

# COMO NASCEM PROJETOS INOVADORES NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA, A ESCOLA E O CURRÍCULO

## HOW ARE INNOVATIVE PROJECTS BORN IN THE PROFESSIONAL MASTERS IN EDUCATION? REFLECTIONS ON TEACHING, SCHOOL AND CURRICULUM

Mariana Aranha de Souza **1**  
Juliana Marcondes Bussolotti **2**  
Virgínia Mara Próspero da Cunha **3**  
Ivani Catarina Arantes Fazenda **4**

**Resumo:** Este artigo pretende refletir como nascem Projetos Inovadores no Mestrado Profissional em Educação, como se efetivam e quais são suas possibilidades de capilaridade no cotidiano das escolas. Analisou-se o processo de elaboração e implementação de Projetos considerados Inovadores de 11 grupos de trabalho, formados por 31 mestrandos que cursaram a disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” no ano de 2019. Os resultados apontam que consideram esta estratégia metodológica como importante para seu processo de desenvolvimento profissional docente e de constituição enquanto pesquisadores. Os projetos demonstram a diversidade de temas, com uma priorização para o protagonismo dos alunos e professores participantes, incluindo em um mesmo projeto, diferentes modalidades de ensino, faixas etárias e escolas, inclusive de outros municípios. Os mestrandos afirmam que os projetos permitiram articular as dimensões teórico-práticas, além de contribuir para o próprio desenvolvimento profissional, cunhado nas experiências coletivas. Demonstraram compreender que projetos inovadores são constituídos a partir de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento e que se concretizam no movimento do diálogo, da troca, da exposição e do risco calculado, em diferentes tempos e espaços formativos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Formação de Professores. Projetos Inovadores. Mestrado Profissional em Educação.

**Abstract:** This article intends to reflect how Innovative Projects are born in the Professional Master’s in Education, how they take place and what are their possibilities of reverberation in the daily life of schools. For this, the process of elaboration and implementation of Projects considered Innovative by 11 groups, formed by 31 master students who studied the subject “School, Curriculum and Diversity” in 2019, was analyzed. The results indicate that the master students consider this methodological strategy as important for their professional development and teaching process as researchers. The projects demonstrate the diversity of themes, prioritizing the participation of the participating students and teachers, including in the same project, different teaching modalities and different schools. Master’s students affirm the projects allowed to articulate the theoretical and practical dimensions, in addition to contributing to their own professional development, coined in collective experiences. They demonstrated that they understand that innovative projects are constituted from an interdisciplinary understanding of knowledge and that they materialize in the movement of dialogue, exchange, exposure and risk, in different times and formative spaces.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Teacher training. Innovative Projects. Professional Master in Education.

Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente no Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas e Professora Visitante no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2229-0630>. E-mail: [profa.maaranha@gmail.com](mailto:profa.maaranha@gmail.com)

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8560-0974>. E-mail: [julianabussolotti@gmail.com](mailto:julianabussolotti@gmail.com)

Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1919-5480>. E-mail: [vimaracunha@gmail.com](mailto:vimaracunha@gmail.com)

Livre Docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista. Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2646-4172>. E-mail: [jfazenda@uol.com.br](mailto:jfazenda@uol.com.br)

## Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as estratégias metodológicas utilizadas na disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” de um Mestrado Profissional em Educação durante o ano de 2019, com trinta e um mestrandos. Como uma das atividades obrigatórias da disciplina, os mestrandos deveriam planejar e executar um Projeto que envolvesse os temas trabalhados em sala de aula, ao longo de um semestre letivo, em Escolas de Educação Básica em que atuam ou outras que permitissem a pesquisa participante.

A provocação inicial para os mestrandos estava ancorada no seguinte questionamento: “*Vocês estão aqui para transformar a escola ou para deixar como está?*”, socializado com eles após a aula inaugural.

A proposta era a de permitir que os mestrandos, durante o processo de discussão conceitual da disciplina pudessem olhar pra os espaços formativos, formais e não formais, a partir de uma perspectiva inovadora e interdisciplinar, tocando em temas corriqueiramente deixados para trás nas prescrições curriculares tradicionais, como já denunciado por Silva (1999), Moreira e Silva (1999), Padilha (2004) e Arroyo (2011).

Os projetos deveriam estar fundamentados nas discussões propostas por Santos (2010), Fazenda (2006, 2014), Gusdorf (2003) e Morin (2011) no que diz respeito à compreensão de ser humano, à natureza da ação educativa e à compreensão de como se constrói o conhecimento.

Nesse sentido, este texto expressa os princípios que orientam a Interdisciplinaridade, a Inovação e o seu que-fazer na escola, por meio da efetivação de Projetos, como já discutido por Dos Santos *et al* (2020) e Fazenda (2008, 2014). De igual forma, ancora-se em estudos anteriores, que versam sobre as atividades de ensino e pesquisa realizadas no Mestrado Profissional em Educação por Souza, Bussolotti, Ribeiro e Cunha (2019), Bussolotti, Souza e Cunha (2018) e Souza, Bussolotti e Cunha (2018).

Sob esta perspectiva, propõe-se uma reflexão sobre a docência, sobretudo no que tange ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional, elementos fundamentalmente presentes na área de concentração do Mestrado Profissional em Educação, cujas atividades de ensino e pesquisa pretende-se analisar por meio das atividades aqui descritas.

## Interdisciplinaridade e Projetos Inovadores: espaços e tempos de construção do conhecimento profissional sobre a docência

Discutir sobre Interdisciplinaridade requer compreendê-la a partir de uma “atitude de ousadia e busca diante da questão do conhecimento”, como já anunciado por Fazenda (2008, p.13). Pensar desta forma significa compreender que a Interdisciplinaridade não está nem mesmo ancorada exclusivamente nas disciplinas, nem tampouco, tendenciada à criação de outros campos de conhecimento, meta-disciplinares.

A Interdisciplinaridade, sob a perspectiva que desejamos refletir neste artigo, configura-se como um movimento que pretende discutir grandes temáticas a partir de uma perspectiva complexa, que não se fixa em um único conteúdo conceitual, mas que considera todas as possíveis perspectivas para isso, de naturezas e abordagens diversas, em uma perspectiva sistêmica, como já apontavam estudos clássicos de Japiassu (2006), Morin (2011), Lenoir (2005) e Fazenda (2006).

Este último demonstra a necessidade de se compreender o sentido da Interdisciplinaridade a partir da compreensão de sua antropologia: uma “Antropologia Filosófica – o sentido do ser; Antropologia Cultural – o sentido do pertencer; Antropologia Existencial – o sentido do fazer” (FAZENDA, 2006, p. 85).

Publicações recentes vão enfatizar que práticas com projetos conduzem a possibilidades de efetivação de propostas interdisciplinares em diferentes modalidades de ensino, como pode ser visto em Dos Santos *et al* (2020), Taino, Souza e Monteiro (2019), Souza e Fazenda (2017), entre outros. Sobre isso, Santos (2010) já afirmava que:

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar, e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no

paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo afastamento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2010, p. 76).

Pensar a formação de professores a partir de uma perspectiva interdisciplinar requer, em primeiro lugar, compreendê-la como uma profissão que se desenvolve ao longo da vida, como já demonstram os estudos de Morgado (2011), Day (2001) e Marcelo Garcia (2009). Isso implica assumir um posicionamento de que existem diferentes momentos formativos que vão se constituindo ao longo da carreira docente e vão contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, desde a formação inicial, sua inserção na carreira e os demais momentos de atuação, incluindo, inclusive, o ingresso no *stricto sensu*, no que tange, por exemplo, os Mestrados Profissionais em Educação.

Pensar estes processos formativos é um grande desafio, pois implica em oportunizar estratégias para que o profissional da educação que ingressa no Mestrado (seja ele professor, diretor de escola, coordenador pedagógico, orientador educacional ou tenha outra função), consiga assumir o papel de pesquisador, responsável pelo seu próprio processo formativo e pelo processo formativo daqueles outros educadores com os quais convive, tornando-se, de fato, um professor-pesquisador.

Assumimos aqui o posicionamento de Imbernón (2015) ao propor uma reflexão sobre a formação de professores a partir de uma perspectiva mais inovadora, procurando observá-la sobre diferentes aspectos, a saber:

Provoca-se mais inovação ao unir a formação a um projeto de trabalho do que ao não fazê-lo (fazer uma formação e, posteriormente, elaborar um projeto). Isso indica que a formação está a serviço do projeto elaborado pelo grupo. A formação deve levar em conta que, além de atualizar uma pessoa e a ensiná-la, deve criar condições para que ela aprenda. A formação, por si mesma, pouco serve se não for unida a mudanças no contexto, organizacionais, de gestão e de relações de poder. O desenvolvimento profissional dos docentes não recai na formação, mas em diversos componentes que se dão conjuntamente na prática de trabalho do ensino (IMBERNÓN, 2015, p.77).

Nesse sentido, há que se considerar as discussões propostas por Arroyo (2011), ancoradas no pensamento de Freire (1996) e que encontram eco nos estudos de Moreira e Silva (1999) e Padilha (2014):

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes (ARROYO, 2011, p. 119).

Assim sendo, as discussões apresentadas neste artigo apresentam uma reflexão sobre a docência (e sua formação), a escola e o currículo, a partir da construção de projetos inovadores por Mestrados em Educação, em uma perspectiva interdisciplinar. Sem dúvida, estas questões se constituem em desafios, sobretudo ao se pensar como se dá a formação, a pesquisa e as intervenções educativas no *stricto sensu*. No entanto, tais desafios se apresentam, ao mesmo tempo, como possibilidades para se refletir e se intervir nestes ambientes, como demonstram as escolhas metodológicas e os resultados apresentados.

## Metodologia

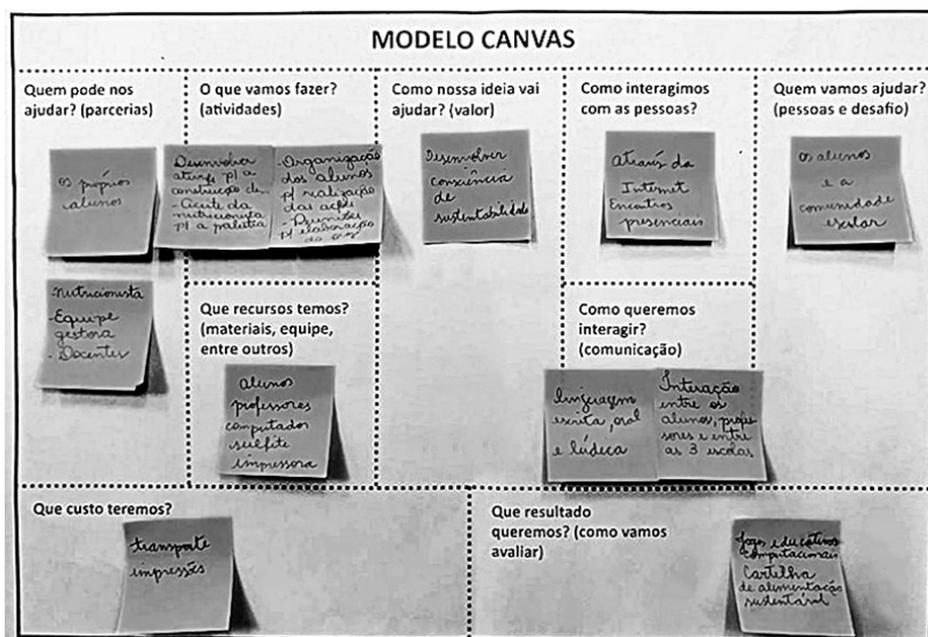
De natureza qualitativa, este trabalho investigou o processo de construção teórico-prática de 31 mestrandos em Educação, matriculados no ano de 2019 na disciplina obrigatória “Escola, Currículo e Diversidade”, da Universidade de Taubaté. Duas turmas funcionavam concomitantemente: uma com 11 mestrandos às terças-feiras e outra, com 20 mestrandos, aos sábados.

Uma das propostas da disciplina, incluída como atividade obrigatória, era de que os mestrandos se organizassem em grupos de trabalho, com, no máximo quatro componentes, e escolhessem um dos temas das aulas para elaborar e aplicar um projeto em uma Escola de Educação Básica. Foram constituídos onze grupos.

Os temas que poderiam ser escolhidos pelos alunos tratavam de: (i) Interdisciplinaridade; (ii) Escolas Inovadoras; (iii) Educomunicação; (iv) Gênero e Diversidade; (v) Diversidade e Inclusão; (vi) Escolas Sustentáveis e Resilientes; (vii) Educação do Campo; (viii) Hibridismo e Educação Tecnológica; (ix) Avaliação da Aprendizagem e Avaliação de Sistema Educacional; e (x) Teorias de Currículo.

Após a escolha do tema, cada grupo de alunos deveria preencher um quadro, no modelo Canvas (BRASIL, 2019, p. 28), uma “matriz visual dividida em nove áreas que permitem uma visualização clara de todo o processo que envolve a execução do projeto”, a fim de organizar inicialmente as ideias do grupo, como pode ser observado na figura 1, a qual retrata o registro de um dos grupos:

**Figura 1.** Modelo de planejamento inicial dos projetos



**Fonte:** Elaborado pelo Grupo 4 e adaptado de *Business Model Canvas*.

A proposta era de que os mestrandos utilizassem uma ferramenta para o planejamento do projeto que não fosse aquela habitualmente usada por eles em seus ambientes de trabalho. A escolha do Canvas, como uma ferramenta usada para gerenciamento de projetos de negócios, teve como objetivo fazer com que os mestrandos pudessem, na prática, transitar por outras áreas de conhecimento, no que tange ao planejamento de projetos.

Após a etapa inicial, os mestrandos tiveram que percorrer o seguinte percurso metodológico: (i) apresentar seus projetos nas escolas escolhidas para oficializar o trabalho, acolher as sugestões e finalizar a proposta; (ii) apresentar o planejamento do projeto aprovado pelas escolas para as professoras e para o grupo de colegas da disciplina; (iii) executar o projeto, registrando suas etapas; (iv) apresentar para as professoras e colegas da disciplina a síntese

do trabalho final; e (v) entregar um artigo científico com os resultados do projeto. No final da disciplina, relataram como foi a experiência de planejar e executar seus projetos, concomitantemente com o decorrer das aulas.

Cabe destacar que todos os 31 mestrandos participaram dos grupos de trabalho para o planejamento e execução dos projetos. No entanto, 6 deles não responderam ao questionário avaliativo final acerca de suas impressões sobre ter participado de uma atividade desta natureza.

Os resultados, a seguir apresentados, apontam para uma análise sobre: (i) o perfil dos mestrandos; (ii) a temática e a abrangência dos projetos; e (iii) as narrativas dos mestrandos sobre planejar e executar projetos desta natureza nas escolas de Educação Básica.

A fim de manter a identidade dos mestrandos em sigilo, eles serão denominados neste artigo de Mestrando, seguido de um número de 1 a 31, e as produções dos grupos serão denominadas de Grupo (ou G), seguido de um número de 1 a 11.

### **Quem são os Mestrandos e os quais são os seus Projetos?**

Quanto ao gênero, 20 mestrandos são mulheres e 11 são homens, o que demonstra, ainda, a grande presença feminina no campo da educação. Por este motivo, neste artigo, são denominados Mestrandos, os alunos homens, e Mestrandas, as alunas mulheres.

Quanto à formação inicial, apenas uma mestranda não possuía graduação na área da Educação, embora atue como docente: é enfermeira e leciona para o Ensino Técnico em Enfermagem em uma instituição privada. Os demais são todos formados em diferentes licenciaturas, prevalecendo o curso de Pedagogia.

Quanto à atuação profissional, quinze mestrandos são professores que lecionam na Educação Básica. Quatro mestrandos são diretores de escola e uma é diretora aposentada. Quatro mestrandos são coordenadores pedagógicos e uma é orientadora pedagógica. Duas são orientadoras de projetos gerais de uma Secretaria Municipal de Educação e uma é coordenadora pedagógica geral desta mesma Secretaria. Dois mestrandos acumulam os cargos de professor e de diretor de escola e uma mestranda é bibliotecária.

Quatro mestrandos atuam exclusivamente na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e catorze atuam em diferentes Redes Municipais de Ensino na região do Vale do Paraíba Paulista, Litoral Norte e Sul do Estado do Rio de Janeiro. Seis atuam em Escolas Privadas, dois atuam concomitantemente nas Redes Estadual e Municipal e um atua concomitantemente nas Redes Privada, Municipal e Estadual. Quatro atuam no Sistema Militar, sendo três na AMAN e um no CAVEX.

Quanto ao local de atuação profissional, vinte e quatro mestrandos trabalham no Estado de São Paulo, sendo: doze em São José dos Campos, nove em Taubaté, um em Ubatuba e dois em Pindamonhangaba. Já sete mestrandos trabalham no Estado do Rio de Janeiro, sendo cinco em Resende e dois em Volta Redonda.

Por estes aspectos, é possível verificar a expressividade da abrangência que este grupo de mestrandos, em especial, possui, tanto do ponto de vista geográfico, quanto do ponto de vista da atuação profissional, o que foi decisivo para a viabilidade da execução dos projetos e da relevância de sua análise.

Os trinta e um mestrandos organizaram-se em onze grupos de trabalho, cuja relação entre os temas propostos e os títulos dos projetos pode ser observada no quadro 1:

**Quadro 1.** Os Projetos dos Mestrandos

<b>Temas das Aulas</b>	<b>Projetos dos Grupos de Mestrandos</b>	
Diversidade e Inclusão	G1	Diferentes perspectivas das questões étnico-raciais: o lápis tem a cor da minha pele?

Teorias de Currículo	G2	Escola brincante: um estudo sobre o brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	G3	O percurso de (re)elaboração do currículo da Educação Infantil de uma rede a partir da BNCC: abrindo caminhos para práticas transformadoras
	G4	Conexão sustentável
Escolas Sustentáveis e Resilientes	G5	Projeto à Beira Rio: o privilégio de ter o Rio Paraíba do Sul como o quintal de casa
	G6	Canteiros escolares: a autoestima de estudantes do Ensino Médio pelo propósito de um projeto interdisciplinar ligado à sustentabilidade
Hibridismo e Educação Tecnológica	G7	<i>Cyberbullying</i> : implantação do Projeto “Se Liga” em uma Escola da Rede Particular do Sul Fluminense
Interdisciplinaridade	G8	Sete Passos para Mudar o Mundo: A Educação Social no Desenvolvimento Discente
	G9	Progressão <i>Model United Nations</i>
	G10	Pesquisa de opinião: protagonismo no contexto escolar
Escolas Inovadoras	G11	Ginástica Laboral como melhoria da Qualidade de Vida Docente

**Fonte:** Dados de pesquisa

Como pode ser observado no quadro 1, os projetos dos mestrandos abordaram diferentes temas que compunham a disciplina. Não é intenção deste artigo analisar cada um dos projetos em profundidade. Este trabalho será realizado futuramente, dedicando-se a pensar em todas as implicações metodológicas e conceituais que envolve.

Interessa-nos, aqui, refletir sobre alguns aspectos importantes, que são mencionados pelos mestrandos quando avaliam estas atividades, a saber: (i) abrangência dos projetos; (ii) temáticas escolhidas; (iii) estratégias metodológicas adotadas.

Quanto à **abrangência dos projetos**, verificou-se que os mestrandos usaram seus locais de trabalho para aplica-los, tomando o cuidado em adaptar as atividades às realidades locais e às faixas etárias.

O Grupo 1, por exemplo, que trabalhou com o Projeto “Diferentes perspectivas das questões étnico-raciais: o lápis tem a cor da minha pele?” organizou atividades em duas Escolas Municipais em São José dos Campos e uma escola em Ubatuba, com alunos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em determinado momento das atividades, os alunos do Ensino Médio criaram vídeos para serem vistos pelos alunos da Educação Infantil, os quais, por sua vez, organizaram momentos para socializar suas produções artísticas com membros da comunidade local.

O mesmo movimento pode ser observado nos demais grupos, como é o caso do Grupo 4, que trabalhou com o Projeto “Conexão sustentável”. Os grupos de alunos de uma escola de Ensino Fundamental elaboraram jogos para serem trabalhados em outra escola, por crianças da Educação Infantil, a partir da perspectiva da sustentabilidade.

Quanto às **temáticas escolhidas** nos projetos, “Escolas Sustentáveis e Resilientes”, “Interdisciplinaridade”, “Escolas Inovadoras” e “Teorias de Currículo” tiveram uma abordagem maior por parte dos alunos, seguida de “Hibridismo e Educação Tecnológica” e “Diversidade e Inclusão”. Ao realizar uma análise mais aprofundada, verifica-se que os mestrandos se detiveram às temáticas que não se encontram necessariamente prescritas no currículo formal, mas que tocam em elementos importantes para a formação integral dos sujeitos, aproximando-os da perspectiva apontada por Santos (2010):

No paradigma emergente, o conhecimento é total [...]. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais

concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, [...] (SANTOS, 2010, p. 76).

O Grupo 7, por exemplo, procurou trabalhar com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, seus professores e pais, o Projeto “*Cyberbullying: implantação do Projeto “Se Liga” em uma Escola da Rede Particular do Sul Fluminense*”, refletindo sobre questões que envolvem o tema “Hibridismo e Educação Tecnológica”. Já os Grupos 1 e 2 trabalharam as temáticas que envolvem as “Teorias de Currículo” para discutir a questão do Brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a reorganização curricular de uma Secretaria Municipal de Educação na Educação Infantil.

Quanto às **estratégias metodológicas** adotadas nos diferentes projetos, merece destaque o Projeto “Sete Passos para Mudar o Mundo: A Educação Social no Desenvolvimento Discente”, desenvolvido pelo Grupo 8. Os mestrandos articularam diversos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em subprojetos, planejados e executados pelos próprios adolescentes, com estabelecimento de parcerias com outras instituições e comunidades. Os subprojetos abordaram os seguintes temas: (i) apoio às pessoas em situação de rua; (ii) projeto voltado à autoaceitação; (iii) apoio aos animais; (iv) preservação ao meio ambiente; (v) cuidado com os idosos; (vi) incentivo à leitura; e (vii) apoio às crianças carentes.

Sob esse aspecto, cabe compreender a reflexão de Gusdorf (2003, p. 60) no que diz respeito à proporcionar aos estudantes oportunidades de reflexão sobre questões essenciais de seu processo formativo: “Nessa perspectiva, a finalidade da educação não é sobrecarregar a memória com dados heteróclitos e brevemente esquecidos, mas tornar a pessoa consciente dela mesma e prepara-la para ser mestre”.

Permitir que os mestrandos pudessem se tornar protagonistas, planejando e executando projetos, mobilizou que eles fizessem o mesmo com seus alunos, como um movimento de reciprocidade, por meio do qual são pensados os currículos, os conteúdos, as relações e as práticas educativas, sob uma perspectiva emancipadora e integral.

## **O que os mestrandos dizem sobre realizar Projetos na Educação Básica a partir de uma disciplina cursada no Mestrado**

A organização metodológica da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” no Mestrado em Educação tem sido objeto de pesquisa desde a sua reformulação no ano de 2017, como demonstram estudos anteriores, registrados em Souza, Bussolotti, Ribeiro e Cunha (2019), Bussolotti, Souza e Cunha (2018) e Souza, Bussolotti e Cunha (2018).

As experiências com as turmas de 2017 e 2018 apontaram que seria necessário propor a realização de projetos pelos alunos, além das discussões teóricas realizadas ao longo dos quinze encontros previstos ao longo do semestre.

Grande parte desta motivação se deu a partir do que os mestrandos das turmas anteriores registravam após a participação nas aulas em que se discutiam os temas sobre “Escolas Inovadoras”, “Interdisciplinaridade” e “Escolas Sustentáveis e Resilientes”, bem como naquelas em que eles precisavam refletir sobre elementos existentes e/ou ausentes nas escolas em que atuavam profissionalmente. Muitos mestrandos diziam que propuseram atividades diferentes para seus alunos, que fizeram propostas formais de realização de projetos didáticos e de projetos de gestão para reformular práticas em suas escolas. Alguns traziam resultados, inclusive, de suas novas formas de atuação profissional.

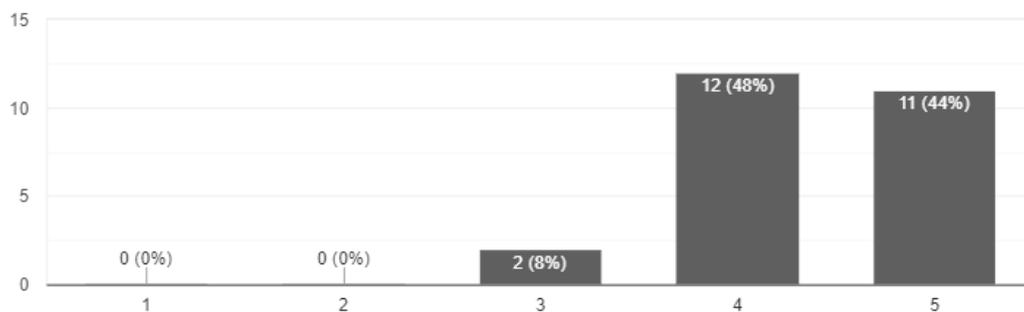
O desafio estava em propor o planejamento e a execução de Projetos que se efetivassem ao longo de um semestre letivo, concomitantemente com as quinze aulas da disciplina. Os mestrandos foram monitorados ao longo de todo este processo, por meio da observação participante, uma vez que as professoras da disciplina se caracterizam por serem as pesquisadoras deste processo. Suas produções individuais e coletivas se tornaram objetos de análise. No entanto, para este artigo, serão analisadas as narrativas dos mestrandos registradas no questionário final de avaliação da disciplina, no que tange às perguntas finais, feitas especifica-

mente para avaliar os projetos, a saber:

1. Quanto a realização do projeto: Como você avalia o primeiro momento de planejamento usando a metodologia Canvas? (1 = péssimo, 2 = ruim, 3 = normal, 4 = bom ou 5 = excelente).
2. Quanto a realização do projeto: Como você avalia os momentos de validação das etapas do projeto em aula? (1 = péssimo, 2 = ruim, 3 = normal, 4 = bom ou 5 = excelente).
3. Avalie a condução das discussões sobre: [...] a realização do projeto na escola.
4. Avalie como foi realizar o projeto na disciplina para você e como foi conhecer e acompanhar a realização do projeto dos demais grupos da sala.

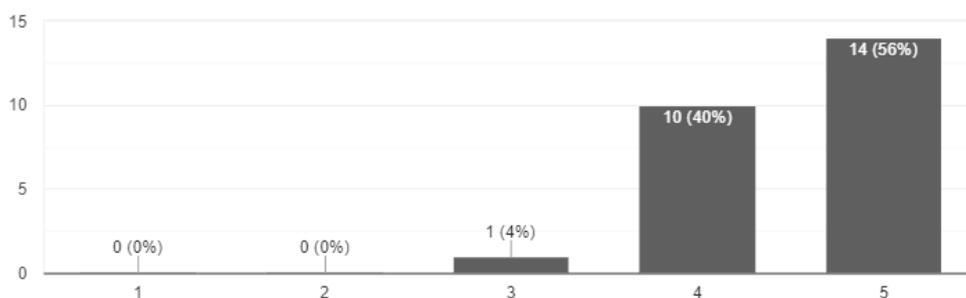
Nas duas questões de múltipla escolha, envolvendo a escala *Likert* como possibilidades de resposta, os alunos avaliaram de forma positiva esta atividade, tanto no aspecto referente ao planejamento, quanto no aspecto referente à validação das etapas do projeto durante as aulas, como pode ser observado nas figuras 2 e 3:

**Figura 2.** Avaliação dos alunos sobre o planejamento inicial dos projetos em aula



**Fonte:** Dados de pesquisa.

**Figura 3.** Avaliação dos alunos sobre os momentos de validação dos projetos em aula



**Fonte:** Dados de pesquisa.

As figuras 2 e 3 demonstram que a concentração de respostas dos 25 mestrandos que avaliaram esta etapa do trabalho está nas notas 4 e 5, as quais representam uma satisfação boa e excelente, que pode ser observada, também, na fala da Mestranda 17:

Toda introdução do projeto realizada pelas professoras nos deixou bem assessorados com e sem dúvida. Quanto aos demais grupos, percebi que também tiveram boa assistência na produção dos projetos (Mestranda 17).

Esta tendência pode ser comprovada com as respostas dos mestrandos para as questões abertas, que perguntavam sobre a realização dos projetos e sobre o movimento de socializa-lo com os colegas de turma e de acompanhar as etapas dos projetos dos outros grupos.

Ao analisar as respostas dos mestrandos, verificamos que elas trazem questões importantes ao se discutir as formas de se organizar disciplinas nos Mestrados Profissionais em Educação, a saber: (i) A realização dos projetos foi o ponto alto da disciplina, por privilegiar a dimensão teórico-prática; (ii) Compartilhar as etapas do projeto com os colegas de turma contribuiu para o aprendizado pessoal e profissional; (iii) A importância de ouvir e valorizar os outros projetos; e (iv) Incorporar práticas exitosas dos colegas na próprias práticas.

### **A dimensão teórico-prática da realização de Projetos na Educação Básica como parte de uma disciplina no Mestrado Profissional em Educação**

Alguns mestrandos, ao avaliarem a realização dos projetos na disciplina, fizeram apontamentos que revelam que, para eles, foi importante a articulação teórico-prática privilegiada por este tipo de atividade.

A realização do projeto na escola foi o ponto que mais gostei, pois nós colocávamos em prática tudo o que estávamos aprendendo e isso nos permitiu maior apropriação do conteúdo, melhores reflexões e trocas mais aprofundadas (Mestranda 8).

Essa relação teoria e prática me encanta. Nota 4 não podia ser diferente. Pude aplicar o conhecimento adquirido na íntegra (Mestrando 7).

Realizar o projeto na escola utilizando, na prática, o embasamento teórico das aulas, foi de grande satisfação e crescimento profissional (Mestranda 5).

Só se aprende fazendo. O norte e os referenciais foram de suma importância para o projeto (Mestranda 19).

Acredito que todos os itens supracitados foram bem-sucedidos, visto a qualidade das discussões e interações, as quais reverberaram na prática (Mestrando 10).

Aprendizagem por projetos é bastante produtivo (Mestrando 20).

Sensacional! Um aprendizado com significado (Mestrando 15).

O projeto foi o coroamento da aula devido a permitir a discussão dos temas estudados e relacionar com a escola e a

sala de aula (Mestrando 24).

Outros mestrandos apontaram que foi importante a realização do projeto na disciplina, enfatizando o envolvimento dos alunos e dos professores, a necessidade de continuidade e o fato de que realizar projetos é trabalhoso:

*Realizar o projeto na escola foi muito prazeroso e teve rápida adesão dos alunos como um todo. Ele terá continuidade do ano seguinte, pois ainda há várias conexões a serem estabelecidas entre as escolas envolvidas no projeto (Mestranda 22).*

*Viável, porém trabalhoso (Mestranda 11).*

*Foi muito enriquecedora a oportunidade de formalizar uma atividade desenvolvida na Secretaria de Educação (Mestranda 20).*

*A realização do Projeto foi transformadora, tanto de Professores e alunos como de toda a comunidade escolar, provocando o alargamento de experiências e conhecimento a todos os participantes (Mestranda 25).*

Estudos de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), André (2012), Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (2017), por exemplo, afirmam que uma crítica comum dos professores, ao avaliarem seus cursos de formação, seja na graduação ou na pós-graduação, é de que lhes faltam oportunidades para exercer e refletir sobre a indissociável relação teoria e prática.

Muitas narrativas de professores, principalmente dos iniciantes, enfatizam que seus cursos de formação inicial foram “muito teóricos”, com pouco tempo destinado à prática ou à reflexão sobre ela, como pode ser observado nos estudos de Pinto, Ferreira, Souza e Calil (2017) e Príncipe e André (2018), por exemplo. Essas mesmas autoras tecem uma reflexão inicial, também aprofundada por Gatti (2013) e Almeida, Pimenta e Fusari (2019), de que os estudos que envolvem as teorias da educação são essencialmente importantes para a constituição do seu “eu profissional” e precisam de destaque e aprofundamento nos espaços formativos, uma vez que toda a prática educativa está absolutamente embebida de concepções teóricas, como afirmam, por sua vez, Weisz (2004), Arroyo (2011) e Moreira Silva (1999).

Por outro lado, quando os alunos são estimulados a realizar projetos durante as aulas, um aspecto que sempre sobressai é o quanto este tipo de atividade é trabalhosa e que exige muita dedicação dos alunos e dos professores, além de, muitas vezes, necessitar que se realizem parcerias com outras instituições ou pessoas, como apontam os estudos sobre PBL, apresentados por Pereira, Barreto e Pazeti (2017), Borochovcicius e Tortella (2014) e Mitre *et al* (2008). Relatos de professores e alunos apontam que as “aulas expositivas” são mais “fáceis” nesse sentido, pois se encerram no momento exato da aula. Os mesmos relatos também demonstram um nível mais profundo de aprendizagem quando se organizam as aulas de forma a fazer com que os alunos realizem projetos, como apontado por Dos Santos *et al* (2019).

Sob esse aspecto, é importante destacar a fala de Gusdorf (2003):

Disso resulta que o ensino é, antes de tudo, uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e com a personalidade dos que estão envolvidos no processo. Essa relação tem um valor em si e por si mesma, e é educativa, independentemente da atividade especializada que lhe serve de pretexto e de matéria para a sua institucionalização. Os verdadeiros mestres de um homem nem sempre são seus professores, mas aqueles

de quem recebeu, nos acasos da vida, o exemplo e a lição (GUSDORF, 2003, p. 49).

Permitir que o aluno tome consciência da importância do aprofundamento nos estudos ao longo de sua formação – inicial e continuada – é um grande desafio para a profissão docente, como apontam os estudos de Day (2001) e Nóvoa (2017), ambos em convergência com o que Freire (1996, p. 16) já dizia no final dos anos 1990: “não há docência sem discência”.

### **A coragem de compartilhar as etapas do próprio projeto: movimento de fortalecimento profissional**

Gusdorf (2003) discute sobre a função docente a partir de uma questão extremamente importante: o diálogo. Para ele, o diálogo é o elemento fundamental para se compreender a docência e como ela é construída em diferentes espaços. E, muitas vezes, é o elemento esquecido nos estudos e nos espaços e tempos formativos.

Assim se justifica a importância do diálogo do aluno com o professor na odisseia de cada consciência, como também do diálogo entre os alunos, do professor com a classe ou do aluno com a classe. Dessa forma, é estabelecido um conjunto de relações humanas, no confronto das personalidades segundo os ritmos alternados e complementares do jogo e da luta, da amizade e da hostilidade (GUSDORF, 2003, p. 18).

Alguns mestrados apontaram que a experiência de falar dos próprios projetos para os demais colegas, como atividade sistemática da disciplina, contribuiu para o desenvolvimento e fortalecimento profissional, ou seja, por meio desse elemento – o diálogo (contido no jogo das palavras, dos olhares, das sistematizações das atividades educativas permeada pelas teorias, pelos valores e pelas crenças) – que as reflexões mais profundas puderam ser desencadeadas:

*Desde o momento do planejamento do projeto até a conclusão, fiquei muito motivada e feliz em saber que havia interesse de alguém, (no caso as professoras e a minha colega de trabalho) em contextualizar e documentar uma ação em que eu estava envolvida. Na apresentação me senti em uma premiação de projetos, tipo Professor Nota 10 (Mestranda 20).*

*Aprendizado rico pelo fato de ser possível a troca de experiências (Mestrando 7).*

*Foi extremamente valioso compartilhar nosso projeto com os demais colegas, pois quando apresentamos, conseguimos dimensionar melhor quão importantes são as nossas experiências quando compartilhadas, já que ouvimos pontos de vista diferentes e até conseguimos valorizar mais nossas práticas que, muitas vezes, ficam escondidas e merecem ser divulgadas (Mestranda 8).*

*Os membros do grupo e eu ficamos muito contentes com sua realização, pois a instituição para a qual sugerimos o projeto (e que aceitou a sua implantação) dará continuidade à execução no próximo ano. Tratando-se de assunto que, às vezes, pode causar graves consequências nas crianças e jovens, estou bem satisfeito com nossa escolha do tema. Se atingirmos (conscientizarmos) somente UMA criança / jovem com nosso projeto, posso ousar em dizer que foi bem aplicado e que valeu*

*o esforço (Mestranda 9).*

*O desenvolvimento e aplicação do projeto Conexão Sustentável foi particularmente especial para mim enquanto mestrando. O aprendizado “linkado” com a fundamentação teórica me fez “desnaturalizar” o trabalho docente e perceber que cada etapa de desenvolvimento de um projeto tem um fundamento e só um professor é capaz de desenvolver (Mestranda 22).*

Os cinco mestrandos apontam o quanto foi importante realizar os projetos e poder compartilhá-los com os demais colegas. Esta estratégia, fortemente ancorada nos estudos de Morgado (2011), Weisz (2004), Marcelo Garcia (2009), Shulman e Shulman (2016), Warschauer (2001) e Fazenda (2014), aponta para a importância de o professor sair do lugar do isolamento de sua sala de aula para assumir o papel de colocar estas práticas em evidência, a fim de que seus pares, mais (ou menos) experientes, possam conhecê-las, analisá-las e, juntos, contribuir com uns com os outros no processo de desenvolvimento profissional.

O Mestrando 22, por exemplo, fala explicitamente o quanto percebeu que o projeto que havia feito estava imbricado com as questões teóricas estudadas na disciplina, fazendo, inclusive, relação direta com a temática discutida em uma disciplina anterior, que tratava do Desenvolvimento Profissional Docente.

Sobre isso, Imbernón (2015, p. 80) afirma que, ao se pensar em uma formação permanente de professores, é preciso fomentar “a reflexão teórico-prática sobre a própria prática por intermédio da análise da realidade, da compreensão, da interpretação e da intervenção sobre ela”. Para ele, este movimento tem a capacidade de gerar conhecimento pedagógico sobre a atividade educativa exercida pelos docentes.

A Mestranda 20, em sua narrativa, diz o quanto ficou feliz em ver que os colegas de seu grupo de trabalho aceitaram executar um projeto que ela já estava desenvolvendo em sua escola. Ou seja: ela pode compartilhar sua ideia, recriá-la e ampliá-la com seus colegas de trabalho. Por meio desta prática, pode se sentir valorizada enquanto profissional, além de ver o projeto ser aplicado em outras escolas, sob a sua análise, também.

O mesmo Imbernón (2015, p. 81) aponta que a formação permanente dos professores deveria potencializar este movimento de reverberação de uma prática em outras práticas, como sugere a mestranda 20:

O desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Possibilitar a passagem de uma experiência de inovação (isolada e celular) à inovação institucional nos centros e nas diversas regiões.

Este movimento de expor a prática planejada e experienciada, de forma intencional pelos grupos de mestrandos, apresentou-se como uma possibilidade importante para o fortalecimento profissional e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento profissional, como destacado a seguir.

## **Ouvir, valorizar e opinar sobre os outros projetos: construindo o conhecimento profissional**

As aulas, no que diz respeito às atividades com os projetos, exigia que os mestrandos estivessem atentos às apresentações dos projetos de todos os grupos de trabalho. Alguns mestrandos relatam como foi esta experiência:

Também foi muito prazeroso e honroso estar presente na apresentação dos colegas, que desenvolveram projetos tão importantes para a comunidade escolar e para a transformação social (Mestranda 20).

[Foi de grande satisfação e crescimento profissional], como também poder acompanhar o desenvolvimento dos diferentes trabalhos dos colegas. A mobilização, engajamento de todos e a busca pela parceria resultaram em ótimos trabalhos (Mestranda.5).

Sobre os demais grupos, fiquei impressionado com a qualidade e profundidade da maioria dos projetos apresentados (Mestranda 9).

Foi evidente ver como os colegas aprendem uns com os outros. E como o compartilhamento inicial gerou mais detalhamento nos projetos de todos os colegas. Foi muito positivo a construção dos critérios de forma coletiva também, de forma que pudéssemos realmente nos tornarmos protagonistas de nossos projetos (Mestranda 25).

Foi muito gratificante a realização do projeto proposto pela disciplina, como também a possibilidade de acompanhamento dos demais projetos da turma (Mestrando 10).

Foi produtivo, fizemos um bom trabalho em grupo e que resultou em um projeto importante. Gostei dos outros trabalhos apresentados (Mestranda 18).

A troca e o compartilhamento dos projetos foram enriquecedores (Mestranda 19).

Foi uma possibilidade muito rica de aprendizado e compartilhamento com os colegas (Mestrando 21).

Os oito mestrados apontam como foi importante participar do acompanhamento dos projetos de trabalho de todos os grupos para o próprio desenvolvimento profissional. Em se tratando de uma disciplina que compõem o quadro de créditos obrigatórios de um Mestrado Profissional em Educação, a dimensão da formação desses mestrados, enquanto profissionais da área, não poderia, de modo algum, ser negligenciada.

Esta formação, de que nos referimos, ancora-se nas propostas de Cunha (2015, p.95), ao afirmar que:

Defendemos que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Esta premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos [...], mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura em que acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.

São diversos os autores que, assim como Cunha (2015), ao longo dos anos, vêm discutindo a urgência de se repensar a formação dos professores a partir de uma perspectiva inovadora: propondo-se pensar em uma nova escola, em diferentes espaços, formais e não formais, nas diferentes formas de relações, de abordagens, de entendimento e de propostas,

como Arroyo (2011), Tardif e Raymond (2000), Shulman (2014) e Morgado (2011), por exemplo. Isso sem tocar no grande número de dissertações e teses que vem apontando caminhos importantes para a inovação no que diz respeito à formação dos professores e a efetivação de suas práticas educativas, como pode ser observado, por exemplo, os trabalhos de Calil (2014), Moreira José (2011), Nassif (2019), Salgado (2017), Oliveira (2019), Ferreira (2016) e tantos outros.

Estes aspectos permitiram que os mestrandos dissessem que, ao experienciar este tipo de atividade, ou seja, planejar, executar e compartilhar projetos, considerados inovadores, com seus colegas de trabalho, eles puderam incorporar elementos de seus colegas em suas próprias práticas educativas, como pode ser observado no item a seguir.

### **Repensar as próprias práticas e incorporar ações nas atividades educativas**

Outro aspecto que os mestrandos apontaram como importante no que tange a realização dos projetos na disciplina foi o fato de poderem refletir sobre suas próprias práticas, enquanto profissionais da educação (professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos) e, inclusive, mencionar o quanto é possível transpor elementos da prática do outro para as próprias práticas.

Sobre os projetos dos colegas, foi muito importante conhecer as práticas dos nossos colegas, até porque são ideias que podem ser acrescentadas às nossas práticas cotidianas. Conseguimos enxergar no colega um reflexo de que há muita coisa boa sendo feita e que não devemos perder a esperança (Mestranda 8).

Proporcionou trabalhar de maneira diferente em minhas aulas, pensando em situações que não envolviam somente minha disciplina, e ter novas ideias com a apresentação dos projetos dos meus colegas de mestrado (Mestrando 13).

Muito bom em todos os quesitos, um completa o outro e possibilitou ter ideias novas para trabalhar com meus alunos (Mestrando 12).

Importante pela diversidade de projetos, de ideias, favorecendo o enriquecimento do próprio trabalho (Mestranda 14).

Sobre estas questões, torna-se importante pensar sobre o que Cunha (2015, p. 95) afirma acerca de pressupostos importantes para a formação dos professores:

Refletir sobre o sentido conceitual da formação é importante ponto de partida para uma ação propositiva que qualifique os saberes docentes. Mas agir numa dimensão coletiva e de reconhecimento mútuo dos saberes poderá trazer importante avanço para os processos de construção profissional da docência.

Pensar que o Mestrado Profissional em Educação tem por compromisso formar o pes-

quisador em educação, privilegiando que as discussões nas aulas, as atividades oferecidas e a pesquisa realizada sejam componentes fundamentais em seu processo de formação e de autoformação, torna-se um imenso desafio.

As opções metodológicas escolhidas adquirem relevância quando encontram sinergia com as temáticas conceituais propostas, como pode ser observado na fala dos mestrandos. Este é o movimento que Fazenda (2014) propõe ao dizer que práticas interdisciplinares se efetivam na medida em que produzem sentido, o que só pode ser realizado ao articular aspectos epistemológicos, metodológicos e ontológicos.

O projeto foi muito interessante para conseguir refletir sobre os temas apresentados. O trabalho dos demais alunos proporcionou visões diferentes dos contextos estudados e diferentes formas de trabalhar com os conteúdos. Essas reflexões permitiam diferentes visões e ações que podem ser utilizadas pelos professores (Mestrando 24).

Fiz várias reflexões no decorrer dessa disciplina e eu me via constantemente saindo da zona de conforto e evoluindo gradativamente em minhas práticas cotidianas. Eu me via crescendo e me questionando sobre como eu não havia visto nada sobre aquilo antes... Eu realmente aprendi bastante e me vejo diferente de antes dessa disciplina (Mestranda 8).

Organizar a disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” de forma a privilegiar a realização de Projetos de Trabalho em Escolas de Educação Básica, nos espaços que os mestrandos atuavam profissionalmente, parece ter encontrado sinergia com uma nova forma de se pensar os processos formativos que precisam ocorrer, inclusive, nos cursos *stricto sensu*.

### **Considerações Finais**

Trabalhar com Projetos na disciplina “Escola, Currículo e Diversidade” com alunos de um curso de Mestrado Profissional em Educação se constituiu em um desafio repleto de possibilidades. Se, por um lado, tais discentes se iniciam no universo da pesquisa em educação, por outro lado, são profissionais da educação, que carregam em si crenças, valores, culturas e uma multiplicidade de saberes advindos de suas experiências e trajetórias, profissionais, acadêmicas e pessoais.

Permitir que os mestrandos realizassem projetos que envolvessem as temáticas tratadas na disciplina, a partir de uma consigna que provocava “*Vocês estão aqui para transformar a escola ou para deixar como está?*”, se efetivou em uma possibilidade de, de fato, concretizar projetos inovadores em práticas educativas.

Os mestrandos planejam e aplicaram seus projetos e relataram elementos importantes presentes nesta atividade, enquanto: (i) reverberação nas próprias práticas; (ii) questões constitutivas de sua própria formação; e (iii) atuação profissional, como docentes, gestores e pesquisadores em educação.

Acreditamos que estes dados possam contribuir de forma significativa com os processos de pesquisa em educação, sobretudo no que tange aos Mestrados em Educação, Profissionais e Acadêmicos, e com o próprio campo da formação de professores.

É certo que os movimentos que formam os docentes precisam ser reformulados, da mesma forma que é certo que modelos congelados não dão e não darão conta de fazer esta reformulação. No entanto, experiências exitosas tem o dever de ser registradas, analisadas e compartilhadas, a fim de que espalhem elementos possíveis de implementação em diferentes contextos, como os aqui apresentados. Quiçá estas possibilidades de inovação possam ser disseminadas e encontrar eco em tantas outras ainda timidamente descritas e potencializar um

levante de transformação por este país, ao qual nos dedicamos a contribuir com a seriedade e comprometimento de nosso trabalho.

## Referências

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G.; FUSARI, J.C. **Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes**. Educação em Revista, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, Dez. 2019. Disponibilidade em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000600187&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000600187&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20. Fev. 2020.

ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. v.42 n.145 São Paulo jan./abr. 2012.

ARROYO, M. Currículo: território em disputa. São Paulo: Cortez, 2011.

BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA; J. C. B. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL. MEC. BNDS. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Design da Educação Conectada. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. CIEB. 2019. Disponibilidade em: [http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/Design-Educacao-Conectada-horizontal\\_versão\\_site\\_junho\\_2019.pdf](http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/Design-Educacao-Conectada-horizontal_versão_site_junho_2019.pdf) Acesso em: 9 de out. 2019.

CALIL, A.M.G.C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2014.

CUNHA, M.I. **Formação de professores: espaços e processos em tensão**. In: GATTI, B.A. et al. (Orgs). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora UNESP. 2015. p. 85-96.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOS SANTOS, C.A.M., PEREIRA, M.A.C., DE SOUZA, M.A., DIAS, J.P.M., OLIVEIRA, F.S. **Different teaching approaches and use of active learning strategies as tools for Inter and Transdisciplinary Education**. International Journal of Science Studies. v.8, n.2, p. 15-23. 2020. Disponibilidade em: DOI: 10.11114/ijsss.v8i2.4693. Acesso em: 18 fev. 2020.

DOS SANTOS, C.A.M. ; PEREIRA, M.A. ; BARRETO, M.A.M. ; SOUZA, M.A.; CICALI, P. O. **CE-MTRAL: Uma Nova Metodologia Híbrida de Ensino e Aprendizagem**. REVISTA BRASILEIRA DE APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA, v. 18, p. 18, 2019. Disponibilidade em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/293/298> Acesso em: 9 de out. 2019.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, A.D.P. **Professores iniciantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: inserção profissional, expectativas e possibilidades**. 2016. (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e

Terra, 1996.

GATTI, B.A. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponibilidade em: [www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf) Acesso em: 9 de out. 2019.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IMBERNÓN, F. **Novos desafios da docência no século XXI:** a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B.A. et al. (Orgs). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora UNESP. 2015. p. 75-82.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar:** e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.  
LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. Revista E-Curriculum. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-25. 2005. Disponibilidade em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acesso em: 9 de out. 2019.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional:** passado e futuro. SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

MITRE, S.M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008.

MOREIRA JOSÉ, M.A. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar.** 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, A.F.; SILVA T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORGADO, J.C. **Identidade e profissionalidade docente:** sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASSIF, V.P. **Conflitos vividos por crianças:** memórias, percepções e intervenções de professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica. 2019. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, L.A.M. **Um olhar sobre a formação em serviço (HTPC) na perspectiva de professoras da Educação Básica.** 2019. (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté. Taubaté, 2019.

PADILHA, P.R. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cor-

tez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEREIRA, M. A. C.; BARRETO, M. A. M.; PAZETI, M. **Application of Project-Based Learning in the first year of an Industrial Engineer Program: lessons learned and challenges.** Production (ABEPRO), v. 27, 1-13, 2017. Disponibilidade em: <https://doi.org/10.1590/0103-6513.223816> Acesso em: 9 de out. 2019.

PINTO, J.A.; FERREIRA, A.D.P.; SOUZA, M.A.; CALIL, A.M.G.C. **A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas.** REVISTA EDUCAÇÃO (PUCRS. ONLINE). v.40, p.431-439, 2017. Disponibilidade em: [<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26148> Acesso em: 9 de out. 2019.

PRÍNCEPE, L.M.; ANDRÉ, M.D. **Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho.** Estudos Aplicados em Educação, v. 3, p. 3-15, 2018.

SALGADO, P.A.D. **Escola, Currículo e Interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica.** 2017. (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHULMAN, L.S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J.H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, M.A., BUSSOLOTTI, J.M., CUNHA, V.M.P. **O uso da Rede Social Cuboz no Mestrado Profissional em Educação: uma estratégia metodológica para a preparação dos alunos para as aulas.** In Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Anais do Congresso, XIX Endipe 2018. p.1-8. Salvador, Bahia, Brasil: Endipe. Disponibilidade em: <http://www.xixendipe.ufba.br/> Acesso em: 9 de out. 2019.

\_\_\_\_\_. **O World Café como uma possibilidade interdisciplinar de aprendizagem ativa.** In: CIET:EnPED, 2018, São Carlos. CIET:EnPED:2018. Educação e Tecnologias: Materiais didáticos e mediação tecnológica. São Carlos: CIET:EnPED, 2018. v. 1. p. 1-10. Disponibilidade em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/850/577> Acesso em: 9 de out. 2019.

SOUZA, M.A., BUSSOLOTTI, J.M., RIBEIRO, S.L.S., CUNHA, V.M.P. **O uso de plataformas digitais e flipped classroom em uma disciplina no Mestrado Profissional em Educação.** Revista Ciências Humanas, v. 12, n. 2, p. 189-207, 2019. Disponibilidade em: DOI: 10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a556.

SOUZA, M.A.; FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental.** REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO. v.12, p.708 -721, 2017. Disponibilidade em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8303> Acesso em: 9 de out. 2019.

TAINO, A.M.R.; SOUZA, M.A.; MONTEIRO, P.O. **Projetos de Estudos Integradores: uma pro-**

**posta de orientação curricular nos cursos de Educação à Distância da EAD-UNITAU.** In: SILVA, A.R.L. (Org.) *Experiências Significativas para a Educação à Distância*. v.1. Ponta Grossa (PR): Atenas Editora, 2019. p.137-146. Disponibilidade em: DOI 10.22533/at.ed.57919150414 Acesso em: 9 de out. 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação & Sociedade*, n. 73, Dezembro, 2000.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.