responsabilidades iniciais. “era um ambiente mais ‘antenado’, onde as salas eram preparadas para os alunos, os professores possuíam uma didática diferenciada e era outro perfil de ambiente devido ao público que atendia: “uma área bem nobre da cidade, então era um outro perfil de cliente”.
- Justamente, na escola de idiomas, ele se sentiu instigado a explorar o mundo, ao observar as diversas oportunidades que a escola oferecia. Ele relata que, até então, nunca tinha pensado em sair da sua cidade e que essa experiência profissional trouxe a ele um crescimento único, nesse sentido. “o mundo é muito maior do que isso aqui, eu tenho muito pra explorar, conhecer, descobrir!”
- Como estagiário, desde 2005, continuou buscando formas de se desenvolver, ele participava de congressos e feiras de eventos. Seus outros cursos profissionalizantes sempre proporcionavam diversas oportunidades de emprego, isso gerou uma facilidade na

sua autonomia financeira, dando a oportunidade dele se sustentar e auxiliar dentro de casa. Nesse momento ele reforça a importância dessa independência, devido ao fato de ser o filho mais novo e sempre ver a independência dos seus irmãos, ela acabou almejando isso pra si: “Eu cresci com minha mãe o tempo todo [sem a presença do pai], então de certa forma você vai tendo que amadurecer, porque é você e ela. Cadê o pai? Cadê a referência? Não tem! Eu era o homem da casa.”.

- Retornando ao assunto da escola de idioma e o estímulo de sair e conhecer o mundo: começou a pesquisar como fazer intercâmbio. Então ele conseguiu se organizar e em 2007 conseguiu viajar para a Europa e teve a oportunidade de conhecer a Suíça e a França. Durante 1 ano ele viveu com uma família, com a intensão de imersão cultural. Nesse ano de experiência: “Foi uma experiência tão boa, isso me transformou! Eu precisava dessa sacudida na minha vida, precisava muito.”. É válido ressaltar que durante esse período ele interagiu com a educação e cuidado dos filhos da família que o acolheu e aproveitou os tempos livres para cursar alemão.
- Depois dessa jornada transformadora, voltou para o Brasil e teve problemas para reingressar no mercado de trabalho, devido a ausência de 1 ano do mesmo. “Minha qualificação não era compatível com a função. Acreditavam que eu não teria motivação para continuar no trabalho por um longo período.” Foi quando, ele conseguiu uma vaga no SENAC, como formador. Trabalhou com adolescentes que estavam no processo de entrada no mercado de trabalho, com grupos de jovem aprendiz, “eu comecei a lecionar na parte de qualificação desse pessoal, utilizando as competências que já possuía.” O SENAC abriu portas para o SENAI e através de contatos ele teve a oportunidade de trabalhar com projetos. Sendo que, ao mesmo tempo em que ele trabalhava com formação, ele também se aprimorava como profissional fazendo outros cursos. Uma questão relevante, ressaltada por ele, é a questão da organização financeira, pois quando se trabalha com projetos pode acontecer de se ter um fluxo grande ou pequeno, dependendo do mês. “Sinto-me motivado a trabalhar com projetos. Eu percebo que eu fico me renovando.” Ficou fixo na empresa até 2009, depois disso passou a prestar serviços para a mesma.
- Enquanto prestava serviço ao SENAC e ao SENAI como educador de qualificação profissional, passou a trabalhar numa escola particular inclusiva, em Jabotão, na área de supervisão pedagógica. Ficou como coordenador fixo de 2009 até 2011. (em 2010 ele se

casou).

- Em 2011 ele fez um processo seletivo para o SENAI, na área de administração, na realização de projetos (projetos de qualificação para o porto), oferecendo um suporte técnico-pedagógico. Nesse momento, devido ao retorno financeiro maior e a dificuldade de locomoção, decidiu sair da escola e ficar apenas no SENAI. Permaneceu nesse trabalho até 2013. Ele afirma que o trabalho era muito técnico e pouco humano, pois era uma formação pra indústria: "foi uma escola pra mim, trabalhava diretamente com a diretora acadêmica, aprendi muito sobre a dinâmica da indústria, sempre com o foco no mercado. Mas eu não me enxergava nesse contexto de escola para a indústria.". (em 2012 nasce o primeiro filho). Durante esse período (de 2011 a 2013) fez o curso técnico de logística, na modalidade EAD. Ele retrata que "esse movimento de EAD estava começando e esse curso que eu fiz foi o primeiro nesse formato em Pernambuco".
- Em 2013, pelo SESC, surge a oportunidade de trabalhar como instrutor de artes com ateliê de criação. Fez o processo seletivo e passou, mas a cidade em que ele teria que trabalhar ficava em Triunfo, a 400 km de onde ele se encontrava no momento. Foi quando, junto com sua família, decidiram se mudar para Triunfo. "Lá também foi uma escola pra mim, para a minha formação profissional, sento que lá me ensinou tudo que eu precisava pra evoluir." (em 2013 nasce o segundo filho).
- Ele ingressa na licenciatura em filosofia no formato EAD, aproveitando as disciplinas cursadas em teologia. Ele finaliza o curso de filosofia em 2014. Como, anteriormente frequentou a faculdade de ciências sociais na rede pública, e administração na rede privada, possuía muitas disciplinas compatíveis com o curso de filosofia, com isso foi influenciado na hora de escolher fazer filosofia, além de poder aproveitar a maioria das disciplinas feitas em teologia, sociologia e administração ele teria "entrada no mercado, pois tanto filosofia quanto sociologia estavam entrando na obrigatoriedade do ensino básico. Como existia uma carência no mercado, eu não podia perder a oportunidade, e filosofia ia servir pra mim, sempre gostei de trabalhar na área de humanas e gestão e filosofia tem maior flexibilidade".
- "Eu sempre gostei da educação não-formal e vi a oportunidade no mercado cultural, que eu queria trabalhar com desenvolvimento local, cultura e artes". Foi quando ele começou a se preparar pra submeter projetos pro Governo do Estado (editais de projetos socioculturais). Então, ele conseguiu, em 2015, a aprovação e juntou a realização desses

projetos para a prefeitura com o trabalho de instrutor pelo SESC. Já trabalhou com seminário, palestras, oficinas, ateliês, formação e seminário para os artesãos, artesanato para os mais velhos, com produção audiovisual para crianças, amostra de danças, apresentação circense, sempre identificando as necessidades locais e sempre com um caráter pedagógico.

- Fez especializações na modalidade EAD: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem; e Arte e Educação. Foi quando ele começou a buscar por mestrados que possuísse a mesma estrutura, já estava habituado ao ensino a distância: “quero que seja o mestrado amplo, que eu consiga aplicar em diferentes contextos.” Foi quando encontrou o mestrado de Avaliação e currículo pela Uminho. E conclui: “não vejo esse mestrado como status ou ascensão a algo, vejo mais em questão de conhecimento.”.
- Agora, ele está morando em Portugal, junto com sua família. Ele tem a possibilidade de continuar a realizar seus projetos culturais a distância, prestando acessórias aos seus colegas que permaneceram no Brasil a desenvolvê-los.
- Agora, com essa situação do COVID-19, nessa situação pandêmica, ele (a distância) junto com sua equipe, realizará um projeto em formato online que será oferecido para toda comunidade. E dessa vez, ele conseguiu que todos os palestrantes e até mesmo o interprete de libras seja membro da comunidade.

Apêndice n.º 5 – Guião de questões para orientar a Entrevista 2**Aspectos de âmbito pessoal**

- 1) Relate alguns momentos da sua infância (memórias familiares, amigos, de locais, sensações...).
- 2) Em vários momentos do seu relato percebi como a religiosidade é algo presente na sua vida. Apresente alguns momentos marcantes que aconteceram, no decorrer da sua vida, envolvendo a religião.
- 3) Conte mais sobre a mudança para Portugal em todos os aspectos que se sentir confortável (familiar, profissional, adaptação, económico, social, educacional, cultural e etc.)

Aspectos de âmbito profissional

- 4) Qual foi o impacto do curso de informática? Comente sobre esse episódio. (data, tempo, local, finalidade, resultado esperado e desenvolvimento obtido)
- 5) Por que filosofia EAD?
- 6) Qual foi o seu primeiro contato com as TIC, enquanto professor?
- 8) Qual a sua opinião em relação às tecnologias na área educacional? (escola, cursos profissionalizantes, graduação, mestrado, palestra e etc)
- 9) Quais mudanças você nota nos alunos nativos digitais em comparação a você (imigrante digital) enquanto aluno?
- 10) Se sente deslocado nessa nova estrutura social (era digital)?
- 11) Você já teve alguma experiência com nativos digitais e imigrantes digitais na mesma turma (ou equipe)?
- 12) Qual é a influência das tecnologias e da sociedade 4.0 (era digital) na sua busca por desenvolvimento profissional?
- 13) Como se sente e qual é a expectativa, em relação ao seu futuro profissional, nesse novo paradigma?
- 14) Como está sendo dar continuidade aos projetos realizados por você e sua equipe a distância?
- 15) Referente ao último projeto, no qual você comenta sobre todos serem membros da comunidade, qual a importância disso para você?
- 16) Qual a importância dos trabalhos e projetos que realiza ou já realizou para a sociedade 4.0?

Apêndice nº 6 – Súmula da entrevista 2: 10 de dezembro de 2020**Transcrição/descrição de unidades significativas**

- As festas de aniversário e os encontros familiares no final de ano são as lembranças mais vivas. Gostava muito de viajar para o interior para ficar na casa do bisavô e da tia-avó, com muitas memórias referente aos passeios e aos lugares bonitos da cidade, assim como o aspecto pacato que o influencia até hoje na escolha em onde viver.
- A religiosidade sempre esteve presente devido ao fato de sua avó e tia-avó serem católicas e depois se tornarem cristãs evangélicas. Tem muitas memórias incríveis dessa época, como participar das atividades dominicais para crianças, coral da igreja e férias junto com amigos da igreja.
- Mudar para Portugal foi para viver esse momento de novo intercâmbio, junto com a família e proporcionar aos filhos a experiência com novas culturas e valores. Adaptar-se não foi difícil, talvez por ser uma vontade de longa data da esposa e dele, o fato de se ter afinidade com o idioma, o processo burocrático viável também influenciaram. Se planejaram durante 4 anos para sair do Brasil e Portugal foi a melhor opção para eles.
- Os cursos profissionalizantes estão presentes desde 12 ou 13 anos. Todos os cursos que eram oferecidos na comunidade em que vivia, se inscrevia e aproveitava a chance de aprender, independente da área de atuação, pois sempre se sentiu motivado a fazer por ser algo bastante prático e dinâmico.
- Desde que começou o movimento de curso online ele acompanha. Foi uma solução muito viável, foi uma ótima forma de se manter atualizado, considerando que o tempo estava reduzido devido ao horário de trabalho. Hoje em dia, mais consciente com o que pode contribuir com a sua formação, ele realiza diversos cursos online e experimenta diversas plataformas: vídeo aula, vídeo conferência, curso em simultâneo, cursos pelo whatsapp por exemplo.
- Ele se recorda que o primeiro curso de informática que realizou foi em 1997/1998. O curso que realizou foi oferecido pela prefeitura da cidade em que vivia. Ele se lembra que aprendeu programas que nem existem mais e que o computador era compartilhado com uma segunda pessoa. Esse curso contribuiu pessoalmente pois permitiu que ele se aproximasse das tecnologias e também profissionalmente como colocação no mercado de

trabalho, pois não era algo acessível na época e o computador era utilizado apenas em contexto de trabalho.

- Ele teve contato com as tecnologias digitais desde os estágios que realizava, as instituições em que trabalhou permitiam que ele acessasse os computadores para desenvolver os trabalhos exigidos e para se aperfeiçoar com a própria tecnologia. Sempre utilizou os computadores das instituições e de cibercafés para se aperfeiçoar, para fazer pesquisas, para desenvolver trabalhos, pois não possuía um em casa. Ele reforça que os computadores não eram acessíveis e quando passaram a ser o custo de manutenção da internet não era acessível.
- Ele realizou a faculdade de Filosofia em modalidade EAD pois na região em que vivia não possuía esse curso em modalidade presencial. Ele afirma que por este motivo percebe a EAD como uma oportunidade de democratizar o ensino.
- Ele apresenta a questão pandêmica para falar da importância das tecnologias no contexto educacional. Ele considera que com a pandemia o sistema de ensino está correndo para inserir as tecnologias nas instituições, algo que já deveria ter acontecido. Ele afirma que as tecnologias são vistas como uma ameaça por alguns profissionais, quando é na verdade uma ferramenta que facilita e que se aproxima da realidade dos alunos que já nascem com um celular na mão. Ele considera complicado trabalhar com uma metodologia que ignora as tecnologias quando ao mesmo tempo estamos rodeados dela.
- Para ele, os nativos digitais possuem conhecimento tecnológico, são familiarizados com ela, mas deixam de lado as relações interpessoais. O papel da educação é justamente integrar as tecnologias a ela sem negligenciar as ações interpessoais. De acordo com ele, os imigrantes digitais possuem um pouco mais de dificuldade com as tecnologias, dependendo do contato que tiveram com ela pode ser maior ou menor, mas em contra partida eles conseguem valorizar as relações interpessoais.
- Ele, enquanto aluno e professor imigrante digital, não se sente deslocado na estrutura social da Era Digital. Ele percebe diferentes grupos, com diferentes perfis, com linguagens específicas. Para ele, é necessário buscar o equilíbrio e o diálogo entre esses grupos. A experiência que ele possui com alunos nativos e imigrantes digitais evidenciou que o aluno imigrante digital tem muita dificuldade no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem quando se utiliza ferramentas digitais, enquanto que com alunos nativos digitais o processo é mais fluido devido a sua familiaridade.

- Ele sempre utilizou as tecnologias como ferramenta no próprio desenvolvimento pessoal e profissional, por isso ele considera que os sites, as mídias sociais, as plataformas contribuíram muito com o seu desenvolvimento por serem tão dinâmicas, acessíveis. Reforça que o filtro exigido para consumir um conteúdo é muito maior, precisa ser analisado se de fato alguns conteúdos agregam valor ao que ele almeja. Ele, como imigrante digital se vê capaz de comparar, analisar, ponderar e refletir se certos conteúdos são ou não relevantes.
- Ele relembra mais uma vez do projeto que está realizando a distância. Ele faz parte da equipe de apoio de um projeto que será realizado no Brasil. Mesmo estando do outro lado do oceano, as tecnologias possibilitaram que ele continuasse a fazer parte da equipe. Inicialmente era um projeto que seria realizado de forma presencial, por questão da pandemia o projeto sofreu uma reconfiguração e passou a ser estruturado para ser realizado de forma remota, online.
- Mesmo que as tecnologias sempre estivessem presentes como recurso dos projetos desenvolvidos por ele, o projeto em construção será completamente online, desde as inscrições até as transmissões, para que a questão pandêmica não penalize mais ainda a comunidade onde esse projeto será realizado, visto que a pandemia só fez descortinar os níveis de exclusão.