

O LUGAR DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NAS PROJEÇÕES FUTURAS DE DOCENTES BRASILEIROS^{1 23}

Valéria Arantes

Rafaela Bolsarin

Beatriz Guedes de Seixas

Alexandre Takao Ochiai

Introdução

Escolas fechadas, aulas online, ensino e aprendizagem mediado por telas: antes da pandemia de Covid-19, em 2020, este cenário parecia estar bem distante da realidade educacional brasileira. Ao mesmo tempo em que o ensino remoto imposto pela pandemia impediu que grande parte dos estudantes continuasse os seus estudos, por não terem acesso a computadores, celulares e internet, a modalidade também evidenciou que a educação não se resume a um sujeito que pretende aprender e um objeto a ser conhecido. Os professores são peça importante e indispensável nesse processo e o contato direto com eles fez (e faz) falta.

Ao longo das últimas décadas, observamos profissões se tornando obsoletas com o avanço da tecnologia à medida que esta possibilita que determinados serviços, como de atendentes de banco por exemplo, se tornem automatizados. Com a evolução dos meios de comunicação e da facilidade de se encontrar informações, passou-se a discutir sobre o futuro da profissão docente, isto é, se ela ainda faria sentido em um contexto em que é possível conhecer, por meio de tantas outras vias, aquilo que antes só se tinha acesso na escola.

O que vivemos na pandemia de Covid-19 nos parece indicar que a profissão docente não corre risco de ser substituída pela inteligência artificial ou qualquer outra tecnologia. Concomitantemente, os tempos remotos reforçaram que a função do professor não pode permanecer a mesma. A insatisfação com as aulas tradicionais ganha espaço e os estudantes questionam cada vez mais esse formato.

A necessidade de mudanças nas escolas brasileiras não é um assunto recente, muito menos inédito. Olhando para os movimentos de evolução da educação nos últimos séculos, vemos que a democratização e universalização do acesso ao ensino trouxeram a diversidade para dentro das salas de aula, promovendo a interação entre pessoas com diferenças sociais,

¹ Pesquisa financiada pelo Instituto Iungo.

² O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

³ Vínculo institucional: Universidade de São Paulo

econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero (Araújo, 2011). O direito ao acesso, no entanto, não garante a permanência deste novo público nas escolas, muito menos a qualidade do ensino ofertado. Para que isso ocorra, como aponta Araújo (2011), é necessário pensarmos em novas formas de conceber a educação:

A luta pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo, um fenômeno recente do ponto de vista histórico, associado a mudanças estruturais sobre o papel do conhecimento no mundo atual e à atual organização socioeconômica das sociedades pós-industriais, determina um forte debate sobre o papel da educação (Araújo, 2011, p. 37).

Antes da educação ser um direito universal, as escolas eram frequentadas por uma minoria da população e marcadas pela homogeneização e por classes com um número limitado de alunos, excluindo aqueles que tinham dificuldades de aprendizagem ou problemas de conduta. Hoje, porém, isso deixa de ser aceitável. Ao mesmo tempo, ainda não vemos mudanças significativas acompanhando o atual corpo discente nos modelos pedagógico e arquitetônico das escolas.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir de que forma os aspectos relacionados com mudanças nas metodologias de ensino e na atuação docente comparecem na visão que os professores brasileiros possuem sobre o professor ideal e em suas próprias projeções para o futuro.

Referencial teórico

Para iniciarmos essa discussão, optamos por trazer os três modelos pedagógicos apresentados por Fernando Becker (2012). O professor explica que existem três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar e que cada uma delas se sustenta em uma determinada epistemologia, ou seja, uma explicação - ou crença - de como se dá a gênese e o desenvolvimento do conhecimento.

O primeiro modelo, chamado de pedagogia diretiva, é fácil de imaginar. Os alunos se organizam em fileiras, em silêncio, enquanto o professor se posiciona na frente da classe. Durante a aula, o professor fala, dita, decide o que fazer e ensina; o aluno, por sua vez, escuta, copia, executa e aprende. Segundo Becker (2012), o professor age assim por acreditar no mito da transmissão do conhecimento, no qual o estudante é visto como uma folha em branco, uma tábula rasa, esperando o conteúdo ser depositado. Os professores que assim atuam acreditam que o aluno deve ficar quieto, prestar atenção e repetir quantas vezes for necessário até o conteúdo aderir em sua mente.

Este modelo de pedagogia é, portanto, legitimado por uma epistemologia empirista e vem acompanhado pelo autoritarismo por parte dos professores e pela passividade por parte dos estudantes. Nas palavras de Becker (2012, p. 16), “nessa sala de aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado.”

Diferente do primeiro modelo, o segundo modelo não é fácil de detectarmos. Sendo difícil de viabilizar na sala de aula, a pedagogia não-diretiva está mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática pedagógica. Fundamentada em uma epistemologia que acredita que o aluno já traz em sua herança genética o conhecimento do qual precisa, a pedagogia não-diretiva conta com professores que entendem que devem intervir o mínimo possível. A esta epistemologia damos o nome de apriorista, ou inatista.

Apesar de não observarmos a adoção deste modelo nas escolas brasileiras, não é raro ouvirmos discursos que fundamentam-se na epistemologia apriorista para justificar o baixo rendimento escolar de alguns estudantes. E isso acontece porque “esta mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um “saber da nascença”, conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, “deficitário.” (Becker, 2012, p. 19). Com frequência nos deparamos com as dificuldades de aprendizagem não sendo concebidas como oriundas de uma causa externa - como a pobreza, a má nutrição e a marginalização -, mas como hereditárias.

Por último temos o modelo pedagógico relacional que baseia-se em uma epistemologia também relacional. O professor que atua segundo esse modelo compreende que o aluno só construirá algum conhecimento novo caso aja e problematize a sua ação. Ele concebe que o seu aluno já tem uma trajetória de conhecimento percorrida, como a aprendizagem da língua materna. De acordo com Piaget (mentor de uma epistemologia relacional), conforme explica Becker (2012, p. 23), o mundo interno (as estruturas) e o mundo externo (os conteúdos) do sujeito participam dos processos de assimilação e acomodação que compõem o desenvolvimento cognitivo:

Para Piaget, o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Este conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca, aí, perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação. É este movimento, esta ação que refaz o equilíbrio perdido; porém, o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Este algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores: equilibração majorante, isto é, o novo equilíbrio é mais consistente que o anterior. O sujeito constrói - daí, *construtivismo* - seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo (Becker, 2012, p. 23).

Na sala de aula construtivista, ou seja, naquela em que se assume o modelo pedagógico relacional, não se reproduz o passado pelo passado. Em vez disso, as atividades buscam a construção e a descoberta do novo, a partir da exploração, investigação, problematização, elaboração e criação.

Considerando os três modelos pedagógicos de Becker (2012) e que a democratização do acesso à educação é relativamente recente, entendemos que a pedagogia diretiva, ao privilegiar a transmissão de informações pelos professores e ao centralizar o protagonismo na figura docente, era legitimada pela dificuldade de acesso à informação naquele momento histórico. Porém, os tempos mudaram e a escola que ensina e avalia a todos da mesma forma, exige resultados previsíveis e busca uma padronização, não está em consonância com a sociedade do conhecimento. Segundo Moran (2015), as competências cognitivas, pessoais e sociais que precisamos atualmente não se adquirem da forma convencional, exigindo atitudes que não tem espaço dentro dos métodos tradicionais, como proatividade, colaboração e personalização.

Moran (2015) explica que as instituições educacionais atentas às mudanças escolhem dois caminhos: um mais suave, com mudanças progressivas, e outro mais amplo, com mudanças profundas. No primeiro caminho, as escolas mantêm o modelo curricular disciplinar mas buscam o envolvimento maior do aluno, adotando metodologias ativas. No segundo, as instituições que propõem modelos disruptivos abrem mão das disciplinas, redesenham o projeto pedagógico, os espaços físicos, as metodologias e cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade, desenvolvendo-se também em grupos e por meio de projetos, com supervisão de professores orientadores.

Como o próprio nome sugere, as metodologias ativas de aprendizagem buscam o envolvimento dos alunos, a sua participação ativa. Os materiais escritos, orais e audiovisuais são extremamente importantes e indispensáveis, mas a leitura, por exemplo, pode ser combinada equilibradamente com atividades e desafios, como tomar decisões e avaliar resultados. Quando bem planejados, os desafios contribuem para desenvolver competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, “exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (Moran, 2015, p. 18).

O ensino por projetos de forma interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida são alguns exemplos de metodologias ativas. Ao professor fica designado o papel de articular as atividades individuais e coletivas, selecionar e elaborar os materiais pertinentes,

acompanhar, mediar, analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, realizar críticas construtivas e sugestões.

Com as revoluções tecnológicas e educacionais, os estudantes clamam por mudanças nas escolas. A pandemia de Covid-19 aumentou a urgência por essas modificações, na medida em que as aulas tradicionais deixam cada vez mais de atender às necessidades e inquietações dos jovens. É exatamente no contexto da pandemia de Covid-19 que a presente pesquisa se inicia. A partir de questionários respondidos por professores de todo o Brasil, analisamos de que forma as metodologias comparecem nas ideias dos entrevistados acerca do que é um professor ideal e em suas próprias projeções. Além das metodologias propriamente ditas, buscamos examinar de que modo os participantes compreendem o papel de seus estudantes, isto é, como parte ativa do processo de aprendizagem ou não, e o próprio papel docente.

Projetos de vida de docentes brasileiros e metodologias ativas: a pesquisa e os resultados

Investigando os projetos de vida de 2000 professores brasileiros das cinco regiões geográficas do país⁴, é notório o sentido que a maioria deles dá para a educação em suas vidas. A partir de respostas a um questionário online, analisamos as narrativas dos docentes a respeito de seus projetos de vida por meio de uma abordagem qualitativa baseada na construção de um *codebook*. As ideias elencadas pelos participantes foram organizadas em categorias, o que nos permitiu verificar o comparecimento de sonhos e projetos envolvendo o compromisso e os valores dos participantes em relação à educação (Arantes et al., 2023).

Para 1669 professores (83%), a educação ocupa lugar central em seus projetos de vida, em projeções que incluem um compromisso com a área da educação e com a profissão docente (100%), a busca pela excelência (88%) e o valor por uma ética do cuidado e de responsabilidade (56%)⁵.

Na mesma pesquisa, os professores compartilharam suas idealizações a respeito de como seria um bom professor, respondendo à questão: “Na sua opinião, como seria o professor ideal? Descreva com detalhes suas características, suas preocupações e suas responsabilidades”. Considerando todas as ideias elencadas por eles, a mais citada foi a necessidade do professor ter habilidades socioemocionais (28,85%), seguida de ser engajado(a) (28,30%) e fazer outras formações ou continuar estudando (20,45%).

⁴ Resultados completos disponíveis em <https://iungo.org.br/pesquisa/>. Acesso em 22 set. 2023.

⁵ Resultados baseados nas seguintes perguntas dissertativas: 1. Quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a eles? 2. Conte-nos sobre os seus projetos de vida, descrevendo com detalhes os seus pensamentos, sentimentos e ações a respeito deles.

Buscando verificar as epistemologias que perpassam suas idealizações, percebemos que ideias alinhadas à perspectiva de um aluno protagonista em sua aprendizagem ainda aparecem de forma tímida. No total, apenas 34,55% dos 2000 docentes apontam para o professor ideal alguma característica diretamente relacionada às metodologias ativas. Entre elas, ‘preocupar-se com as particularidades dos alunos’ é a primeira ideia conectada com essa perspectiva, sendo citada somente por 9,20% dos professores. Na sequência, destacam-se ainda ‘desenvolver vínculos com os(as) alunos(as)’, ‘atuar como mediador(a)’ e ‘ser inovador(a)’, conforme tabela a seguir.

Tabela 1: Principais ideias conectadas a uma pedagogia relacional

Ideias	Porcentagem
Preocupar-se com as particularidades dos alunos	9,20%
Desenvolver vínculos com os(as) alunos(as)	6,20%
Atuar como mediador(a)	5,45%
Ser inovador(a)	4,45%
Desenvolver aulas significativas	3,85%
Motivar os(as) alunos(as)	3,70%
Conhecer novas tecnologias e/ou metodologias	3,45%
Despertar o gosto e o interesse dos(as) alunos(as)	3,10%
Ser criativo(a)	2,95%
Valorizar o contexto e/ou o saber do(a) aluno(a)	2,35%

Olhando para a alta porcentagem de professores que apresentam projeções pautadas em um engajamento profissional, na busca por excelência e em princípios éticos, buscamos verificar nas idealizações da docência como essa atuação profissional poderia se materializar na escola. A partir dessa investigação, as ideias elencadas acima apontam para um baixo comparecimento das metodologias ativas e da epistemologia que as sustentam.

A fim de investigar com mais profundidade as projeções e os valores subjacentes dos professores brasileiros, conduzimos entrevistas via videoconferência com 100 desses docentes, respeitando novamente a proporcionalidade geográfica. Nessa entrevista, os professores falaram sobre o papel da educação em suas vidas, idealizações sobre a formação profissional,

sentimentos sobre o trabalho, e aspectos e características essenciais para o que consideram ‘um bom professor’.

As entrevistas foram analisadas também por um processo qualitativo de codificação que emergiu das respostas dos entrevistados e, a partir dessa análise, identificamos novamente menções tímidas a uma epistemologia diferente da habitual. Por um lado, a maior parte dos docentes (59%), em suas projeções e idealizações sobre a figura do ‘bom professor’ e sobre a realização de um ‘bom trabalho’, voltam suas narrativas para o aluno, visando impactá-lo por meio do trabalho docente. Por outro lado, apenas 25% das representações colocam o aluno espontaneamente como tendo um papel ativo no processo de aprendizagem. Para o restante deles, o aluno aparece como receptor de algo oferecido pelo professor, como alguém que tem particularidades, mas não tem papel ativo na sua aprendizagem, ou aparece de forma indireta, por meio da turma, por exemplo.

Esses dados apontam para o fato de que apenas 25% dos professores legitimam o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, alinhando-se a uma epistemologia relacional (Becker, 2012). Além disso, quando perguntados sobre as características de um bom professor e as condições necessárias para uma atuação de excelência, as metodologias ativas foram pouco citadas: apenas 13% dos participantes destacaram a necessidade de garantir a participação ativa do aluno, 10% trouxeram a importância de conhecer e tratar o aluno de forma individualizada, e 7% defenderam a busca por inovação e criatividade.

Ao mesmo tempo, quando vivenciam a posição de estudantes, em cursos de formação continuada, os mesmos docentes são críticos a formações que os colocam em papel passivo. Nos questionários respondidos pelos 2000 professores, a maioria já apontou espontaneamente o desejo pelo aprimoramento e desenvolvimento profissional como parte de seus projetos de vida. Nas entrevistas, o valor do conhecimento e da atualização também foi apontado por 86% dos professores como requisito para o bom professor e/ou o bom trabalho. Porém, tal formação é alvo de críticas de 47% dos docentes, dos quais 64% reclamam, entre outras coisas, que os cursos são chatos, não têm conexão com a realidade, não envolvem interação ou afetividade, e não atendem às suas necessidades.

Diante desses dados, entendemos que a maioria dos professores busca novas formações em suas carreiras e tem o conhecimento como um valor nobre, com uma parcela significativa deles avaliando negativamente essas formações por justamente utilizarem metodologias de transmissão de conhecimento que não dialogam com sua singularidade. Porém, ao mesmo tempo, a maioria dos professores não reconhece em suas idealizações para a profissão e a atuação escolar características e aspectos alinhados a uma pedagogia relacional, demonstrando

que os modelos pedagógicos que eles apreciam enquanto estudantes não é o mesmo que eles oferecem aos seus alunos.

A partir destes resultados, buscamos abrir caminhos para uma discussão sobre a capacitação de professores da educação básica brasileira por meio das metodologias ativas, de modo a ressignificar as bases epistemológicas que sustentam suas práticas e defender um modelo pedagógico mais alinhado com uma formação mais engajante, significativa e singular.

Discussão

Ao constatarmos que 88% dos professores buscam a excelência em sua atuação profissional, percebemos que isso perpassa a realização de um trabalho atualizado com qualidade técnica, no que se refere aos conhecimentos e abordagens utilizados, incluindo características como o bom planejamento das aulas, a busca por novas tecnologias e metodologias, a promoção de uma educação crítica e integral, a realização de formações continuadas, além de uma postura dedicada, criativa e competente (Arantes et al., 2023).

Entendemos que esses professores procuram ter e desenvolver as competências que são percebidas como sendo necessárias à sua realidade educacional, no sentido de conseguir concretizar aquilo que percebem como sendo desejáveis para atingir, através de conhecimentos e técnicas que colaborem em prol de seus estudantes e suas aulas, os seus objetivos e suas aspirações futuras.

De modo geral, uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja. De alguém que tudo lê e tudo sabe, ou diz saber, mas nada consegue realizar, diz-se que é incompetente. [...] Não basta desejar, não basta conhecer, é preciso competência para realizar. (Machado, 2016, p. 98).

Podemos argumentar que, assumindo o papel de consumidores, de um modo geral, todos desejamos obter ou receber um trabalho de qualidade, no sentido de algo realizado com competência e integridade. No entanto, somos cientes que a concretização de um trabalho pautado em princípios como excelência, ética e engajamento não é fácil, frequentemente envolvendo muitas dificuldades.

No processo para atingir essa excelência, a maioria dos 2000 participantes acaba procurando formações iniciais e/ou continuadas, tornando tal desejo por aprimoramento e desenvolvimento profissional uma parte integrante de seus projetos de vida. Quando realizamos a entrevista com 100 docentes, foi possível compreender como essa busca por formação, conhecimento e atualização torna-se significativa a esses profissionais.

Ao constatarmos que 86% dos entrevistados trazem essa busca como um dos requisitos para o bom professor e/ou o bom trabalho, pudemos também perceber que isso pode estar relacionado à percepção dos participantes quanto ao ritmo acelerado das mudanças na sociedade, fazendo com que seus conhecimentos e abordagens pedagógicas possam parecer menos relevantes ante as novas gerações, fazendo com que alguns desses professores procurem constantemente por novas formações.

Contudo, esses profissionais nem sempre encontram possibilidades para superar as dificuldades que encontram ao longo dessa busca. Não é novidade que a categoria docente, no Brasil, é notoriamente conhecida como sendo desvalorizada e mal remunerada, assim como mal qualificada (Machado, 2007), o que pode dificultar atingir essa excelência e a formação de qualidade que esses profissionais tanto procuram. Não por acaso, a falta de valorização profissional e de condições de trabalho favoráveis também foi apresentada por mais de um terço dos entrevistados como sendo algo marcante na trajetória do bom professor e/ou do bom trabalho, indicando o desejo por mudanças mais amplas na educação e na sociedade.

Como explicado por Machado (2007), a questão salarial do professor está relacionada com a condição do trabalho docente, o que envolve, frequentemente, uma carga horária e de trabalho excessivamente alta ante uma remuneração percebida como insuficiente. Essa situação é dificultada, segundo alguns dos entrevistados, pela escassez de boas formações que atendam às suas necessidades e interesses profissionais, sendo aquelas de maior qualidade muitas vezes inacessíveis a esses docentes, devido a fatores diversos que podem dificultar o ingresso e a permanência em tais cursos.

Outro ponto que merece destaque é a parcela significativa de professores que indicam projeções voltadas aos alunos (56% nos questionários e 59% nas entrevistas), no que se refere aos projetos de vida desses profissionais. Essas projeções não parecem estar pautadas pela busca por inovações metodológicas, nem pelo papel de protagonismo e de agência do aluno, estando frequentemente restritas à dimensão do cuidado. Isso inclui o desejo de compreender, incluir, apoiar, estabelecer uma amizade, ajudar e ter empatia para com seus alunos, de modo associado ao ato de ensinar, como foi indicado por uma parcela significativa dos entrevistados que apresentaram tais projeções.

Essa perspectiva pode ser compatível com a epistemologia empirista, ao perceber o estudante como um mero receptor do conhecimento do professor, e/ou a epistemologia inatista, ao tratar do professor como quem facilita que novas gerações possam desenvolver os talentos que gérmen latentes em seu íntimo, afastando-se das concepções e crenças que fundamentam as epistemologias ditas como críticas, “como a construtivista ou relacional de base

interacionistas” (Becker, 2012, p. 13), assim como de um modelo pedagógico relacional, pois não há prática que não traga alguma concepção subjacente acerca de como se dá o conhecimento, como indica esse mesmo autor.

Isso poderia explicar o motivo pelo qual uma parcela relativamente pequena dos professores indicou a necessidade de uma abordagem mais ativa e/ou inovadora em suas aulas, afastando-se também da importância do protagonismo estudantil. Observando os questionários, conforme a Tabela 1 no presente trabalho, e as respostas nas entrevistas acerca do trabalho docente e do bom professor, percebemos uma presença maior de ideias que se aproximam das epistemologias empiristas e inatistas.

Araújo et al. (2020) apresentam fatores que podem ajudar a entender esse fenômeno, sendo um deles a formação inicial docente pautada no modelo de educação tradicional, criando lacunas entre os cursos superiores em Educação e as realidades escolares, assim como o baixo interesse dos jovens pelo magistério.

Uma proposta para alterar esse cenário, conforme propõem Araújo et al. (2020), é a transformação no modo como formamos professores, evitando um pensamento simplificador e voltado para a produção de competências alinhadas à realidade das escolas e das novas gerações, bem como adotando paradigmas epistemológicos e científicos que dialoguem com as inovações no mundo contemporâneo. Com isso, o espaço educativo poderia cumprir com a função social de formar as novas gerações para a cidadania.

Entendemos que seria importante trilhar esse caminho, de modo a evitar uma excessiva simplificação das dificuldades e características que envolvem a profissão docente, não podendo reduzi-la a mero aplicador de metodologias para a transmissão de conhecimentos disciplinares, devendo, ao invés disso, procurar uma formação integral que considere a complexidade e singularidade de cada professor e aluno. Para isso, precisamos, como sinalizam os resultados de nossa investigação, de uma reinvenção das relações escolares, pautadas em epistemologias e práticas pedagógicas que potencializam essa transformação.

Segundo as experiências relatadas por Araújo et al. (2020), desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), uma via seria uma formação docente fundamentada nos princípios do bom professor⁶ e das novas arquiteturas pedagógicas, visando a sensibilização, a vivência e a aplicação das metodologias ativas pelos próprios docentes.

⁶ O conceito de bom professor é desenvolvido por Araújo et al. (2020) com base no conceito de bom trabalho de Gardner (2009), compreendido como aquele que seja de excelente qualidade técnica, realizado com ética e com responsabilidade social e que seja envolvente, agradável e propicie prazer.

Considerações finais

Considerando os pontos trazidos ao longo de nossa reflexão, percebemos que a parcela majoritária dos participantes da investigação aqui relatada tem a educação como parte significativa de seus projetos de vida. Esses profissionais engajam-se diariamente na busca por uma formação que atenda às suas necessidades e interesses, potencializando o estabelecimento de um convívio próximo com seus alunos.

Entendemos que, apesar de tais docentes não buscarem diretamente um modo de conhecer e adotar novas metodologias, inovações e/ou tecnologias, esses profissionais procuram atingir uma excelência que seja significativa para a sua atuação docente e sua realidade escolar. Sugerimos que uma forma de concretizar essa mudança é repensar as relações escolares - a partir de princípios epistemológicos que fundamentam práticas pedagógicas pautadas na relação escolar e no protagonismo estudantil - de forma que possam ser permeadas por inovações, dentre elas as metodologias ativas e as novas tecnologias, voltando-se para uma educação integral que considere cada aluno e professor, conforme sua realidade, seus valores e necessidades. Para isso, a formação docente precisa dialogar com tais princípios para a reinvenção da educação.

Um outro ponto pertinente envolve repensar a situação atual do professorado e dos demais educadores, enquanto sociedade brasileira, atuando para valorizar a profissão e para oferecer melhores condições de trabalho na educação. Tais mudanças seriam de grande valia para que esses profissionais possam construir projetos que tenham a educação como parte significativa de suas vidas, pautando-se em princípios como a ética, a excelência e o engajamento, visando uma transformação das escolas em prol da sociedade.

De modo geral, consideramos que a carreira docente exige um profissionalismo em seu grau mais elevado. Ela pressupõe, muito além da competência técnica, uma dedicação extrema e um compromisso público com os projetos e os valores socialmente acordados. [...]. A educação, a saúde e a justiça são condições de possibilidade de construção de uma cidadania plena; o respeito e a valorização dos profissionais de tais áreas situam-se na ante-sala da constituição de uma real democracia em sentido moderno. (Machado, 2007, p. 287).

Com base nessas reflexões, consideramos essencial enaltecer que a educação não é simplesmente um conjunto de prédios onde crianças, jovens e adultos se encontram para falar sobre temáticas desconexas que nada dizem às suas vidas. Como os participantes de nossa investigação destacam, repetidamente, o bom professor é parte de uma escola real, aguardando apenas sua (re)construção, a partir de nossa colaboração enquanto sociedade.

Referências

- Arantes, V., Guedes, B., & Bolsarin, R. (2023). Projetos de vida e o Good Work: a busca por uma formação profissional plena. In L. L. Melo-Silva, M. A. Ribeiro, F. Aguilera, & P. A. Zanoto (Eds.), *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: implicações para a construção de carreira* (pp. 351-370). Pedro e João Editores. <https://doi.org/10.51795/9786526504512>.
- Araújo, U. (2010). A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *ETD - Educação Temática Digital*, 12 (pp.31-48). <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202>
- Araújo U., Cavalcanti, C., Garbin, M., & Loyola, W. (2019). A formação de professores para inovar a educação brasileira. In F. Campos, & P. Blikstein (Eds.), *Inovações radicais na educação brasileira*. Penso.
- Araújo, U., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus editorial.
- Becker, F. (2012). Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In F. Becker, *Educação e construção do conhecimento* (pp. 13-30). Penso Editora.
- Gardner, H. (2009). *Responsabilidade no trabalho: Como agem (ou não) os grandes profissionais* (A. C. Rocha, Trad.). Bookman.
- Machado, N. J. (2007). Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*, 21(61), (pp.277–294). <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300018>
- Machado, N. J. (2016). *Educação: autoridade, competência e qualidade*. Escrituras.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza, & O. E. T. Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (2, pp. 15-33). UEPG/PROEX. https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf