

## PROBLEMATIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE

Alana Vizentin<sup>1</sup> – CMA  
Diego Ismael Lamb<sup>2</sup> – EST e CMA  
Fernando Degrandis<sup>3</sup> – EST e CMA  
Shirley Cardoso<sup>4</sup> – SJT e GE

Eixo Temático: Gestão.

### Resumo

O Projeto Educativo e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista apontam para uma educação significativa e desafiadora: ajudar os estudantes a desenvolverem competências integrais, através da problematização, ou seja, um currículo em que não existam tantas certezas, mas caminhos para a pesquisa, para as relações e a resolução de problemas cotidianos. Se por um lado tal proposta é inovadora e contemporânea, por outro desafia os professores: como um ambiente escolar que vivenciou um currículo tradicional há anos pode promover uma educação problematizadora? Nesse sentido, o investimento na formação integral do sujeito professor parece ser uma das preocupações centrais. Essa formação docente parte do pressuposto do desenvolvimento de competências necessárias a uma prática educativa problematizadora, como também de um cuidado com a formação integral desses sujeitos. O trabalho fundamenta-se em autores que tratam do tema, além de análise de questionários e instrumento de autoavaliação aplicados aos professores de Anos Finais e Ensino Médio do Colégio Marista Assunção, Porto Alegre, uma escola denominada piloto na implantação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista na PMBSA<sup>5</sup>. Nesses instrumentos ficam evidentes que a formação atrelada a uma prática problematizadora desafia e motiva o professor a estar sempre aprendendo e que a prática docente e o ambiente escolar são espaços formativos por excelência.

**Palavras-chave:** Problematização. Formação docente. Cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Teoria da Literatura pela PUCRS. Professora no Colégio Marista Assunção – Porto Alegre. E-mail: alanavizentin@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestrando em Teologia pelas Faculdades EST, bolsista Capes. Professor no Colégio Marista Assunção – Porto Alegre. E-mail: diego.lamb@outlook.com.

<sup>3</sup> Doutorando em Teologia pelas Faculdades EST, bolsista Capes. Coordenador pedagógico no Colégio Marista Assunção - Porto Alegre. E-mail: fernando.degrandis@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela PUCRS, Supervisora Educacional da Rede Marista de Colégios e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade São Judas Tadeu – Porto Alegre. E-mail: shirley.cardoso@maristas.org.br.

<sup>5</sup> Província Marista do Brasil Sul-Amazônia.

## **Introdução**

Ir além de um ensino acadêmico baseado na memória do estudante. Esse desafio, chamado por Paulo Freire de superar a “educação bancária”, é uma das premissas do Projeto Educativo e das Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Por trás do desafio, a fundamentação de uma educação integral de excelência, com educadores e estudantes protagonistas de suas comunidades escolares, através da problematização e com o desenvolvimento de habilidades e competências.

Competência “é a capacidade de construir e mobilizar diversos recursos para interagir e intervir em situações complexas de modo a resolver problemas e alcançar objetivos derivados de projetos pessoais e coletivos” (UMBRASIL, 2014, p. 34). Assim, o desenvolvimento de competências passa por uma educação problematizadora, a qual desafia o estudante a articular saberes diversos para intervir em situações concretas. Vai além de um ensino meramente acadêmico e voltado para a memória do estudante, para transpor os conhecimentos a situações reais. O que desafia o estudante não só a decorar conceitos, mas a pesquisar, relacionar, interagir com outras pessoas, meios etc.

Zabala e Arnau caracterizam a educação tradicional com a memorização sem sentido, especialmente através da dissociação entre teoria e prática. Nessa, o foco está “em reproduzir conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 18). E mais à frente complementam: “a função da escola deve consistir na formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe.” (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 23)

Uma alternativa, segundo os autores, e que vem em sintonia com a proposta das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, é o ensino por competências. Mas vale alertar: essa proposta não é uma opção pela prática em detrimento da teoria. É justamente a conexão entre ambas.

A necessidade de relação teoria e prática em sala de aula exige uma conexão anterior: um professor que também consiga realizar tal relação. O docente que estará à frente do planejamento dessas aulas, entretanto, está apto e capacitado para conduzir tais momentos? Nessa questão tenhamos presente que, em sua maioria, os docentes vivenciaram uma educação tradicional, enquanto estudantes da educação básica, receberam uma formação inicial acadêmica ainda tradicional e tiveram experiências profissionais em outras instituições que eram conteudistas. Mesmo contando com alguns educadores que possuam formação ou

vivências diferenciadas, a maioria estará localizada no conhecimento de práticas tradicionais. Como promover que educadores não reproduzam essa forma de educação? Como romper com esse ciclo e garantir um processo de ensino e de aprendizagem problematizador? Que competências são necessárias para ajudar os professores a desenvolverem-na?

Essas e outras questões norteiam e desafiam a realização deste trabalho. Apresentar o conceito de formação docente e suas implicações em uma comunidade educativa são os objetivos do presente texto. Para tal, esse será embasado em documentos do Brasil Marista, em outros pesquisadores da área da educação, em questionário<sup>6</sup> aplicado a quatro docentes do Colégio Marista Assunção – Porto Alegre, bem como nos dados obtidos do *feedback* semestral<sup>7</sup> dos professores de Anos Finais e Ensino Médio da mesma escola.

A formação continuada é uma preocupação constante da maioria das redes de ensino no Brasil. Nas escolas maristas se somam questões como o carisma institucional e a gestão de espaços de ensino e de aprendizagem problematizadores.

### **Por que a necessidade de formação docente para atuar com a problematização?**

O sábio chinês Confúcio, já no século VI, fez uma reflexão importante sobre o processo de aprender; nas palavras dele: “Aprender sem pensar é inútil, pensar sem aprender, perigoso”. Apesar de haver uma distância histórico-temporal gigantesca entre a época de Confúcio e o século XXI, é inevitável compreender as palavras do pensador como extremamente atuais e significativas. Atuais porque a atemporalidade da sua fala revela, ainda nos dias de hoje, a necessidade de refletir sobre o que é aprender a pensar e, mais ainda, a refletir sobre o que é ensinar a pensar.

O papel do professor no contexto de uma escola significativa é de suma importância, porque, mais do que ser um transmissor de conhecimentos, o educador do século XXI precisa ser um profissional problematizador do próprio conhecimento. Levando em conta esse pressuposto, uma educação que pretende desenvolver a autonomia intelectual não só do

---

6 O questionário foi aplicado a dois docentes de Anos Finais do Ensino Fundamental e dois docentes do Ensino Médio, sendo um de cada área do conhecimento e considerando igualdade de gênero. As questões feitas foram: "Quais os pressupostos para uma prática pedagógica problematizadora?" e "Quais os espaços formativos que contribuem para sua prática docente problematizadora?".

7 Semestralmente todos os professores do Colégio Marista Assunção participam do *feedback* formal com a coordenação pedagógica, sendo que no primeiro semestre a conversa é realizada a partir de um instrumento de autoavaliação respondido previamente pelos docentes. A inclusão desses dados no presente trabalho se deu mediante à aprovação dos docentes.

estudante, mas também do professor, trabalha efetivamente com o diálogo e com a formação do pensamento crítico de todo o corpo docente e discente, ou seja, realiza suas atividades em prol da importância do que significa “pensar” e “aprender”.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista (2014) enfatizam a importância da formação continuada de professores, gestores e colaboradores para que atuem no desenvolvimento de competências integrais necessárias para a criação de estratégias de ensino e de aprendizagem problematizadoras. Trabalhar em sala de aula sob uma perspectiva problematizadora requer muito mais que uma formação básica: exige do educador a constante reformulação dos seus conceitos e objetos de estudo, pois a problematização envolve o diálogo entre as demandas da sociedade e o processo de ensino da sala de aula. Não se trata, portanto, de seguir uma receita já pronta, e sim de um estilo de educação que busca respaldo nas grandes transformações pelas quais o mundo está passando e, posto dessa maneira, exige do profissional da educação a atualização não só dos conteúdos, mas também das demandas tecnológicas e socioculturais em constante transformação e também a preparação para o enfrentamento de situações de ensino cada vez mais complexas.

As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e mesmo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, ainda em construção, enfatizam a importância de uma formação profissional que habilite o docente para a vivência neste novo modelo de escola que se apresenta na atualidade. Compreende-se que: “(...) é insuficiente, como formação apenas, fornecer elementos teóricos ao professor ou lhes indicar boas leituras. É importante, também, analisar situações práticas em que o aspecto relacional possa ser analisado”. (UMBRASIL, 2010, p. 19)

Práticas que visam fomentar e contribuir para que o estudante possa interagir e gerar significado com o objeto de estudo são os desafios de uma educação transformadora e também da formação docente dos atuais educadores. Nesse sentido, trabalhar com a problematização em sala de aula é uma alternativa educacional a fim de promover interação do estudante com o objeto de estudo.

Saber trabalhar com a problematização e as múltiplas possibilidades de respostas que esse tipo de ensino promove exige, na concepção de formação do professor, uma abertura para que ele não só saiba problematizar situações em sala de aula, mas igualmente possa problematizar o seu próprio modo de ensinar. Nesse aspecto, o docente precisa estar preparado para não ter respostas prontas, nem fórmulas com soluções pré-concebidas, pois, no modelo de

educação problematizadora, mais do que resolver uma questão, interessa investigar todas as infinitas possibilidades do objeto de estudo. Ao optar por essa abordagem, não se pode educar com conteúdo fechado em conceitos e caixas, mas sim lançar mão de conteúdos que se abrem para a pluralidade do mundo e do próprio estudante. A preparação para esse tipo de abordagem retira o profissional da zona de conforto de ser o “dono do conhecimento”. Sendo assim, o professor passa a ser um colaborador que também está em construção e diálogo juntamente com os estudantes.

Para esse perfil docente é imprescindível o caráter pesquisador e inquieto, a fim de não ser ignorada uma eventual resignificação dos métodos de ensino que se faça necessária. A fundamentação teórica do Enem orienta que, nesse novo fazer pedagógico, o profissional seja capaz de não só problematizar, mas que a sua problematização também estabeleça um diálogo interdisciplinar. Essa proposta coloca o professor em uma posição de articulador de conhecimentos múltiplos. Tendo em vista todas as habilidades necessárias para o docente, a formação do professor precisa de uma complementação no sentido de possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades que muitas vezes extrapolam a sua disciplina de conhecimento e abrangem outros conteúdos relacionados a sua área ou a outras áreas.

É uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares (UMBRASIL, 2010, p. 81).

Se o propósito dessa educação é desenvolver o protagonismo discente, com seu respectivo pensamento crítico, é considerável que o professor proponha contextos nos quais o estudante possa vivenciar situações de ensino e de aprendizagem contextualizados com a sua realidade. A construção coletiva por meio de vivências de situações de aprendizagem diversificadas exerce um papel de suma importância para mobilizar o desenvolvimento de habilidades e competências. As situações de ensino precisam trabalhar sob uma perspectiva formativa e colaborativa, que permita aos estudantes se sentirem acolhidos em sua diversidade.

Essa proposta de formação por parte do professor extrapola em diversos âmbitos a questão do conhecimento sem pensar. O desenvolvimento de tal modelo de educação parte de

antemão de uma situação contextualizada e não somente requer do estudante a compreensão do processo, como também exige outros níveis de compreensão e significação – como selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Esses problemas, como no jogo que lembramos acima, são obstáculos ao longo do percurso, que pedem, como é usual em situações problemáticas, interpretação do desafio proposto no contexto, planejamento da solução ou das soluções possíveis, execução da solução planejada e avaliação dos resultados. Tudo isso no momento em que se realiza a atividade. Ou seja, problema é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo. Explico: há problemas que nos desafiam não pela forma, porque essa já é conhecida, mas pelo seu conteúdo, que é novo, inusitado, singular, original. Não é assim, na resolução de palavras cruzadas? Sabemos, por experiência prévia, em que consiste o problema e como se deve resolvê-lo, mas não conhecemos a solução para “aquele” problema. (UMBRASIL, 2010, p. 15)

Ressalte-se que essa não é uma competência desenvolvida somente no estudante. Um professor problematizador também precisa saber selecionar informações, relacionar com o contexto de vida do aluno, interpretar as múltiplas possibilidades. Nesse processo não é só o jovem que está em aprendizado, mas o docente também. Na formação básica do professor, é necessário compreender a importância de uma formação continuada. Mais do que nunca o docente precisa estar aberto a todas as possibilidades que o modelo propõe e suas pluralidades, para isso destaca-se a importância de um planejamento bem estruturado. É no planejamento que se concebem as organizações e opções do ensino. Segundo o Projeto Educativo Marista:

A decisão sobre o que aprender condiciona o que ensinar. Essa decisão precisa ser planejada, advém das intencionalidades definidas nas matrizes curriculares e significadas pelos sujeitos da educação, do ensino e da aprendizagem. O fundamental no planejamento das aprendizagens implica tomar decisões sobre estratégias, materiais, espaços e tempos que possam abranger e favorecer a diversidade de situações/objetos e os diferentes estilos de ensinar e de aprender (UMBRASIL, 2010, p. 14).

Para a formação docente e a capacitação profissional do professor, a equipe de apoio pedagógico se torna primordial para subsidiar as demandas docentes e fomentar esse tipo de formação. Não se trata de promover cursos e convidar os professores a palestras, e sim de

realmente subsidiar e apoiar o fazer pedagógico no cotidiano de atuação. Proporcionar momentos de diálogo e interação colaborativa é primordial, pois esses momentos levam o professor a uma atitude reflexiva sobre a própria prática educativa. A interação entre as diversas áreas do conhecimento e a troca de experiências fomentada por uma equipe de apoio pedagógico dão ao professor a confiança necessária para poder realizar um trabalho interdisciplinar e problematizador. A escola precisa ser um espaço não só de atuação, mas também de desenvolvimento profissional. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

Promover o trabalho coletivo pode ser uma tarefa complexa, face às diferentes jornadas dos educadores, às distâncias físicas a percorrer em pequenos, médios e grandes municípios, em regiões ribeirinhas, urbanas e no campo. No entanto, o desafio das secretarias ou instituições responsáveis pela educação, em cada município e estado, é buscar criar espaços e momentos de reflexão e de elaboração, a partir das práticas dos professores e das professoras. Tanto no plano das práticas individuais, como coletivas, é necessário que os educadores se vejam e sejam vistos como intelectuais que constroem o pensamento crítico sobre os diferentes campos da cultura e da tecnologia. (BRASIL, 2016, p. 31-32)

Na prática, todas essas propostas e métodos precisam encontrar profissionais capacitados e que estejam abertos para a construção de uma aprendizagem por meio de vivências de situações de aprendizagem diversificadas. O professor exerce um papel de suma importância para mobilizar o desenvolvimento de habilidades e competências e por isso seu trabalho precisa, antes de mais nada, encontrar apoio em todas essas instâncias da estrutura escolar.

### **A formação docente Marista e sua identidade formativa**

Nesse contexto de transformação curricular, de práticas educativas contextualizadas e problematizadoras, há que se considerar a formação continuada dos professores como elemento determinante para o sucesso de uma ação pedagógica diferenciada. O Projeto Educativo do Brasil Marista legitima esse lugar quando trata a formação continuada como um *espaçotempo* identitário e formativo: “a escola marista possui traços identitários que caracterizam o perfil de seus profissionais e exigem um movimento contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional” (UMBRASIL, 2010, p. 70).

Assim, situa a formação continuada afirmando que “deverá contemplar as teorizações e concepções que sustentam o Projeto, mediante estudos sistemáticos, grupos de estudos, seminários, videoconferências, oficinas, cursos de extensão e intercâmbios” (UMBRASIL, 2010, p. 70).

Nessa perspectiva, a formação continuada é o lugar próprio de identidade e formação da constituição da docência, ou seja, é uma atividade humana que implica, entre tantos elementos, conhecimento teórico e reflexão sobre as práticas que são singulares e que são constituintes do espaço educativo. Essas atividades formativas requerem e mobilizam novas perspectivas de compreensão da docência no entendimento de que a própria instituição deve capacitar e possibilitar a transformação desse profissional, que é sempre sujeito aprendente.

Arroyo discute esse imbricamento de formação e identidade quando reflete:

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falamos como incorporamos o ser professora, professor, como outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestre e professoras e professores. (ARROYO, 2000, p. 124)

O docente é formado na prática educativa, haja vista ser a escola um espaço plural, de múltiplos pontos de vista, mas composta por pessoas em desenvolvimento. O perfil do educador se constitui ao longo de sua história, das relações realizadas e das circunstâncias a que foi submetido na vida escolar e acadêmica.

Falamos aqui não de “o professor”, mas, de professores: pessoas que vão constituindo sua existência no mundo em seu processo de autossubjetivação. [...] fica claro, portanto, que aqui falamos não de o professor idealizado; falamos de um ser humano que um dia decidiu ser professor e que é assim conhecido e nomeado pelo seu fazer em sociedade, mas, que é fundamentalmente um ser humano. (STOBÄUS; TIMM; MOSQUERA, 2009, p. 48)

Entendendo a educação integral como um processo em que estão envolvidas as diferentes dimensões da vida humana, não ficando reduzida ao desenvolvimento exclusivo de competências acadêmicas e a um espaço predeterminado de tempo, os professores



encontram-se em contínua troca de experiências com seus pares e com os estudantes, interlocutores na construção do conhecimento. Essa compreensão da docência é própria da rede Marista, uma vez que acredita e investe em um programa que equilibra processos formativos técnicos e administrativos com espaços de compreensão e vivência do carisma, da filosofia marista e da dimensão integral do ser. Os professores, nessa perspectiva, são vistos:

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Atribuímos, assim, grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão equivocada de uma formação apenas na perspectiva técnica, mas sim estruturada em três pilares: a pessoal, a profissional e a organizacional, no qual Nóvoa chama de “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola” (NOVOA, 2002, p. 56). O autor fala do lugar formativo como forma de realçar a dinamicidade da maneira de se sentir e de se dizer professor, pois a “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. (NOVOA, 1995, p. 16)

Em perspectiva semelhante, Tardif trata da formação continuada como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). A partir desses diversos tipos de saberes, que são parte integrante da profissão docente, ou seja, os saberes curriculares, profissionais, da experiência e das disciplinas, que é possível projetar a formação continuada em uma perspectiva integral.

Essa premissa de trabalho requer uma integração da prática educativa do professor à formação profissional, buscando no seu ofício e no seu fazer cotidiano elementos e proposições de mudança:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É essa perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NOVOA, 1999, p. 28)

Estamos tratando, assim, de um percurso formativo na rede que garanta o percurso de qualificação e formação contemplando conteúdos, práticas e vivências e que retrate uma educação que fala e vive a partir de um currículo formativo, contextualizado, problematizador, cultural e integrador. Assim, corroboramos com a ideia de Gauthier et al. (2006) quando diz que precisamos transpor de um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” para um “ofício feito de saberes”. Ou mais, precisamos avançar e propor um processo formativo que trate de uma “nova epistemologia da formação”, como destaca Nóvoa (1997).

### **Estratégias de formação docente no Colégio Marista Assunção**

A formação docente de forma continuada tem uma dimensão estratégica no Colégio Marista Assunção – Porto Alegre. Desde 2014, quando se dispôs a ser Colégio-piloto na implementação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, já se sabia que dificilmente encontraria profissionais já capacitados para o trabalho por habilidades e competências, dinamizado por problematizações. Assim, decidiu-se seguir com a implementação do currículo e, ao mesmo tempo, capacitar e acompanhar os docentes no processo.

O investimento de formação nessa comunidade educativa com os professores de Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio basicamente se dá através de três frentes: estudos, orientações e combinados coletivos nas reuniões pedagógicas semanais; trocas e planejamento entre os pares; e acompanhamento personalizado de cada docente pelos setores pedagógicos (Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Coordenação de Turno). Esses processos planejados pela instituição se conectam, influenciam e são influenciados ainda pela autoformação docente<sup>8</sup>.

Na análise dos instrumentos de coletas de dados, especialmente sobre como os educadores se veem envolvidos por essa dinâmica formativa, não há uma unanimidade entre os entrevistados. Vários elementos, contudo, inter-relacionam-se entre si e com pressupostos

---

<sup>8</sup> Este processo formativo foi sistematizado e apresentado no Salão de Pesquisa da Faculdades EST – 2015 e publicado em seus anais (DEGRANDIS, Fernando. **Formação de professores: uma rotina que garante resultados**).

apontados tanto nos documentos maristas quanto nas fundamentações. Dentre eles, podemos destacar a disponibilidade e abertura pessoal; diálogo interdisciplinar; planejamento prévio e contextualizado e reflexão/atualização constante do pensar e do fazer pedagógicos.

Ao falar sobre os espaços que mais contribuem na promoção de uma educação problematizadora, três ambientes ganham destaque: cursos de formação continuada promovido por diversas instituições; as formações e acompanhamentos ofertados pelo colégio; e a própria prática docente que se utiliza de recursos, técnicas e ambientes variados. Tais elementos podem ser percebidos no relato da professora de química: “Os espaços que pude desenvolver a prática da problematização aconteceram dentro do Colégio Marista Assunção. Até começar a trabalhar nessa escola eu não utilizava a problematização em minhas aulas”.

O ensino superior não consegue suprir todas as necessidades formativas do profissional que trabalhará na educação básica, em detrimento dos diferentes pressupostos envolvidos no processo. Em uma mesma escola, professores advêm de instituições acadêmicas de características peculiares, sendo formados em diferentes contextos históricos e opções pedagógicas, normalmente embasadas no ensino tradicional, que não contemplavam a problematização nem o ensino por competências. Mesmo os estagiários do NAP<sup>9</sup>, graduandos em formação, sentem a deficiência nesse quesito: “Apesar de dedicarmos parte de nossa formação ao trabalho por habilidades e competências e entendê-lo como uma crescente dentro da Educação Básica, não contamos com um direcionamento prático específico para este trabalho durante a graduação.” (KONRATH et al., 2016, p. 145)

A formação continuada manifesta-se como alternativa para suprir as lacunas presentes na caminhada acadêmica dos professores. Compreende-se que o ensino superior não possui condições de atender plenamente todas as opções metodológicas enfrentadas pelos profissionais formados, à medida que o ambiente educativo é plural e encontra-se em contínuo movimento. Nesse sentido, é essencial que cada instituição ofereça ferramentas complementares de capacitação aos seus educadores.

O aspecto formativo esteve presente desde o início do processo de implementação das Matrizes Curriculares no Marista Assunção com momentos de estudo, disponibilização de subsídios, oficinas de produção de teias do conhecimento e sequências didáticas e constante acompanhamento dos setores pedagógicos do colégio e da Gerência Educacional da Rede

---

<sup>9</sup>O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é composto por estagiários de licenciaturas em diferentes áreas do conhecimento. Acompanham as atividades pedagógicas do colégio e oferecem oficinas de aprendizagem aos estudantes, em momentos distintos aos das aulas.

Marista. É importante ao educador se sentir seguro com a proposta, aspecto diretamente relacionado à eficácia da ação pedagógica, à medida que impacta na realização profissional e na efetivação de resultados como a aprendizagem significativa aos estudantes.

A ênfase da prática docente como parte da própria formação destacada pelos questionários respondidos pelos quatro professores vem ao encontro de elementos identificados no instrumento de *feedback* semestral. Nesse, a maioria dos docentes identifica realizar uma rotina de sala de aula contextualizada e problematizada. O elemento “problematização”, contudo, é o que mais aparece no item “que competências pretendo aperfeiçoar no segundo semestre?”.

Com esses dados se pode perceber que há uma disponibilidade dos docentes dessa instituição para vivenciarem uma educação cada vez mais problematizadora, que isso faz parte de sua rotina diária com os estudantes, mas que, ao mesmo tempo, sentem-se inquietos e desafiados a cada vez mais aperfeiçoar a problematização. Se, por um lado, há a disponibilidade e o interesse dos professores em realizar e aperfeiçoar sua prática problematizadora, significa que por outro a instituição precisa seguir realizando formações e acompanhamentos a essa prática, já que é onde mais os próprios docentes identificam a necessidade de investimento formativo.

### **Considerações Finais**

Uma formação docente que capacite para a problematização não pode ser exclusivamente voltada a aprofundamento conceitual ou procedimental. Precisa conectar elementos teóricos e práticos. Na verdade, existe uma vinculação direta entre a proposta de formação continuada dos professores com a educação que se pretende ofertar aos estudantes: se o pretendido é uma educação integral, desenvolvendo competências, contextualizada e não pronta, há de se oportunizar formações nessas mesmas dimensões aos docentes. Isso porque se os processos de ensino e de aprendizagem são dinâmicos, dinâmica também deve ser a formação de professores, uma vez que situações novas e desafiadoras aparecerão para ambos, docentes e discentes.

Essa proposta de educação evidenciada e esperada tanto nos documentos maristas, quanto nos do Enem e da Base Nacional Comum Curricular, alerta para uma necessidade e urgência: nossas universidades e centros de formação de professores não têm capacitado a maioria dos profissionais da educação nesse viés.

Ao mesmo tempo, a proposta formativa em diferentes dimensões proposta pelo Colégio Marista Assunção demonstra ser possível garantir a formação continuada conectada a um currículo problematizador e, ao mesmo tempo, incentivar e entusiasmar docentes a continuar aperfeiçoando-se.

Toda essa compreensão de formação docente exige que olhemos o educador como um profissional que produz novos conhecimentos na relação com os saberes, com a prática e com os novos desafios que lhe são confiados. Acreditamos que a formação continuada ideal é aquela que acontece em serviço, em um processo permanente de ação-reflexão-ação, proporcionando espaços coletivos de discussão com instrumentos reflexivos conectados ao ofício de ser educador. Assim, a escola pode ser tanto espaço de vivência de novas práticas de ensino e de aprendizagem tanto para estudantes, quanto para professores.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Consulta Pública. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF, Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): **Documento Básico**. Brasília: MEC/Inep, 1998.
- KONRATH, Anny Aldrey da Silva et al. A contribuição do NAP na formação docente. In: MARQUES, Cíntia Bueno; MENTGES, Manuir José; SALDANHA, Patrícia; CARDOSO, Shirley Sheila (Org.). **Vivências Curriculares em Tempos de Mudança**. 1 ed. Porto Alegre: CMC, v. 1, p. 145-154, 2016.
- LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- NOVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. História de vida. In: DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Educação de Adultos**. Lisboa: DEB, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

STOBÄUS, ClausDieter; TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não?. **Ciência em Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 22, p. 47-53, dez. 2009. Semestral. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/115/80>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Ensino Médio Marista**: problematizações e perspectivas em tempos de mudança. Brasília: UMBRASIL, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tessitura do currículo Marista**: matrizes curriculares da educação básica: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: UMBRASIL, [201-]

ZABALA e ARNAU. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.