

Como as práticas docentes nos definem como educadores formadores? Evidências da aprendizagem no processo formativo

Carmen Lucia Ferreira Silva
karmem04machado@gmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Valter Machado da Fonseca
valter.fonseca@ufv.br

Universidade Federal de Viçosa

Martha Maria Prata-Linhares
martha.prata@uftm.edu.br
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO: O presente estudo visa compartilhar com nossos pares dois momentos do nosso “fazer” docente, com ênfase em nossas práticas educativas, buscando o entendimento e a reflexão acerca das evidências de aprendizagem encontradas nesse processo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar o processo dialógico de formação docente, a partir de relatos de experiências formativas e práticas docentes com o intuito de potencializar novas metodologias e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia proposta para esta análise é de natureza qualitativa, destacando-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica de cunho analítico e exploratório, relatos de experiências e vivências realizadas em diferentes espaços, e a análise dos resultados das atividades relatadas e vivenciadas. Para tanto, nossas práticas serão apresentadas em dois momentos e contextos distintos. Assim, intentamos estabelecer um diálogo sobre as práticas docentes e a formação permanente de professores e trazer à reflexão no sentido da busca pelo entendimento acerca de qual momento nos tornamos professores formadores. Entendemos que o processo reflexão-ação-reflexão deva ser uma constante em nossas atividades.

Palavras-chave: Práticas docente; Formação de Professores; Evidências na Aprendizagem.

How do teaching practices define us as teacher educators? Evidence of learning in the training process

ABSTRACT: The present study aims to share with our peers two moments of our teaching practice, with an emphasis placed on our educational practices, seeking understanding and reflection on the evidence of learning found in this process. In this sense, the objective of this study is to analyze the dialogical process of teacher education, based on reports of formative experiences and teaching practices, with the aim of enhancing new methodologies, aiming to enrich the teaching-learning process. The methodology proposed for this analysis is qualitative in nature, focusing on a bibliographical review research of an analytical and exploratory nature, reports of experiences and practices carried out in different contexts, and the analysis of the results of the activities described and experienced. To this end, our practices will be presented in two distinct moments and contexts. Thus, we aim to establish a dialogue about teaching practices and the on going professional development of teachers, bringing forth to seek an understanding of the moment when we become teacher trainers. We understand that the reflection-action-reflection process must be a constant in our activities.

Keywords: Teaching practices; Teacher Education; Evidence in Learning

¿Cómo nos definen las prácticas docentes como formadores de docentes? Evidencia de aprendizaje en el proceso de formación

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo compartir con nuestros pares dos momentos de nuestro "hacer" docente, con énfasis en nuestras prácticas educativas, buscando la comprensión y la reflexión sobre las evidencias de aprendizaje encontradas en este proceso. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar el proceso dialógico de formación docente, a partir de relatos de experiencias formativas y prácticas docentes con el objetivo de potenciar nuevas metodologías, encaminadas a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología propuesta para este análisis es de carácter cualitativo, destacando una investigación de revisión bibliográfica de carácter analítico y exploratorio, relatos de experiencias realizadas en diferentes espacios, y el análisis de los resultados de las actividades reportadas y vividas. Para ello, nuestras prácticas se presentarán en dos momentos y contextos distintos. Así, pretendemos establecer un diálogo sobre las prácticas docentes y la formación permanente de los docentes y suscitar una reflexión en la búsqueda de comprensión sobre cuándo nos convertimos en formadores de docentes. Entendemos que el proceso de reflexión-acción-reflexión debe ser una constante en nuestras actividades.

Palabras clave: Prácticas docentes; Formación docente; Evidencia en el aprendizaje

Introdução

Nos tempos presentes, sobretudo após o advento da pandemia, as temáticas com o acento posto na formação de professores vêm sendo pautas de debates nos mais diversificados eventos da educação. Muito se fala em formar professores, o que é deveras pertinente, mas pouco se fala de que maneira os professores formadores são formados. Gatti (2016), Nóvoa (2022), Pimenta (2012). Este ensaio em forma de relatos de experiências, nos faz refletir, em que momento da nossa profissão nos tornamos professores formadores. Essa reflexão veio à tona, por intermédio de uma atividade, em que tínhamos de traçar uma linha temporal de nossas experiências e de nosso trabalho com a docência, em um grupo de pesquisa bastante diverso, onde todos os componentes são professores, mas cada um em uma área diferente.

Consideramos essa troca de experiências importante, pelo fato de que, dentre outros fatores, seria um momento de refletirmos sobre nossa trajetória, como por exemplo: O que deu certo? O que não deu certo? O que podemos fazer para melhorar? Qual ou quais evidências da aprendizagem ocorreram naquele momento? Outro fator preponderante nesse processo foi aprender com o "outro",

tornando-se assim, um espaço formativo muito rico para todos os integrantes.

Mais que isso, foi perceber que, embora convivêssemos há alguns anos, ficávamos positivamente surpresos a cada relato com a boniteza e a entrega no ofício de ensinar. Isso nos leva a refletir também sobre a importância dos diferentes espaços de formação, destacando os grupos de pesquisa como um importante ambiente de desenvolvimento profissional. Embora saibamos que nossa profissão deve ser pautada pela reflexão-ação-reflexão (Freire, 1996, p. 39), o tempo dedicado à escola muitas vezes não nos permite realizar essa prática tão fundamental para todos nós.

Ademais, corroboramos com Freire quando assevera que, “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e a Tais desafios é que farão anunciar a novidade” (Freire, 1996, p.29). No mesmo sentido, Marx (2000, s/p) nos informa que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem, ele próprio de ser educado.

Entendemos que em nossas experiências profissionais, como educadores que somos, existem diversas formas de enxergar o mundo e nosso papel diante dele, enquanto docentes. Nessa linha de compreensão, o sujeito aprendiz tem o direito de compreender o mundo no qual está inserido, com autonomia e com acesso às diversas concepções de mundo e de vida, enfim, de esperança na vida, no mundo das coisas e no mundo dos homens, bem como a compreensão das diversas concepções de mundo existentes numa sociedade plural.

Compreendemos a docência como uma oportunidade de não só ensinar, mas de aprender também com os (as) educandos (as). Em nossa concepção o professor ou a professora não deve ser a figura central no processo ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, aquele sujeito imprescindível em sala de aula, capaz de conversar com seus (suas) educandos (as), praticar aulas dialogadas, de auxiliar

os sujeitos aprendizes a compreenderem a sociedade, seu movimento dialético e as entrelinhas da história que move a sociedade.

Existem diferentes concepções de mundo e os sujeitos aprendizes têm o direito ao conhecimento das diferentes concepções de vida, de mundo e de sociedade. Por isso o ato de educar deve vir sempre entrelaçado com o ato de dialogar com os educandos e educandas, potencializando assim, a capacidade de pensar, de escolher caminhos, de interpretar e compreender seu lugar no mundo e na vida com seus olhares próprios.

Com esse propósito, a formação docente requer, a todo instante, o enfrentamento de desafios e provocações teórico-práticas propostas pelo professor formador. Tais desafios são os que farão com que os educandos e educandas deem o salto necessário (zonas de desenvolvimento) ao processo cognitivo de aperfeiçoar as ideias e fundamentos contextuais para a compreensão efetiva do mundo. Por exemplo, uma atividade formativa exigirá respostas efetivas dos sujeitos a serem formados acerca das soluções capazes de atender às demandas da atividade, proporcionando, nesta medida, os saltos fundamentais do processo cognitivo, transformando os sujeitos aprendizes em novos sujeitos enriquecidos pela experiência dos desafios da atividade proposta. (Vygotsky, 2010)

Sob essa ótica, enxergamos o ato de educar e formar, quando contemplamos o brilho no olhar de nossos (as) educandos (as) quando descobrem novos caminhos, quando questionam a inexistência do conhecimento como algo definitivo, acabado, uma verdade imutável e absoluta. Diante disso, afirmamos que o mais importante do ato sublime de educar e formar é estabelecer o diálogo constante e fraternal com os (as) educandos (as) apresentando-lhes, para além dos conteúdos formais, diferentes concepções de mundo, proporcionando-lhes as oportunidades legítimas de escolhas diante da vida e das condições de transformação da realidade em que vivem.

Diante dos aspectos destacados na Introdução deste texto, o objetivo central deste estudo é analisar o processo dialógico de formação docente, por intermédio de relatos de experiências formativas e práticas docentes para potencializar novas metodologias, visando ao enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia proposta para esta análise é de natureza qualitativa, destacando-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica de

cunho analítico e exploratório, relatos de experiências e vivências realizadas em diferentes espaços, e a análise dos resultados das atividades relatadas e vivenciadas.

Por que o Relato de Experiência Importa para a Formação de Professores?

Compartilhar experiências em forma de relatos é um meio para abrir o diálogo e o debate com nossos pares, que buscam por práticas e formação docente com o intuito de aprimorar o ofício de ensinar. Proporciona aos professores a oportunidade de experimentar o que relatamos, aprimorar e realizar releituras a partir de outros contextos.

Além disso, entendemos, assim como Mussi, Flores e Almeida (2021) que, para além da partilha de experiências, é essencial nessa modalidade de escrita, garantir seu teor acadêmico e científico. Os autores afirmam: “Aceitando a experiência como o ponto de partida para a aprendizagem, manuscritos do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais.” (p.61).

Assim, o presente ensaio, visa apresentar duas práticas educativas em momentos e contextos distintos, vivenciadas pelos autores, primando por um enfoque, não só de partilha, mas com criticidade e reflexão, analisando as possíveis evidências da aprendizagem em cada momento relatado por nós. Sob a ótica de Mussi, Flores e Almeida (2021, p.65),

O Relato de Experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (*ensino, pesquisa e extensão*), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter *embasamento científico e reflexão crítica*. (grifos nossos)

Corroborando com a passagem textual dos autores, nossa proposta versará seguindo os pressupostos em destaque, objetivando chegar o mais próximo possível, dentro do que se propõe essa modalidade de escrita: primar pelo rigor científico e pela reflexão. Outro fator preponderante que nos levou à reflexão dessa temática foi trazer à tona a importância de se pensar a formação de professores em tempos controversos. Isso nos traz a indagação:

como formar e ensinar em tempos de incertezas? Morin (2019) propõe que o progresso do conhecimento exige que o observador se inclua em sua observação, reintroduzindo-se de forma autocrítica e autorreflexiva em seu conhecimento dos objetos.

Ora, o que Morin (2019) propõe nada mais é do que o rigor com as observações nas pesquisas sobre o conhecimento: nesse tipo de investigação, faz-se necessário que o pesquisador observe o conhecimento pelo lado de fora, ou seja, afasta-se para observar e, em sentido contrário, novamente realize a imersão necessária ao rigor do processo formativo.

Então, para além de ensinar teorias, conteúdos e práticas docentes, precisamos inserir essas formações e essas práticas, no contexto de uma sociedade em constante movimento, em sua história e em diferentes tempos, portanto, dialética em sua natureza. Isso, em nosso ponto de vista, implica vislumbrar uma formação para tempos de incertezas.

Para tanto, nos reportamos a Morin que critica a educação atual por fornecer conhecimentos sem ensinar o que é conhecer, sem abordar as dificuldades, instabilidades e propensões ao erro e à ilusão. Ele questiona se os conhecimentos que atualmente consideramos verdadeiros não podem estar errados:

A educação atual fornece conhecimentos sem ensinar o que é o conhecimento. Ela não se preocupa em conhecer o que é conhecer, ou seja, os dispositivos cognitivos, suas dificuldades, suas instabilidades, suas propensões ao erro, à ilusão. Isso porque, todo conhecimento implica risco de erros e de ilusões. De fato, hoje sabemos que muitas crenças do passado são erros e ilusões. [...] Quem nos garante que os conhecimentos que atualmente tomamos por verdades não estão errados? (Morin, 2013, p. 195).

De fato, o que o fragmento textual de Morin (2013) nos diz é que a busca pelo conhecimento está sujeita ao erro e as incertezas e mais, a formação e a educação que recebemos hoje, não nos prepara para o encontro com o inesperado, próprio de uma sociedade em movimento. Precisamos, portanto, refletir sobre a intencionalidade da informação transmitida, uma vez que ela está em constante metamorfose e se transformando em conhecimento.

Pensamos que um dos pilares para se pensar a formação docente é a compreensão de que ela está sempre em construção.

Por isso mesmo, mais que trabalhar com “fórmulas mágicas” na formação docente, seja trabalhar o processo cognitivo, inventivo, criativo e crítico, tanto dos educadores, quanto do sujeito aprendiz e nos enxergarmos enquanto seres incompletos, que somos. Como ressalta Silva (2018), o objetivo principal é definir uma direção para a formação de professores baseada em pressupostos de uma educação crítico-emancipadora, entendendo a realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória.

A autora chama a atenção para o fato de nenhuma proposta ser neutra; todas contêm aspectos positivos e negativos. Buscamos delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora, conforme Silva (2018), que enfatiza a necessidade de uma formação crítica e emancipadora, imersa no processo dialético e nas contradições de uma sociedade de classes.

Observe que a autora enfatiza a necessidade de uma formação crítico e emancipadora necessária à construção da autonomia do sujeito aprendiz. Ela também destaca que a realidade se dá imersa num processo dialético e encharcado num oceano de contradições próprio de uma sociedade de classes. Assim, a formação docente tem que levar em consideração o movimento da sociedade de classes e os interesses antagônicos nela embutidos.

Apresentação e análise do material: relato das práticas docentes

Antes de apresentarmos o primeiro relato de experiência, queremos salientar que entendemos toda prática formativa enquanto uma via de mão dupla. Não entendemos a formação *para* os professores, mas *com/pelos* professores, assim como Nóvoa (2019, p.7):

[...] aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola*, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo como os outros professores.

Posto isto, o contexto do primeiro relato, ocorreu em 2013 por intermédio do programa RENAFOR – Rede Nacional de

Formação de Professores Inicial e Continuada/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, que à época visava fomentar a formação de professores nas redes da educação básica. O presente relato aconteceu na cidade de Iturama – com um grupo de professoras da rede municipal da Educação Básica (1º ao 5º ano). A formação foi dividida em dois momentos: primeiro a parte teórica (no período da manhã) e o segundo a parte prática (no período da tarde). Vale dizer que tais práticas ocorreram no Estado de Alagoas e no Estado de Minas Gerais, por um período de um ano.

Figura 1: Temática da Oficina



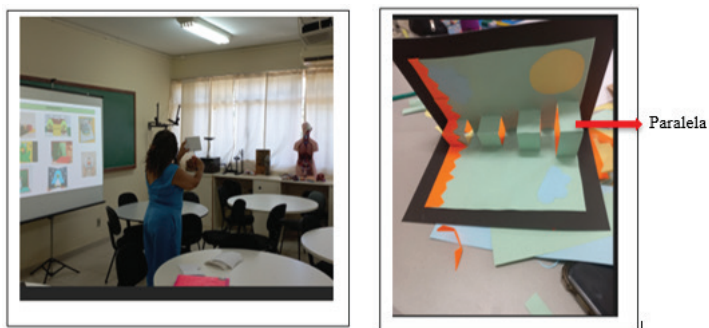
Fonte: arquivo dos autores (2013)

Elegemos o papel, utilizando da técnica *pop-up* enquanto protagonista da nossa formação por entendermos ser algo de fácil aquisição nas escolas. Mas, o que vem a ser a técnica que chamamos de *pop-up*?

Os mecanismos pop-ups são dispositivos versáteis que encontraram no livro um reduto promissor quanto a termos materiais, construtivos, culturais ou interativos. [...] O termo *pop-up* é versátil e utilizado em diversos contextos, mas é bastante recente sua adoção no campo editorial se compararmos aos primeiros registros do uso de engenharia de papel em livros (Melo, 2023, p.28-42).

Afinal, o que é possível fazer com papel, cola, tesoura e criatividade? Podemos afirmar que diversas coisas, duas delas serão apresentas a seguir:

Figura 2: Técnica *pop up* em Paralela



Fonte: acervo dos autores (2024)

A figura 2 representa, do lado esquerdo a professora ensinando uma das técnicas em paralelo, denominada por (Melo, 2023, p.38) de “experimentações com pop-ups básicos”, ou seja, para iniciantes, considerando que existem técnicas *pop-ups* com grau de dificuldades mais elevados. Do lado direito o resultado da criação realizada. Salientamos que as paralelas, conforme destacado na figura 2, devem ser pensadas e medidas de acordo com o que cada um quer enquanto trabalho final. Seja um tema livre ou com uma temática pré-estabelecida. No caso dessa experiência, em específico foi solicitado como resultado por meio dessa técnica, uma arte que representasse um dos temas transversais para a educação básica. A seguir, o resultado.

Figura 3: Resultado com o tema transversal: Ética, Consciência Ecológica e Educação no Trânsito



Fonte: arquivo dos autores (2013)

Percebam a riqueza de detalhes que a imagem em destaque nos proporciona. A partir de uma técnica simples, mas com criatividade, podemos conseguir resultados significativos. A professora, autora da arte em destaque, teve que pensar para dividir as paralelas na distância entre elas e a quantidade necessária para colocar nesse espaço tudo o que queria transmitir.

Em se tratando de ética, consciência ecológica e Educação no trânsito, podemos inferir que o resultado atendeu ao esperado. E no dia a dia? Como utilizar essa técnica na sala de aula com os educandos? A professora ou o professor, podem escolher um tema de sua disciplina, ensinar a técnica e solicitar aos educandos que desenvolvam uma atividade, proporcionando, inclusive, ao sujeito aprendiz a autonomia de criação para a sua própria aprendizagem.

Podemos notar que a atividade colocou em destaque diversas evidências de aprendizagem como medidas e figuras geométricas (matemática); espaços geográficos urbanos (Geografia); educação no trânsito e consciência ecológica (cidadania e meio ambiente). Atividades como essa nos permitem construir o diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do campo de diferentes disciplinas, o que potencializa o processo de ensino-aprendizagem e possibilita diferentes diálogos entre educandos de diferentes disciplinas, rompendo, assim, com a rigidez e o engessamento do currículo formal.

O segundo relato ocorreu na Universidade Federal de Viçosa, na Semana do Fazendeiro, em 2017 por intermédio de um minicurso, intitulado: *Que Educação há nos Museus?* A formação foi direcionada tanto aos estudantes da UFV, quanto para a população externa. O período do minicurso teve a duração de quatro dias, distribuídos da seguinte forma: o primeiro dia dedicamos a apresentar e conversar sobre os fundamentos teóricos, o segundo e o terceiro dia foram destinados a visita técnica ao museu Ciências da Terra e ao Museu de Zoologia João Mojen. O quarto e último dia foi concluído com a prática formativa com animação com massa de modelar com a técnica *Stop Motion*. Bossler; Caldeira e Carvalho (2015, p.12) elaboraram um passo a passo sobre as etapas de oficinas de animação:

Quadro 1 – Demonstração das etapas para animação

Passo 1	Escolher a história
Passo 2	Confeccionar os bonecos e os cenários
Passo 3	Fotografar: luz, câmara, animação!
Passo 4	Edição

Fonte: Adaptado de Bossler; Caldeira e Carvalho (2015)

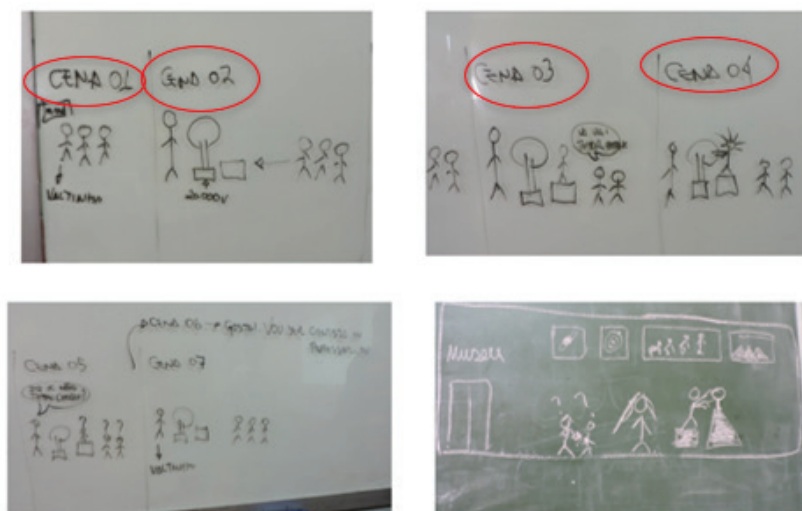
Todas as etapas evidenciadas no quadro 1 foram devidamente explicadas nos encontros formativos relatados. Ainda segundo Bossler, Caldeira e Carvalho (2015), as histórias devem ser curtas, criadas quadro a quadro e o cenário precisa ser resistente. Em relação a fotografia, essa é uma das etapas mais importantes, pois precisamos “imaginar a posição dos bonecos em cena”. (p.13) E, a última parte trata-se da edição. O programa de edição utilizado por nós foi o *Windows Movie Maker*. A seguir, demonstraremos a ocasião da atividade formativa por nós ofertada.

Figura 4: Momentos Formativos



Fonte: Arquivo dos autores (2017)

Figura 5: Criando histórias quadro a quadro



Fonte: arquivo dos autores (2017)

A figura 5 retrata a criação da história a partir da pergunta: *Que educação há nos Museus?* Podemos observar que a história foi criada quadro a quadro, conforme destacado em vermelho na figura 05: cena 1, cena 2, cena 3, assim por diante. O título da animação escolhido pelos alunos foi: *É um tipo de Mágica? Não, É Ciência!* E, a história criada por eles foi a seguinte: Três crianças chegam ao museu de ciências. Elas vão até o gerador *Van de Graaff*¹, há um monitor em frente ao gerador. Valtinho curioso vai em direção ao gerador. Você vai tomar choque! Valtinho segue em frente, entretanto não toma choque. Seu cabelo levanta. Curiosos seus amigos param de conversar e olham espantados. Uma vez a história pronta, partimos para a criação do cenário, conforme demonstrado na figura 06.

1 O gerador de Van de Graaff funciona com base na eletrização por atrito. Como o cabelo é um bom condutor de energia, seu contato com o gerador faz com que os pelos fiquem eletrificados. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/gerador-van-graaff.htm>

Figura 6: Montando o cenário



Fonte: arquivo dos autores (2017)

Com o cenário pronto, o próximo passo é fotografar e mover os personagens.

Figura 7: Fotografando



Fonte: Arquivo dos autores (2017)

Figura 8: Parte das fotografias quadro a quadro



Fonte: Arquivo dos autores (2017)

Vale ressaltar que para essa animação foram tiradas 52 fotos e o vídeo teve uma duração de 1 minuto e 41 segundos.

(In) conclusões: Breve discussão dos resultados das experiências relatadas

As aprendizagens derivadas de experiências em diferentes espaços de educação são relevantes para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula formal, pois essas vivências permitem que cada educando e educanda, de forma individual, enriqueça seu entendimento e troque experiências e vivências em equipe. Essas trocas permitem a tessitura de uma rede de saberes e conhecimentos compartilhados e construída coletivamente. Então, tais atividades, além da troca de conhecimentos, propiciam a inclusão educacional, onde cada participante pode compartilhar aspectos da vida escolar e fora dela.

Podemos verificar ainda nestas experiências empíricas coletivas a existência de inúmeros dados referentes a diferentes áreas do conhecimento, o que permite o diálogo de saberes de forma interdisciplinar, rompendo, dessa forma a formatação muitas vezes engessada do currículo formal, propiciando aos aprendizes

maior liberdade para o aprimoramento de todo seu potencial criativo e inventivo. Outra lição que também podemos extrair de tais atividades é a ruptura com a monotonia do cotidiano que muitas vezes se faz presente na sala de aula tradicional. Essas atividades nos permitem oferecer aos nossos educandos e educandas uma educação mais criativa, prazerosa, onde eles e elas possam desenvolver novas metodologias que proporcionem o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

As duas experiências aqui abordadas demonstraram as evidências da aprendizagem no trabalho com figuras geométricas (matemática), na abordagem dos temas transversais como cidadania no respeito às leis de trânsito, nas questões relativas ao meio ambiente (experiência 01). Também ficam evidenciadas nas técnicas (*Stop Motion*) utilizadas na experiência 02 como a elaboração do roteiro (literatura), na construção dos personagens e cenários (educação artística), bem como na elaboração de seus figurinos, nas técnicas de fotografar e edição de vídeos, e na abordagem dos princípios da física, no caso da máquina de Van De Graff², que trata dos princípios da condutividade elétrica. Nesta atividade também se percebem aspectos relacionados à inclusão, quando os educandos inserem pessoas negras e deficientes visuais na experiência.

Por fim, quando percebemos o foco dos educandos nas atividades e o brilho em seus olhos ao verem o resultado alcançado é que percebemos nossas construções intelectuais e o salto qualitativo na aprendizagem. Nestes momentos é que percebemos nossa definição como educadores formadores, bem como percebemos os caminhos a serem trilhados para o entendimento de novas concepções metodológicas, com vistas ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Somente quando compreendemos a totalidade das atividades, bem como, a análise de seus resultados é que percebemos as dimensões exatas de nosso potencial enquanto professores formadores.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), cuja bolsa de pesquisa proporcionou as possibilidades para participação neste evento. Informamos ainda que o presente trabalho foi realizado com o apoio da FAPEMIG (Universal APQ

2 Robert Jemison Van de Graff, foi um físico e engenheiro mecânico norte-americano, nascido em Tuscaloosa, Alabama, um dos inventores do acelerador eletrostático. Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/robert-jemison.htm>

00293-23) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

BOSSLER, Ana Paula; CALDEIRA, Pedro; CARVALHO, Daniela Franco. *Aqui a gente faz assim! Animação vai à sala de aula*. Uberaba: UFTM, 2015. Edição bilingue. ISBN: 978-85-62599-54-5

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores* (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Edições Progresso Lisboa- Moscovo. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MELO, Hélder Pessoa de Moura. *Mudança de cena: o experimental e o sensível através de pop-ups sobre filmes pernambucanos*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPE, Recife, 2023

MORIN, Edgar. *A Via Para o Futuro da Humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. – 19 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos Para a Elaboração de Relato de Experiência Como Conhecimento Científico. Dossiê Temático: Pesquisa em educação: abordagens em Portugal e Brasil. Revista: *Praxis Educacional*. 2021. Disponível em: http://educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 14 jun. 2024

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>, acesso em: 24 jun.2024

NÓVOA António. (com a colaboração de Yara Alvim) *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador; SEC/IAT, 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 11^a ed. São Paulo, Cortez. 2021

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11.ed. Trad. Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

Submetido em: 11 de dezembro de 2024
Aceito em: 28 de fevereiro de 2025