MARCOS ANTÔNIO ROSSI

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

TRÊS CORAÇÕES – MG
2022

MARCOS ANTÔNIO ROSSI

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino (MPGPE) para obtenção do título de mestre.
Área de Concentração: Ensino.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Ação Docente.

Orientadora: Dra. Terezinha Richartz

TRÊS CORAÇÕES
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Rossi, Marcos Antônio
R831e Ecossistemas digitais: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da práxis docente. / Marcos Antônio Rossi. Três Corações, 2022.
189 f. : il. color.

Orientador: Dra. Terezinha Richartz
Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR. Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Pedagogos - formação. 2. Formação continuada de professores. 3. Metodologia ativa. 4. Ensino híbrido I. Richartz, Terezinha. II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 377.8

Ficha catalográfica elaborada sob a responsabilidade de Vital Lins – CRB 6/3008

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR MARCOS ANTÔNIO ROSSI, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Aos dezeseeis dias do mês de dezembro de dois mil vinte e dois, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Terezinha Richartz (UninCor), Jocyare Cristina Pereira de Souza (UninCor), e Kamil Giglio (Universidad Internacional Iberoamericana), para examinar o candidato Marcos Antônio Rossi na defesa de sua dissertação intitulada: ECOSSISTEMAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ESPAÇOS HÍBRIDOS DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE. A Presidente da Comissão, Terezinha Richartz, iniciou os trabalhos às 8:30 h, solicitando o candidato que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguiram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 11 h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho do candidato, tendo chegado ao seguinte resultado: Profª Dra Terezinha Richartz (aprovado), Profª Dra Jocyare Cristina Pereira de Souza (aprovado) e Prof Dr Kamil Giglio (aprovado). Em vista deste resultado, o candidato Marcos Antônio Rossi foi considerado aprovado, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 16 de dezembro de 2022.

Novo título (sugerido pela banca):

Profª Dra Terezinha Richartz

Profª Dra Jocyare Cristina Pereira de Souza

Prof Dr Kamil Giglio

Profª Dra Magna Leite Carvalho Lima (Suplente externo)

Prof Dr Zionel Santana (Suplente interno)

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Às amigas Rosângela, Tânia, Ana Paula Pagliarini e Cristiana, pelas maravilhosas trocas e orientações durante as viagens.

Aos anjos da guarda Daiana Samara e Maria Rosane, pelas palavras carinhosas e apoio na construção deste trabalho.

Aos professores Kamil Giglio e Jocyare Cristina, pelo fôlego no processo de qualificação.

À orientadora, Dra. Terezinha Richartz, pelo carinho e dedicação na jornada.

Ao Professor Galdino Rodrigues, por mil outros motivos.

“A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego”. Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Conceitualização de TIC, TDIC e mídia-educação	27
Quadro 2	-	Dispositivos Legais de regulamentação da formação docente	30
Quadro 3	-	Características da Formação Docente para a BNC – Formação Continuada	36
Quadro 4	-	Metodologia Tradicional e Metodologia Ativa	65
Quadro 5	-	Características de algumas das principais teorias de aprendizagem	78
Quadro 6	-	Conceitos de tecnologia	84
Quadro 7	-	Identidade Visual para o "Ecossistema Digital de Aprendizagem"	95
Quadro 8	-	Atividades disponíveis no *Moodle* e as possibilidades de uma metodologia ativa e colaborativa	97
Quadro 9	-	Recursos disponíveis no *Moodle* e as possibilidades de uma metodologia ativa e colaborativa	98
Quadro 10	-	Informações da Instituição	110
Quadro 11	-	Possibilidades de Identidade Visual para o "Ecossistema Digital de Aprendizagem"	117
Quadro 12	-	Participação no tópico "Mão na Massa" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@	126
Quadro 13	-	Respostas discursivas sobre as motivações da escolha do curso de Pedagogia	132
Quadro 14	-	Respostas discursivas sobre o campo de trabalho	133
Quadro 15	-	Respostas discursivas sobre as fragilidades da formação nos cursos de Pedagogia	137
Quadro 16	-	Sugestões sobre características para tornar a aprendizagem mais significativa nas plataformas	138
Quadro 17	-	Sugestões sobre o Ecossistema Digital Colabr@	143
Quadro 18	-	Resposta discursiva sobre a utilização do Ecossistema Digital Colabr@	144
Quadro 19	-	Resposta discursiva sobre as mudanças nas práticas a partir da utilização do Ecossistema Digital Colabr@	144

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 - Cronologia da profissionalização da formação docente 40

Infográfico 2 - Ensaios Intermitentes de Formação de Professores no Brasil – Escolas Normalistas 44

Infográfico 3 - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil 46

Infográfico 4 - Análise do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 50

Infográfico 5 - Organização dos Institutos de Educação – Escola de Professores . 54

Infográfico 6 - Organização e Implementação dos cursos de Pedagogia 58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios da aprendizagem de adultos 77
Figura 2 - Tela inicial do sítio eletrônico que hospeda o Ecossistema Digital Colabor@ 93
Figura 3 - Atividades e recursos disponíveis no *Moodle* e no PTT 96
Figura 4 - Tela inicial do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 98
Figura 5 - Estrutura do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 99
Figura 6 - Estrutura da sala "Cafezinho e Biscoitos" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 100
Figura 7 - Sala "Inventário Profissional Pedagógico - IP" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 100
Figura 8 - Tela de proposta do fórum de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 101
Figura 9 - Telas de proposta do fórum de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 102
Figura 10 - Telas de escolha de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 103
Figura 11 - Telas de Pasta da Biblioteca de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 103
Figura 12 - Tela "Sala de aula: o espaço para promover os talentos e paixões" de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 104
Figura 13 - Tela Wiki de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 105
Figura 14 - Resposta ao Fórum "Vamos nos conhecer melhor" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ - Interação 1 121
Figura 15 - Resposta ao Fórum "Vamos nos conhecer melhor" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ - Interação 2 121
Figura 16 - Tópico do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 122
Figura 17 - Atividade "Escolha" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 123

Figura 18 - Proposta de Fórum “Estudo Errado” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 124
Figura 19 - Resposta ao Fórum “Estudo Errado” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ 125
Figura 20 - Convite para divulgação do Produto da pesquisa que criou o Ecossistema Digital Colabor@ 128
Figura 21 - Jornada Acadêmica de Pedagogia para divulgação do Produto Ecossistema Digital Colabor@ 129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Interesses e necessidades da equipe para a formação permanente 119
Gráfico 2 - Interesses e necessidades de estratégias metodológicas 119
Gráfico 3 - Apontamentos sobre o gênero dos envolvidos na pesquisa 130
Gráfico 4 - Formação Inicial dos docentes atuantes no curso de Licenciatura em Pedagogia envolvidos na pesquisa 131
Gráfico 5 - Análise do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia 134
Gráfico 6 - Reflexão sobre a prática docente no curso de Licenciatura em Pedagogia 135
Gráfico 7 - Percepção do estudante sobre as estratégias utilizadas pelo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia 136
Gráfico 8 - Percepção sobre a utilização de plataformas e recursos digitais como forma de melhorar as fragilidades do curso 138
Gráfico 9 - Percepção sobre as metodologias utilizadas em sala de aula 140
Gráfico 10 - Percepção dos professores atuantes na Educação Básica sobre a utilização e navegabilidade do Colabor@ 142
Gráfico 11 - Percepção dos docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre a utilização e navegabilidade do Colabor@ 143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Curso de Pedagogia no Censo da Educação Superior 22

RESUMO

A partir dos estudos que envolvem o Projeto de Pesquisa em "Concepções de linguagem e cultura: análises de práticas discursivas na Educação Básica", frente a uma perspectiva fenomenológica e tomando como incentivo o atual momento *tecnologizado*, percebeu-se que as instituições de ensino precisaram repensar suas ações, suas práticas metodológicas, os espaços e os tempos de aprendizagem para docentes e discentes. O objetivo da pesquisa é contribuir, de forma colaborativa e coautoral, para a formação, tanto inicial quanto a continuada, dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia visando impactar as práticas pedagógicas implementadas nos anos iniciais da Educação Básica e no processo formativo dos docentes dessa etapa. Adotando como base as propostas metodológicas que envolvem as metodologias ativas e seus mais variados usos no ambiente escolar mediados pela mídia-educação, buscou-se apresentar aos docentes propostas metodológicas capazes de auxiliá-los no processo de reflexão e (trans)formação consciente de sua *práxis* pedagógica. Por meio da vivência em um ecossistema digital de aprendizagem, espera-se que os docentes conheçam os recursos tecnológicos e as estratégias metodológicas, interajam, troquem informações de forma cooperativa e possam repensar sua *práxis* pedagógica priorizando ações mais inclusivas e colaborativas. Do ponto de vista metodológico, adotou-se uma pesquisa de campo, quali-quantitativa, de natureza aplicada e de caráter descritivo-exploratório, partindo da revisão da literatura educacional que versa sobre a formação permanente de professores, sob a perspectiva híbrida, das metodologias ativas de aprendizagem. Para isso, utilizou-se da análise de questionários semiestruturados respondidos pelos participantes e da vivência durante a Prática Profissional, enquanto disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino (MPGPE) do Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor). A partir dos estudos teóricos, foi possível refletir sobre a emergente necessidade e complexidade de compreensão das estratégias que envolvam as metodologias ativas de aprendizagem como elementos contributivos para a formação permanente de docentes com foco no pensamento científico, crítico e criativo. Assim, esta proposta de trabalho é um convite para um olhar no processo de formação personalizada de docentes, valorização de seus saberes e compartilhamentos de práticas pedagógicas que possam impactar seu exercício profissional e, por consequência, as melhorias no ensino. Por tratar-se de uma pesquisa que envolve a criação de estratégias para a formação permanente dos docentes, não se pretendeu apresentar reflexões taxativamente conclusivas, todavia foi possível observar que a formação permanente dos

docentes deve ser construída a partir de uma abordagem que possibilite um aprendizado mais significativo e personalizado para os(as) docentes.
Palavras-chave: Formação Docente Permanente. Ecossistema Digital. Mídia-Educação. Metodologias Ativas de Aprendizagem. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

From the studies that involved the Research Project in "Conceptions of language and culture: analysis of discursive practices in Basic Education", from a phenomenological perspective and taking the current technologized moment as an incentive, it was realized that the educational institutions needed to rethink their actions, their methodological practices, the spaces and time of learning for teachers and students. The objective of this research is to contribute in a collaborative and co-authorial way for both initial and continuing teachers' education of the individuals involved in the Pedagogy course, aiming to impact the pedagogical practices implemented in the initial years of Basic Education and in the development of teachers on that stage. Adopting the methodological proposals as a base which involve active methodologies and their various uses in the school environment mediated by the media-education, there was an intent to present methodological proposals to the teachers capable of helping them in the process of reflection and conscious (trans)formation of their pedagogical praxis. Through the experience in a digital learning ecosystem, it is expected that teachers get to know the technological resources and the methodological strategies, interact, exchange information in a cooperative way, and are able to rethink their pedagogical praxis prioritizing more inclusive and collaborative actions. From the methodological point of view, a qualitative-quantitative field research was adopted of applied nature and descriptive-exploratory type based on the review of educational literature that deals with the permanent education of teachers under the blended perspective of active learning methodologies. For this, it was used the analysis of semi-structured questionnaires answered by the participants and from the experience during the Professional Practice as a discipline of the Professional Master's Program in Management, Planning and Teaching of the Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor). From the theorical studies, it was possible to reflect on the emerging need and complexity of understanding the strategies that involve active learning methodologies as contributing elements to the continuing development of teachers with a focus on scientific, critical and creative thinking. Thus, this work proposal is an invitation to take a look at the personalized teacher education process, appreciation of their knowledge and sharing of pedagogical practices that can impact their professional exercise and, consequently, improvements in teaching. As this research involves the creation of strategies for the permanent education of teachers, it was not intended to present conclusive reflections, however it was possible to observe that the continuing education of teachers should be built from an approach that allows a more meaningful and personalized learning for the teachers.

Keywords: Permanent Teacher Education. Digital Ecosystem. Media-Education. Active Learning Methodologies. Blended Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O CONTEXTO PANDÊMICO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA 21

2.1 "Por que formar?": um olhar emergente e necessário sobre o processo formativo docente 28

2.2 "Como e onde formar?": a mídia-educação e os habitats digitais 32

2.3 "Sobre o que formar?": por uma formação docente colaborativa e coautoral 34

3 CONFRONTOS E DILEMAS NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 37

3.1 Estudos sobre a história da educação: raízes das formações, metodologias e currículos 37

3.2 Repensando o 15 de outubro: reflexões e inflexões da carreira docente 47

3.3 Escola Nova: os desafios de aprender a aprender 52

3.4 O método de Freire: a Escola Nova Popular 59

3.5 Tendência liberal tecnicista: a nova roupa da velha metodologia 60

3.6 A crise das metodologias de ensino e a (re)formulação das identidades docentes 62

4 FORMAÇÃO DOCENTE E A ECOLOGIA EDUCACIONAL 68

4.1 Os sujeitos docentes: a Formação Permanente 69

4.2 Os sujeitos docentes: como eles aprendem? 74

4.3 Os sujeitos docentes: qual é o seu lugar na aprendizagem híbrida? 81

4.4 Os sujeitos docentes: onde eles aprendem? 83

4.5 Os sujeitos docentes e os Ecossistemas Digitais de Formação 87

5 ECOSSISTEMA DIGITAL: A *VIA APPIA* NO PROCESSO DE (IN)FORMAÇÃO DOCENTE 89

5.1 Mídia-educação e formação docente: por uma aprendizagem ativa, participativa, colaborativa e multimodal 91

5.1.1 Estrutura do artefato e do Produto Educacional 92

6 MATERIAL E MÉTODOS 106

6.1 Enfoque metodológico 106
6.2 Tipo de estudo 107
6.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada 108
6.4 Etapas do estudo 110
6.4.1 Descrição da coleta de dados 111
7 APLICAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 115
7.1 Materiais e métodos durante a aplicação do PTT 115
7.1.1 Reflexões sobre a aplicabilidade do PTT 120
7.1.2 A conexão do PTT com o meio acadêmico 126
7.2 Análise e interpretação dos dados prévios à aplicação do PTT 130
7.3 Análise e interpretação dos dados referentes aos resultados obtidos pós-aplicação do PTT 141
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 146
REFERÊNCIAS 149
APÊNDICE A – Questionário 01 - Levantamento de percepção e necessidades formativas 164
APÊNDICE B – Questionário 02 - Levantamento de percepção e necessidades formativas 169
APÊNDICE C – Questionário 03 - Acompanhamento Formativo 173
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 175
ANEXO B – Declaração de Consentimento 178
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP 179

1 INTRODUÇÃO

A historiografia da Educação Brasileira tem nos demonstrado a importância de estudos teóricos e práticos sobre a personalização do ensino como estratégia metodológica para a formação dos docentes. Ao revistar a história da formação docente brasileira, foi possível (res)significar termos e conceitos que envolvem a *práxis* docente e incorporá-los aos debates que envolvem a formação permanente por meio de um Espaço de Convivência Híbrido e Multimodal.

Consideramos como problema norteador desta pesquisa uma alternativa para contribuir para a formação permanente dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia, estejam eles formados ou em formação, a fim de impactar as práticas pedagógicas na Educação Básica, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento colaborativo das metodologias ativas no processo de formação docente, por meio de um ecossistema digital.

Para isso, elencamos como hipóteses a possibilidade de um ecossistema digital contribuir de forma colaborativa e coautoral tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores, impactando, consequentemente, a atuação dos docentes na Educação Básica. Além disso, pode contribuir para que a interação e as trocas de informações se deem de forma mais efetiva e significativa no processo de ensino e aprendizagem durante a formação inicial de professores e na atuação na Educação Básica, por meio das metodologias ativas, promovendo, consequentemente, apropriações e (re)criações delas e das próprias tecnologias de forma significativa.

Para tanto, delimitamos como objetivo geral da pesquisa a criação de forma colaborativa e coautoral, por meio da mídia-educação, um espaço formativo digital, que recebeu o nome de Ecossistema Digital Colabora, com o objetivo de promover a reflexão, o intercâmbio colaborativo das práticas pedagógicas e a formação docente personalizada. A partir do desenvolvimento e utilização desse Ecossistema Digital, buscou-se estimular um aprendizado colaborativo que fornecesse meios para a reformulação, implementação e divulgação de práticas que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Muito foram os objetivos específicos, todavia buscou-se especialmente:

a) problematizar a importância da implementação das metodologias ativas de aprendizagem no processo de formação permanente dos professores;

b) estimular o debate conceitual e terminológico que perpassa o processo formativo de docentes em exercício e docentes em formação para a atuação na Educação Básica.

A escolha do público pesquisado se deve ao fato de representar uma etapa desafiadora da Educação Básica brasileira. São sujeitos que atuam em salas com grande quantidade de estudantes e com um público infanto-juvenil que vivencia e propicia experiências sociais e cognitivas cada vez mais diversas. Nesse sentido, a responsabilidade pela alfabetização e pelo letramento, o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, as particularidades que perpassam pelo domínio de todas as áreas de conhecimento e pela docência de todos os componentes curriculares, além da busca pelo desenvolvimento das competências que estimulam o pensamento científico, crítico e criativo nos fazem repensar as práticas docentes e buscar possibilidades que possam contribuir para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse processo de facilitação de ensino e aprendizagem, alguns desafios foram apresentados como cruciais. Afinal, lidar com essa multiplicidade de saberes articulando o trabalho pedagógico com as experiências prévias e valorizar as situações lúdicas de aprendizagem demanda um olhar sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes. Ressaltam-se as dificuldades em implementar metodologias que, como debatido por Queiroz e Cardoso (2014), precisam se distanciar de um modelo único e tradicional caminhando para uma prática autônoma e reflexiva. A utilização das tecnologias e da mídia-educação, como aliadas no processo de formação inicial e continuada dos docentes, e a implementação de estratégias e metodologias aplicáveis ao cotidiano destes também se apresentam como desafios para a mudança da *práxis* pedagógica.

Diante desta realidade, o presente trabalho justifica-se por sua contribuição teórica e propositiva, tanto acadêmica/científica quanto social, nos aspectos tecnológicos e metodológicos, visto que propõe, a partir dos debates teóricos e dos encontros práticos, o desenvolvimento colaborativo e coautoral de um Ecossistema Digital. Do ponto de vista metodológico, será apresentada uma pesquisa de campo, quali-quantitativa, de natureza aplicada e de caráter descritivo-exploratório partindo da revisão da literatura educacional que versa sobre a formação inicial e continuada de professores, sob a perspectiva híbrida, das metodologias ativas de aprendizagem e da análise de questionários semiestruturados respondidos pelos participantes.

Atualmente, as discussões e os debates sobre a formação inicial e continuada de professores mediada pelas tecnologias, em especial as digitais, encontram-se “efervescentes”,

devido a certa percepção de que a educação pós-pandemia não será "destecnologizada". Para alguns pesquisadores, como Lima (2020), será impossível desvincular a rotina cotidiana, inclusive o campo educacional, da utilização da tecnologia. Assim, é perceptível que as mudanças no cenário educativo atual impõem aos docentes transformações sem a devida fundamentação para utilizá-las de maneira significativa, inclusive no que diz respeito às metodologias. Assim, justifica-se a busca por espaços e condições formativas por meio de metodologias e para as metodologias que dialoguem com esse cenário.

Para isso, apresentou-se ainda um Artefato e um Produto Técnico Tecnológico (PTT) como recursos educativos que convidam para um olhar no processo de formação de professores, valorização de saberes e compartilhamentos de práticas pedagógicas. A utilização desses recursos se dá por meio da mídia-educação e pelas metodologias ativas e, consequentemente, promovem apropriações e (re)criações delas e das próprias tecnologias de forma significativa.

No tópico "Diálogos possíveis entre o contexto pandêmico e a formação docente contemporânea", apresentaremos um panorama que abordará a tecnologia, o hibridismo e problematizará a importância do processo de formação permanente dos docentes. Esses debates sobre a formação docente em tempos de pandemia possibilitaram a emergente necessidade e complexidade da compreensão dos fenômenos tecnológicos e das metodologias utilizadas nas formações docentes, sejam iniciais ou continuada, como elementos contributivos para a melhoria na *práxis* docente.

O tópico "Confrontos e dilemas na historiografia da educação brasileira", apresentará um resgate das práticas metodológicas e abordagens teóricas por meio de estudos bibliográficos da Historiografia da Educação e da Formação Docente no Brasil. A partir desses debates da História da Educação brasileira, será possível observar as raízes das formações, das metodologias e currículos ainda vigentes. No tópico "Formação docente e a ecologia educacional", apresentaremos os debates sobre a reconfiguração das salas de aula e das relações educacionais, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a pluralidade dos conhecimentos e saberes, bem como valorizar as interações educacionais coautorais, sustentáveis e colaborativas, aproximando-se das reflexões que se baseiam na ideia do interconhecimento (SANTOS, 2007).

No tópico "Ecossistema Digital: a via *appia* no processo de (in)formação docente", debate-se sobre o emergente processo de tecnologização e a importância da mídia-educação para o desenvolvimento das competências que envolvem o pensamento científico, crítico e criativo. Tomando como incentivo o atual momento tecnologizado vivido nos processos

educativos (SOUSA *et al.*, 2016), que por imposição da pandemia de covid-19 criou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresentaram-se os estudos sobre a mídia-educação, as metodologias *na e para* a formação de professores e os espaços virtuais de aprendizagem que estão sendo pesquisados e propostos.

2 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O CONTEXTO PANDÊMICO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Durante o ano de 2020, o mundo inteiro assistiu e vivenciou os impactos de uma nova doença que se espalhou rapidamente por todo o planeta: a covid-19. Diante do desconhecimento sobre a doença e dada a alta transmissibilidade e mortalidade, foi possível observar um movimento de reconfiguração das relações humanas:

> [...] o ritmo urbano se transformou, ruas e lugares de encontro público se esvaziaram, aulas e diversas atividades foram suspensas, o comércio fechou as portas, pessoas se viram sem trabalho do dia para a noite. No mercado financeiro, as bolsas derreteram com o horizonte de crise econômica projetado e embates entre autoridades do governo e da saúde pública foram expostos aos holofotes. No campo político, as divergências foram reforçadas, esgarçando ainda mais os laços de convivência pública e colocando em evidência o já roto tecido social brasileiro. (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020, p. 227).

A partir dos desafios impostos pela pandemia, a educação escolar, vivenciada tanto nas Instituições de Educação Básica quanto nas Instituições de Ensino Superior, também precisou repensar suas ações, ferramentas, práticas pedagógicas e metodológicas, os espaços e os tempos de aprendizagem. Essa circunstância de crise se liga à suspensão das atividades escolares presenciais e, por consequência, a (re)criação de uma experiência educacional conhecida como Ensino Remoto de Emergência[1] (ERT) (HODGES *et al.*, 2020). O processo de implementação dessa solução de ensino evidenciou, dentre outros fatores, as possibilidades e a necessidade de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como instrumento de acesso, mesmo que temporário, a conteúdos educacionais de maneira célere, contínua e confiável, durante o período mais agudo de crise.

Para a Unesco (2021), agência da Organização das Nações Unidas (ONU) voltada para a Educação, Ciência e Cultura, cerca de 1,5 bilhão de estudantes e 63 milhões de docentes em exercício na Educação Básica foram afetados mundialmente pelo fechamento das escolas. Ao lançar olhares para o Ensino Superior, é preciso reconhecer que estudantes e docentes dessa etapa também foram afetados, e para isso torna-se essencial debruçar-se sobre os dados do Censo da Educação Superior brasileira realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em especial, nos cursos que formam docentes. Em 2020,

[1] O termo ERT – Ensino Remoto de Emergência apresentado nos estudos de HODGES *et al*. (2020) assume, no Brasil, a nomenclatura de ERE – Ensino Remoto Emergencial.

ano em que se iniciou a Pandemia, o curso de Licenciatura em Pedagogia apresentava o maior índice de estudantes, com 9,4% (816.427 mil estudantes) de todas as matrículas ativas no Ensino Superior brasileiro. Trata-se de um curso que prevê a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – a primeira etapa da Educação Básica.

A Tabela 1 apresenta os dados relativos ao Censo da Educação Superior do ano de 2020:

Tabela 1 – Dados do Curso de Pedagogia no Censo da Educação Superior

	Ingressantes			**Concluintes**		
	Curso	Número	%	Curso	Número	%
2020	Pedagogia	338.419	9,0	Pedagogia	136.033	10,6
	Administração	281.469	7,5	Direito	124.463	9,7
	Direito	221.614	5,9	Administração	90.971	7,1
	Contabilidade	150.450	4,0	Contabilidade	52.797	4,1
	Enfermagem	138.016	3,7	Gestão de pessoas	47.529	3,7
	Gestão de Pessoas	132.890	3,5	Engenharia Civil	45.332	3,5
	Sistemas de Informação	124.317	3,3	Enfermagem	40.719	3,2
	Educação Física	119.381	3,2	Psicologia	34.136	2,7
	Psicologia	106.008	2,8	Educação Física	30.934	2,4
	Logística	73.483	2,0	Sistemas de Informação	28.618	2,2

Fonte: Elaborada pelos autores (2022) a partir de Inep (2022).

Outro importante dado evidenciado pelo Censo de 2020 diz respeito à quantidade de ingressantes e concluintes no curso de Licenciatura em Pedagogia que, além de liderar os índices entre todos os cursos superiores, ainda figura como a Licenciatura mais procurada pelos futuros profissionais. Na prática, o curso continua atraindo e formando os maiores índices de profissionais que atuarão nas etapas iniciais da Educação Básica e, portanto, também deverão estar preparados para atuar nos espaços escolares pós-pandemia. Nesse cenário, é importante compreender o contexto formativo dos ingressantes e concluintes desse curso, que também tiveram suas experiências educacionais no Ensino Superior afetadas pelo contexto pandêmico.

Embora o processo de Pandemia Mundial tenha possibilitado a (re)criação de uma experiência emergencial de educação remota, faz-se necessário compreender que o momento também possibilitou um debate conceitual sobre o ensino híbrido, o ensino remoto, a mídia-educação e a utilização das tecnologias digitais. Percebe-se, portanto, a necessidade de promover reflexões sobre as perspectivas e lacunas formativas nos cursos superiores, em especial, nas Licenciaturas, que poderão ampliar os saberes dos docentes e discentes para estreitar as relações com os futuros docentes que atuarão na Educação Básica (SOUSA, 2022). Logo, é preciso considerar que a pandemia possibilitou a (res)significação dos sentidos desses

e de outros termos e expressões e, portanto, provocou reflexões necessárias para compreender e qualificar o processo formativo docente e as práticas educativas.

Com a origem no grego *hybris*, o hibridismo esteve associado àquilo que ultrapassava os limites da fronteira e carecia de imediata punição, ou seja, carregava o sinônimo de anormal e irregular. Já para Darwin, importante naturalista do século XIX, que explorou o conceito pelo viés biológico, o híbrido representava algo novo a partir da mistura ou cruzamento de espécies distintas. Apropriamo-nos do conceito de hibridismo e passamos a explorá-lo a partir da relação entre a tecnologia e o ensino. Com a pandemia, muitos debates têm surgido sobre um modelo híbrido de ensino, e alguns têm se limitado ao conceito de alternância entre atividades presenciais e remotas no espaço físico escolar. Moran (2015a), por outro lado, apresenta-nos um outro significado:

> híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços (MORAN, 2015a, p. 27).

Os debates de Moran (2015a) nos convidam a refletir, de forma necessária, sobre a associação dos termos híbrido e remoto ao processo de ensino. Enquanto o ensino híbrido assume a função de uma técnica metodológica e está inserido no campo das metodologias ativas de aprendizagem, o ensino remoto representa uma estratégia temporária, em resposta a um momento de crise, para a garantia dos processos educativos institucionalizados. Uma crise, como a causada pela propagação do vírus e a interrupção das atividades educacionais presenciais, é, portanto, o elemento detonador da implementação do ensino remoto. Todavia, a partir disso, é possível repensar as estratégias formativas e metodológicas para vivenciar o ensino híbrido na formação docente.

Nesse contexto, os estudos de Moran (2015b) têm nos alertado para a complexidade do hibridismo educacional, uma vez que esse chamado *blended* acontece entre saberes e valores, metodologias, currículos e tecnologias. Logo, não se trata de compreender o hibridismo somente a partir de uma questão espacial e geográfica, mas também sob o olhar de questões temporais e filosóficas, e é nesse sentido que encontramos uma aproximação com o pensamento grego, ao ultrapassar limites das fronteiras, e com as misturas ou cruzamentos defendidos por Darwin. Afinal, esse novo contexto (res)significa os debates que tornam híbridos, também, os espaços, as metodologias, as tecnologias e as relações de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao desenvolvimento e à implementação do ensino híbrido nos processos formativos dos docentes, estejam eles em exercício na Educação Básica, Superior ou ainda em sua formação inicial, encontramos em Schlemmer (2014, p. 87, grifo nosso) as provocações necessárias sobre os Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais no processo educacional, que "pressupõe, fundamentalmente, um tipo de interação que possibilite aos sujeitos configurá-lo de forma **colaborativa e cooperativa, por meio do seu viver e do conviver**". Moran (2015b, p. 26) também destacou a importância do processo colaborativo a partir da implementação de projetos pedagógicos inovadores, pois tendem a conciliar, "na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online".

Nesses espaços, a integração de diferentes tecnologias, a interação entre os sujeitos e a interação desses com o meio tornam-se essenciais e, como defendido por Moran (2015b, p. 22), precisam ser redesenhados dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no estudante "a partir mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas". Logo, é necessário delimitar dois importantes conceitos que permeiam esses espaços e se apresentam, de acordo com Bacury e Ferreira (2019), como fenômenos que se tornam objetos de reflexão de diversas áreas do conhecimento: colaboração e cooperação.

> De facto, embora na vida corrente estas palavras sejam frequentemente usadas como sinónimos, o que não é de estranhar uma vez que ambas têm o prefixo *co* que significa acção conjunta, há uma diferença de alcance entre trabalhar e operar. Operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema. Trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se. O plano do trabalho pode não estar completamente determinado antes do início do trabalho, da laboração. O que o orienta são os objectivos a alcançar tendo em conta os contextos naturais e sociais em que o trabalho é desenvolvido. Deste modo, trabalhar pode requerer um grande número de operações que, muitas vezes, não estão totalmente previstas e planificadas, e que se entrelaçam em situações muito variadas algumas das quais de grande complexidade. (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 4).

Para chegar a essa conclusão, Boavida e Ponte (2002), baseados nos estudos de Wagner (1997) e Day (1999), destacam o emprego dos termos *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) que, associados ao prefixo *co*, formam as novas expressões e (re)criam significados. Nesse sentido, percebemos nos debates sobre a colaboração ou co-*laborare* uma experiência mais profunda de partilha e interação, envolvendo mutualidade e equilíbrio entre os envolvidos e se apresentando como uma ação que exige sinergia, diferentemente da perspectiva de cooperação ou *co-operare*, que se relaciona, para Boavida e Pontes (2002, p. 4), à "simples realização

conjunta de diversas operações". Logo, nesse processo de pesquisa que envolve a formação docente permanente, adotaremos a perspectiva de colaboração nas práticas e estratégias que poderão impactar a docência na Educação Básica.

Ao conhecer e compreender que a formação docente precisa estar relacionada aos espaços formativos híbridos, propõe-se adotar formações em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais que podem assumir o conceito de Ecossistema. Há diversas teorias, amplamente debatidas, de que as aprendizagens estão intimamente ligadas ao processo de interação com o meio e com os outros (VYGOTSKY, 1991; WALLON, 1968; PIAGET, 1999; FREIRE; SHOR, 1986) e, portanto, recorreremos a um dicionário ambiental para delimitar a partir de qual espaço formativo o curso será proposto.

> **Um ecossistema é um conjunto formado pelas interações** entre componentes bióticos, como os organismos vivos: plantas, animais e micróbios, e os componentes abióticos, elementos químicos e físicos, como o ar, a água, o solo e minerais. Estes componentes **interagem** através das transferências de energia dos organismos vivos **entre si e entre estes e os demais elementos de seu ambiente**.
> Como são definidos pela rede de interações entre organismos, e entre os organismos e seu ambiente, ecossistemas podem ter qualquer tamanho. Como é difícil determinar os limites de um ecossistema, convenciona-se adotar distinções para a compreensão e possibilidade de investigação científica. Assim, temos, inicialmente, uma separação entre os meios aquáticos e terrestres. Então, ecossistemas aquáticos serão os lagos, naturais ou artificiais (represas), os mangues, os rios, mares e oceanos. Os ecossistemas terrestres serão as florestas, as dunas, os desertos, as tundras, as montanhas, as pradarias e pastagens. (DICIONÁRIO AMBIENTAL, 2014, recurso online, grifo nosso).

Nesse entendimento, assumimos a perspectiva de que a formação permanente híbrida pode ocorrer em um espaço de aprendizagem digital, também conhecido como Ecossistema, e convencionaremos defini-lo como um "conjunto formado pelas interações entre os participantes e a temática da formação permanente e que ocorrem por meio das metodologias ativas". Silveira, Cury e Menezes (2019, p. 210) reforçam essa definição como "a união agente/ambiente na qual acontece cognição e resultantes aprendizagens, a partir da interação de agentes (humanos e sintéticos) entre si e/ou com o ambiente". Para eles, assumindo a perspectiva ecológica, a *Internet* pode ser compreendida como parte do ecossistema para a cognição humana.

Ao realizar formações docentes por meio de um Espaço de Convivência Híbrido e Multimodal, denominado Ecossistema, espera-se produzir reflexões sobre a construção de espaços de aprendizagem colaborativos que promovam o debate, a socialização e o conhecimento de práticas e metodologias utilizadas pelos docentes durante suas aulas. Esse

espaço, mesmo atendendo ao processo formativo durante a pandemia, foge da perspectiva remota emergencial e torna-se híbrido ao possibilitar a constância de tempos de aprendizagem, novos espaços de aprendizagem e a pluralidade de debates, seguindo a perspectiva Freiriana que está sempre em construção.

Destarte, diferentemente das formações docentes remotas que assumem estratégias temporárias em resposta aos momentos de crise, as propostas de formações docentes híbridas têm como características a personalização do ensino, a troca colaborativa de experiências e a flexibilidade de tempos e espaços como estratégias permanentes. Além disso, elas se dão de forma mais sistematizadas e organizadas, não sendo emergenciais ou passageiras.

Outra importante reflexão está na abordagem conceitual e metodológica da utilização das mídias e das tecnologias no processo de formação dos docentes. Nesse novo contexto educacional, expressões bastante conhecidas ganharam novamente visibilidade nos debates das pesquisas educacionais: Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC) e a mídia-educação.

O dinamismo nas mudanças da sociedade atual, a questão do conhecimento, sua caracterização enquanto Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem e as mudanças nas relações educacionais são eixos norteadores para os debates que ancoram a utilização das tecnologias nas instituições escolares e no processo de formação docente, pois conectam a educação ao campo das mudanças globais de uma sociedade da informação, do conhecimento e em rede (GADOTTI, 2005). Para isso, é preciso se apropriar do conceito de tecnologia e compreender que ela não está limitada à utilização de equipamentos eletrônicos contemporâneos ou ao conceito de modernidade, portanto é preciso recorrer a Reis (2009, p. 4):

> na idade da pedra, o homem utilizava utensílios e armas de pedra, embora também fossem utilizados ossos e chifres para a construção destas ferramentas de sobrevivência. Na idade dos metais, com a descoberta do cobre e do ouro, o homem utilizando de conhecimento e informações anteriores passam a fundi-lo nascendo à metalurgia. Os artefatos de pedra eram substituídos pelos de metal. Após o cobre, o estanho foi fundido e misturado ao cobre originando o bronze.

A partir da análise dessas marcações temporais vivenciadas na história da humanidade, fica evidente que, “desde o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, ‘eras tecnológicas’” (KENSKI, 2003, p. 2). Os

artefatos de pedra não deixaram de ser avanços tecnológicos só porque foram substituídos pelos de metal; as tintas à base de terra colorida, sangue e pelos de animais, que deixavam informações importantes nas paredes, não foram apagadas quando deram lugar ao grafite do lápis que permitia o erro e possibilitava a popularização da escrita; e tampouco a caneta-tinteiro perdeu o *glamour* após o surgimento das canetas esferográficas. Contudo, é preciso compreender que os comportamentos daqueles grupos sociais foram influenciados pela utilização dessas novas ferramentas tecnológicas.

Retomemos, portanto, os debates dos termos que envolvem, direta ou indiretamente, a tecnologia e que ganharam visibilidade nas pesquisas educacionais contemporâneas, o que se observa de maneira resumida no Quadro 1:

Quadro 1 – Conceitualização de TIC, TDIC e mídia-educação

Termo	Definição	Referência
Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)	"instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos" e "o termo Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, *internet*, *tablet* e *smartphone*"	(COLL; MONEREO, 2010, p. 17)
Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	"como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (KENSKI, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC" (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013, *s. p*)"	(COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604)
Mídia-educação	"mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia"	(BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087)

Fonte: Elaborado pelos autores durante a coleta de dados para a pesquisa bibliográfica (2022).

É nesse contexto conceitual que compreendemos que, para o processo de formação docente contemporâneo, sob a perspectiva híbrida, não será necessário adotar outras flutuações terminológicas de forma associada com a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) ou sua perspectiva Digital (TDIC), ou seja, a utilização do adjetivo "nova" a fim de qualificá-las. Compreendemos ainda que os debates sobre a formação docente possibilitam a emergente necessidade e complexidade da compreensão dos fenômenos tecnológicos e das metodologias utilizadas nas formações docentes como elementos contributivos para a melhoria na *práxis* docente.

O emprego e a utilização das tecnologias como ferramentas e estratégias para mediar a formação docente devem estar associadas às abordagens da mídia-educação no processo

formativo, uma vez que suas perspectivas pretendem “educar sobre/ para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (FANTIN, 2011, p. 30), ou, como debatido por Sousa (2022), com a contribuição para uma cultura escolar pós-pandemia não somente pelas mídias e/ou para as mídias, mas também com as mídias. Portanto, essa será, para este estudo, a referência para os debates, construção e implementação de novos espaços, tempos e práticas pedagógicas na formação permanente, inicial e continuada, dos docentes.

Tornam-se, portanto, emergentes e necessários a reflexão e o debate sobre três aspectos que permeiam os processos formativos: “por que formar?”, “como e onde formar?” e “sobre o que formar?”. Essas questões nos auxiliam no processo de compreensão da história da formação docente, das metodologias necessárias para o processo formativo, da importância da mídia-educação na formação docente permanente e do conteúdo formativo que impacta de forma significativa na formação de estudantes críticos.

2.1 “Por que formar?”: um olhar emergente e necessário sobre o processo formativo docente

A história da formação docente no Brasil tem raízes em uma educação transmissionista, e, nela, as formações assumem papéis rígidos: espaço físico definido, relação vertical entre os sujeitos da formação e os tempos fixos que representam a aprendizagem. A formação docente se confunde, portanto, com o processo de disciplinarização do corpo docente. Para Demo (1996), nesses contextos formativos em que apenas se ouve, copia, repete, reproduz e tem como resultado a prova, o sujeito assume a condição de objeto de domesticação. Esses sujeitos se tornam aprendizes oprimidos e, ao final do percurso, quando se assumem na condição de docentes, tendem a assumir também as pautas dos opressores (FREIRE, 1974).

A formação dos docentes não representa um tema novo, muitas obras e pesquisas de autores, nacionais e internacionais, já se dedicaram a esse estudo. Destacamos os debates realizados desde a metade da década de 1990 por Nóvoa (1997), Marcelo (2013), Imbernón (2010, 2013), Gatti, Barreto e André (2011) e Candau (2007) como fontes importantes para compreender o processo formativo atual. Todavia, nosso prelúdio formativo sobre a necessidade da formação docente se ancora nas obras de Freire, em especial, um apanhado de cartas publicado em 1993 denominado “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”. Em suas reflexões, Freire (1997) aponta a transitividade da figura docente que, enquanto

"ensinantes", também são aprendizes e, por isso, sua atividade requer seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo, ou seja, formação integral e adequada.

Cabe-nos retomar nesse ponto o *lócus* da pesquisa e, a partir disso, debater a atuação dos sujeitos envolvidos: formadores da área da Pedagogia, licenciandos e professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O modismo[2] que associou aos docentes que atuam naquela etapa de ensino, com formação em Pedagogia, o substantivo "tia" em substituição à sua profissão representa um dos primeiros fatores para o "por que formar?": a busca pela necessidade de profissionalização da profissão docente. A partir deste discurso, constitui-se a desvalorização profissional, pois ser tia não é uma profissão:

> o autor [...] descortina a questão que, aos olhos do senso comum, parece amorosa, qual seja tratar a professora de tia, mas, na verdade, esse tratamento esconde a ideologia da passividade do "ensinante-aprendiz", pois resistir a uma política e uma realidade social angustiante e de sucateamento do ensino não é para seres passíveis, amorosos e parentais como a maioria das tias. (OLIVEIRA; SILVA, 2006, p. 152).

Freire (1997) pretende valorizar a figura da professora, apontando a importância da formação docente, seja ela política e/ou pedagógica das docentes. É visível que os debates em torno do termo "tia" carregam uma ideologia de "moças boas e passivas" que cumprem um papel imutável e aparentemente divino que lhes é reservado. Não se trata, portanto, de combater de forma profícua o termo "tia", mas de reconhecer que os docentes licenciados em Pedagogia têm papel essencial na base da formação dos estudantes.

Um outro fator está relacionado ao aspecto legal da necessidade de formação, ou seja, a instrumentalidade do Estado que legitima a formação docente sob o princípio de que a qualidade na prática pedagógica impacta diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Diversos documentos legais construídos pelo Estado representam as estratégias institucionais para o desenvolvimento e a consolidação de uma política de formação docente, todavia apresentamos aqui a necessidade formativa sendo reforçada com base nos seguintes instrumentos, apresentados no Quadro 2:

[2] O binômio "professora-tia" representou um modismo. Esse termo foi utilizado por Novaes (1992).

Quadro 2 – Dispositivos Legais de regulamentação da formação docente

Dispositivo	Assunto
Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	"prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando, no § 8º do seu Artigo 62 dispõe que "os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular".
Lei nº 13.005/2014 Plano Nacional de Educação (PNE) Meta 15 do PNE, estratégia 15.6	"prevê a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimula a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a Base Nacional Comum dos currículos da educação básica".
Lei nº 13.415/2017	"inclui novo parágrafo no Art. 62 da LDBEN (§8º), estabelece em seu Artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que referida adequação curricular da formação docente seja implementada".
Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e nº 4/2018 §1º do Artigo 5º	"A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade".
Resolução CNE/CP nº 02/2019 BNC – Formação	"Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)".
Resolução CNE/CP nº 01/2020 BNC – Formação Continuada	"Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)".

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Brasil (2019).

Os documentos apresentados, em especial a Base Nacional Comum (BNC) (Formação Continuada e Formação Inicial), têm impulsionado debates e reflexões sobre os avanços e os retrocessos na legislação e na própria formação docente no Brasil. Diversos críticos desses documentos têm levantado questões sobre o fracasso na superação da dicotomia entre "teoria e prática" durante a formação inicial dos cursos de Licenciatura, a construção de currículos fragmentados e excessivamente teóricos, o reducionismo na concepção da docência e o fomento de uma indústria educacional "lucrativa" com a lógica empresarial que cria e comercializa formação continuada para suprir ou complementar propositalmente a formação inicial.

Em se tratando dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a BNC – Formação Inicial também reuniu diversos críticos que têm debatido como a nova regulamentação atua na formação docente inicial quando "restringe a aprender habilidades e competências numa preocupação no 'saber-fazer', o que transforma o docente em um técnico e reprodutor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos" (PIRES;

CARDOSO, 2020, p. 85), e nessa perspectiva se formariam docentes práticos, executores e regulados.

Ocorre, porém, que, diante desses debates sobre o ensino por competências, são suscitadas perspectivas teóricas diversas. Cabe-nos pontuar certa resistência quando se apresenta o termo "competência" na educação dada a sua relação com o mundo empresarial e o receio de um movimento neotecnicista. Silva (1995, p. 12), crítico desse modelo, aponta que o resgate dessas competências é o caminho para a "reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais" que almejam vincular a educação institucionalizada aos anseios estreitos de preparação para o local de trabalho.

Todavia, recorreremos a etimologia da palavra como forma de compreender e melhor apropriarmos desse conceito que "vem do latim *competere*, (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com*, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir)". Para Perrenoud (1999, p. 30), sociólogo suíço que compilou as principais condições para se ensinar em sua obra "10 novas competências para ensinar", a definição de competência se ampara na "faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações e etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". Assim, a formação por competências ainda representa um campo importante para a formação permanente:

> é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. (FERIGATO, 2021, p. 3).

Seguindo a perspectiva Freiriana de que não é possível separar educação e política, não podemos adotar, durante nossa pesquisa, uma pseudoneutralidade ou ingenuidade na ação educativa e dos processos formativos contemporâneos. Compreendemos que há, de fato, retrocessos frente à "avalanche de medidas, projetos, ações em prol unicamente de formar professores para atender aos anseios do mercado" (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 193). É nesse sentido que os debates de Freire (1997) se fazem novamente presentes:

> e o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras (FREIRE, 1997, p. 12).

É justamente pela incompreensão do "por que formar?" que os chamados "sabichões" e "sabichonas", que formulam e comercializam pacotes formativos desconectados da realidade docente empregando técnicas ultrapassadas e desvalorizando os saberes e as necessidades individuais de cada grupo, continuam ditando e contribuindo para as políticas públicas formativas no Brasil. Há também que considerar e reconhecer que é preciso extrair desses documentos condições para a formulação de uma formação permanente mais adequada com foco na utilização das metodologias ativas de aprendizagem, estimulando o trabalho colaborativo entre os pares e que utilize os espaços e os ambientes tecnológicos de maneira mais flexível e coerente com as situações de aprendizagem dos professores.

2.2 "Como e onde formar?": a mídia-educação e os habitats digitais

Assumimos um momento em que a adoção de novos espaços formativos se faz necessário, ou seja, os modelos tradicionais de formação docente e a própria estrutura das formações foram colocados à prova frente ao contexto pandêmico e ao hibridismo formativo. A apropriação dos conceitos e metodologias que envolvem a mídia-educação parece-nos, portanto, impactar o processo de formação integral dos sujeitos docentes. Esse processo formativo, por sua vez, impacta as identidades docentes e, posteriormente, tais identidades impactarão outras identidades (discentes) nas escolas, por meio da vivência das práticas pedagógicas.

De forma conceitual, há vários debates em torno do termo "mídia-educação", afinal essa se torna "elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura" (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083). Aqui, dedicamo-nos a um debate que ajudará na compreensão das potencialidades "das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia" (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087). Por meio desses dispositivos, é possível descobrir novos modos de aprender e produzir conhecimentos e informações. A presença desses dispositivos técnicos e das tecnologias assumem papéis essenciais no espaço escolar e na relação docente:

> [as mídias são], portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de "escola paralela", mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, "novos modos de aprender", mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Na esperança de termos vencido a flutuação terminológica que contribuía para a desvalorização da carreira docente e, por consequência, se esforçava para criar um arquétipo para as formações docentes, será preciso estabelecer "como e onde formar?" o professorado. As práticas que norteiam muitas formações na atualidade ainda se assemelham à reprodução de um modelo excessivamente tradicional. A esse respeito, Imbernón (2010) afirma que:

> [...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Diante das proposições de Imbernón (2010), acreditamos na necessidade da utilização da mídia-educação como instrumento no processo formativo. A utilização, por exemplo, dos *habitats* ou ecossistemas digitais como artefatos formativos permite a aglutinação de metodologias, saberes e tecnologias em espaços virtuais, criando a possibilidade e a necessidade da utilização de "hipertextos multimodais" como suporte didático nas formações. Todavia, deve-se observar que não se pretende criar "a ilusão de que basta introduzir novas técnicas e tecnologias, bem como metodologias para que a transformação educacional se efetive" (DEROSSI; GEREMIAS, 2021, p. 645) para que não se dê nova visibilidade ao movimento tecnicista.

Os debates sobre a mídia-educação têm deixado mais evidente não somente as questões neotecnicistas que envolvem a utilização da tecnologia, mas também a questão da formação e as questões sociais e culturais que relacionam essa utilização com o ensino docente. Nessa perspectiva crítica, espera-se que não se romantize, mas também que não se demonize os processos formativos mediados pela mídia-educação:

> considerar as diversas dimensões da mídia-educação numa perspectiva integrada pode apontar na superação das contradições entre uma concepção mais instrumental (educar com as mídias) e outra mais conteudística (educar sobre as mídias), que, promovendo um uso crítico sobre as mensagens, favorece habilidades próprias de um indivíduo autônomo. Não se trata de evitar o uso das mídias como instrumento, mas assumir uma perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões do mundo. (FANTIN, 2011, p. 33).

Por meio dela, podemos deslocar a perspectiva de uma formação docente massiva para uma formação docente personalizada, pensando em movimentos e espaços integrados ao

contexto real da atuação pedagógica. Sabendo que os espaços geográficos, ou seja, “onde formar?”, já não são limitadores para a formação, é preciso definir “como formar?”. Assim, recorremos aos aspectos teórico-metodológicos da mídia-educação: “[...] uma abordagem mais ampla da mídia-educação pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (FANTIN, 2011, p. 30).

As dimensões instrumental, crítica e criativa ou expressivo-produtiva representam o equilíbrio necessário para o desenvolvimento do processo formativo mediado pelas tecnologias. Essa condição possibilita que a escola, enquanto instância formativa, assuma o *lócus* da formação permanente estabelecendo relações e inter-relações com aquilo que é aprendido e aquilo que se pretende ensinar. Logo, não se trata de centralizar os debates na utilização das tecnologias educacionais, mas de refletir sobre como a mídia-educação e sua relação com a formação docente e as estratégias didático-metodológicas podem personalizar esse tipo de ensino.

2.3 “Sobre o que formar?”: por uma formação docente colaborativa e coautoral

O último aspecto da tríade formativa guarda relação direta com a memória e a formação da identidade docente. Isso, pois os sujeitos desta pesquisa, embora estejam em posições diferentes – professor que atua nos anos iniciais da Educação Básica (professor), licenciando em Pedagogia (licenciando) e professor do curso superior em Pedagogia (formador) –, ainda estão interconectados por meio das práticas de ensino. Afinal, o elemento central desses sujeitos, licenciando em Pedagogia, conecta os demais por meio da realização de seu estágio acadêmico. Nessa tríade, o sujeito licenciando em Pedagogia consegue estabelecer a conexão entre a Educação Básica e a Educação Superior.

A chegada dos docentes na sala de aula já se justificaria como uma cadeira de estudos para as Universidades. Isso porque existem diversas reflexões que envolvem esse momento: a relação entre a teoria e a prática, os conflitos geracionais, os fatores que influenciam na aprendizagem (internos e externos), a profissionalização do trabalho docente, as metodologias de valorização dos conhecimentos prévios, a multiplicidade de modelos didáticos, entre outros. Essa, como toda pesquisa acadêmica, apresenta limitações e recortes necessários para viabilizar sua execução e, portanto, não poderá debater todos esses aspectos, mas consideramos sua relevância no processo de formação das identidades docentes.

Marcelo (1998, p. 56) destaca em sua pesquisa que os estágios de ensino contribuem para que estudantes, na condição de estagiários, se tornem mais autoritários, impessoais, burocráticos e controladores, “isso se explica na medida em que os alunos estagiários encontram-se com uma cultura escolar em que os professores tutores pressionam em favor da ordem, do controle e do cumprimento de objetivos instrumentais”. Afinal, a memória desses docentes em exercício tem certa relação com antigas práticas que buscavam o “incitamento à produção e à vigilância constante” (DALLABRIDA, 2001, p. 148) como sinônimo de aprendizado e suas ações impactam diretamente na vivência teórico-prática dos Licenciandos em Pedagogia e de seus próprios estudantes da Educação Básica.

Já os Licenciandos, docentes em formação, também possuem suas próprias memórias docentes. Afinal, como estudantes, estavam imersos em uma cultura escolar específica que carregava crenças, ideias, práticas e imagens pessoais sobre o ensino, os modelos de aprendizagem, as práticas de seus docentes e, possivelmente, projetavam-se como possíveis professores. A sala de aula, espaço de mediação e também de disputa de poder, torna-se um campo de encontro dessas memórias e (re)criação de práticas e metodologias para todos os envolvidos. Para Zanon e Schnetzler (2003, p. 2), “[essas memórias] tendem a permanecer sem alteração ao longo do programa de formação e, em geral, acompanham os professores em suas práticas profissionais, afetando modos como interpretam informações, situações e ações”.

Assim, a formação permanente deve ser significativa, pensada para todos os sujeitos envolvidos e sua temática precisa contribuir para o fomento de novas práticas e estratégias de ensino na Educação Básica. Nesse sentido, é preciso que as formações também criem memórias pedagógicas que possam contribuir para a formação das identidades docentes e, portanto, retomamos, no Quadro 3, a observação da Resolução CNE/CP nº 01 de 27 de outubro de 2020 (BNC – Formação Continuada) que propõe as características das formações para que haja impacto positivo na prática docente:

Quadro 3 – Características da Formação Docente para a BNC – Formação Continuada

Característica	Foco
Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo	"pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes".
Uso de metodologias ativas de aprendizagem	"as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores".
Trabalho colaborativo entre pares	"a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo".
Duração prolongada da formação	"adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor".
Coerência sistêmica	"a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos".

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Brasil (2020).

Com efeito, a formação de professores deve atender às necessidades formativas dos próprios docentes. Nesse sentido, as características previstas na Resolução CNE/CP nº 01 de 27 de outubro de 2020 (BNC – Formação Continuada) devem ser os norteadores para a realização das formações permanentes e podem contribuir para a relação entre a formação docente e a melhoria na aprendizagem.

3 CONFRONTOS E DILEMAS NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção, apresentamos um resgate historiográfico da educação brasileira com enfoque nas metodologias de ensino empregadas na Educação Básica e na formação docente, as reflexões sobre a própria história da formação docente no Brasil, seja ela inicial ou continuada, e as concepções dos currículos que nortearam o processo formativo. O contexto possibilita a compreensão das práticas metodológicas ainda implementadas na sociedade e dos currículos e metodologias empregados no Ensino Superior e que impactam na Educação Básica.

3.1 Estudos sobre a história da educação: raízes das formações, metodologias e currículos

A partir das ideias de Aranha (2006) e Saviani (2011a), que compreendem a educação brasileira no período colonial marcada por recortes bem específicos, encontramos estudos sobre a História da Educação no Brasil que remontam ao nosso período colonial e começam a ser conhecidos a partir de 1549. Desde a chegada de Manuel da Nóbrega, sacerdote jesuíta português e chefe da primeira missão na América, que instalou na recém-fundada cidade de Salvador a primeira escola brasileira até as Reformas Pombalinas, que expulsaram os jesuítas e instituíram as aulas régias, vivenciam-se dois séculos de História da Educação brasileira. Nesse período, percebe-se um deslocamento da educação que servia aos interesses da fé para servir aos interesses do Estado.

Embora não seja o foco desta pesquisa, ainda é preciso refletir sobre a ideia de educação no território brasileiro antes da presença portuguesa. Isso, pois é preciso reconhecer que a educação no Brasil não nasceu a partir da presença portuguesa, mas que essa se institucionalizou a partir de uma visão eurocêntrica e que privilegiou métodos prontos com um *modus operandi* típico do processo de colonização. Saviani (2007a) propõe reflexões sobre a vida, a educação e o trabalho em comunidade que permeavam as relações dos nativos da terra. Para ele, “os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida” (SAVIANI, 2007a, p. 154-155). Essas relações também são debatidas por Quaresma e Ferreira (2013), que destacam que a educação indígena possuía mecanismos próprios sem a necessidade de salas de aula e com uma filosofia educacional que evidenciava valores e instituições consideradas fundamentais

para o grupo. A educação *pelos e para os* nativos estava voltada para o fazer prático, como destaca o antropólogo Carlos Brandão:

> as meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado. (BRANDÃO, 1981a, p. 6).

A partir da presença dos Jesuítas, percebemos os propósitos dos colonizadores e do Estado Português que pretendiam formar uma cultura hegemônica utilizando os moldes europeus para a "educação civilizadora" (QUARESMA; FERREIRA, 2013). Esse processo de "civilização" patrocinado pelos portugueses sintetiza o movimento de violência cultural de nossa formação histórica e procura, na eliminação física do "outro" ou por sua escravização, uma forma violenta de negação das diferenças individuais (CANDAU, 2002). Logo, os nativos da terra foram inseridos em um sistema educacional formal e tradicional a partir de relações, métodos e de uma instituição desconhecida por eles: a escola.

Durante mais de dois séculos, os jesuítas "promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra" (ARANHA, 2006, p. 226). Nessa perspectiva, percebemos a implementação de um currículo colonialista com uma metodologia de ensino própria. Para instrumentalizar as ações educacionais dos jesuítas, utilizava-se o *Ratio Studiorum,* um Plano de Estudos da Companhia de Jesus que norteava as metodologias de ensino. Como debatido por Maciel e Shigunov Neto (2006), esse instrumental pedagógico estabelecia o currículo, a orientação metodológica e organizava a administração do sistema educacional a ser seguido, sendo, portanto, uma coletânea de regras e preceitos práticos e detalhados a serem seguidos pelos padres docentes em suas aulas. Percebe-se nos estudos de Luiz Gustavo Lima Freire que o currículo colonialista trazia consigo uma aproximação ao modelo tradicional de ensino:

> **o método de ensino utilizado pelos jesuítas era principalmente expositivo, livresco, com pouco ou nenhum sentido prático**. O cultivo da língua nativa e das Humanidades contrastava com o, nem sempre, ajustado, mas inevitável Latim. A

> aprendizagem dava-se através do "reforço" ancorado em recapitulações, sabatinas e disputas semanais e anuais [...]. Havia distribuição de prêmios para aqueles que se sobressaíssem, mas em contrapartida, uma rígida disciplina, havendo inclusive punição física, aplicada quase sempre por um não-jesuíta a quem não cumprisse as "regras do jogo". **A educação jesuítica caracterizava-se por um ensino tradicional e literário**. (FREIRE, 2009, p. 181, grifo nosso).

O modelo implementado naqueles dois séculos de História guardava relação direta com o processo de colonização e manutenção da ordem patriarcal vigente. Com uma sociedade agrária e escravista, como debatido por Aranha (2006), havia pouco interesse da Metrópole em relação à educação na colônia, sendo possível notar um modelo educacional de visão etnocêntrica que desprezava a cultura popular, os saberes prévios dos discentes e mantinha a religião como eixo norteador do processo de ensino. Para a educação na colônia, importava-se da Metrópole o modelo educacional eurocêntrico.

O Projeto Educacional jesuítico cumpria, portanto, os objetivos propostos pela Metrópole em relação ao Brasil e se firmava como um "pseudo" sistema educacional que, como discutido por Maciel e Shigunov Neto (2006), atendia ao momento histórico e ao "modelo de homem necessário para a época colonial". Naquele período, o currículo implementado pelos Jesuítas "traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente os econômicos" (ZOTTI, 2017, p. 138). Assim, a educação, por meio da metodologia tradicional empregada e do currículo construído, servia como instrumento da manutenção do poder.

Para os debates promovidos durante esta pesquisa, não se deve confundir, embora sejam condições que se entrelaçam, a formação dos discentes, nos ensinos primário e secundário, com a formação dos docentes para o exercício de suas funções. Posto isso, é preciso lembrar que a função de ensinar precede a criação das escolas (NÓVOA, 1991) e, portanto, a identidade docente e seu processo formativo estão em constante (re)construção. Torna-se necessário recorrer a Varela e Álvarez-Uría (1991) que, em sua obra "*Arqueologia de la Escuela*" se propuseram a utilizar o "método genealógico" que, ao abordar o passado, busca rastros capazes de explicar e compreender a atualidade.

A História da Educação Formal no Brasil começou no período colonial e estabeleceu sua cronologia a partir dos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados pelo governo de Dom João VI em 1808. Todavia, é na Europa que encontramos as correntes pedagógicas e filosóficas que influenciaram a formação docente e as relações educacionais brasileiras e, portanto, precisamos de uma

abordagem metodológica capaz de estabelecer as aproximações e os distanciamentos necessários.

Saviani (2011b), por meio do Infográfico 1, auxilia-nos a compreender essa cronologia de implementação das Escolas Normais que influenciaram na profissionalização da formação docente. Ao longo do século XIX, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram implementando suas escolas normais.

Infográfico 1 – Cronologia da profissionalização da formação docente



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Saviani (2011b).

As compreensões desses dados nos permitem apropriar dos debates que envolvem a historiografia da formação docente no Brasil contemporâneo a partir de duas perspectivas: a primeira, voltada para as raízes didático-metodológicas eurocêntricas e, a segunda, com vistas às possibilidades formativas a partir da construção de um pensamento educacional brasileiro. Ao retomar os debates no campo brasileiro, percebemos que o Plano de Estudos da Companhia de Jesus – *Ratio studiorum* – orientou a organização de todos os estabelecimentos da instituição (RANGHETTI, 2008; FRANCA, 1952), inclusive àquelas brasileiras, apresentando como benefícios o "adestramento" dos futuros docentes pelos, então, melhores métodos. A perspectiva da formação docente jesuítica era marcada pela rigidez na maneira de se pensar e interpretar a realidade, dedicando atenção e preparo aos docentes que durava cerca de três décadas e encontrava nos livros e exercícios o que lhes eram destinados a ensinar (RANGHETTI, 2008).

O século XVIII foi palco de grandes mudanças na Europa e que também influenciaram a organização educacional brasileira. Nesse contexto, as ideias iluministas do Marquês de Pombal deslocaram a educação religiosa, designada aos jesuítas, para a responsabilidade do Estado e, assim, determinou-se em 1759 a total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Esse processo de expulsão dos jesuítas é debatido por Aranha (2006) e Azevedo (1944), que apresentam um debate historiográfico com críticas às chamadas "vantagens" proclamadas pela implantação do ensino régio frente ao "dogmatismo da tradição jesuítica". Isso, pois a laicização do ensino, como apresentado por Zotti (2017), representou um avanço em Portugal, todavia, para o Brasil, essas reformas significaram um retrocesso em termos de educação escolar dado o imediatismo dos acontecimentos e a realidade da estrutura social da colônia no período.

Ainda sobre esse retrocesso, Ribeiro (1993, p. 16) propõe um debate sob o olhar metodológico, uma vez que, para ele, mesmo com a instituição das aulas régias o ensino não apresentou grandes transformações, continuou "enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual". Esse continuísmo visava à permanência da submissão e ao emprego dos modelos antigos, e justifica que os professores continuaram, em sua maioria, os mesmos que estavam lecionando nas escolas jesuítas. A manutenção do corpo docente, mesmo diante do rompimento com as ideias jesuíticas, evidencia a inexistência de um processo formativo e situação caótica produzida pelas reformas pombalinas frente à permanência de um modelo metodológico do qual se buscava distanciar.

Os estudos historiográficos apontam ainda que, durante a transição do período colonial para o imperial, embora não se manifestasse preocupação com a formação e profissionalização dos professores, era comum a utilização de estratégias formativas em que os futuros docentes assumissem a função de auxiliares. Nessa ótica, os professores em formação sempre lecionavam acompanhados de um docente mais experiente (VICENTINI; LUGLI, 2009) e, portanto, a formação era baseada na repetição de métodos de professores mais tradicionais. Compreendido isso, as perspectivas de ensino eram atreladas aos interesses da metrópole portuguesa e essas medidas acabaram dificultando a implementação e a consolidação de uma política educacional para a formação docente no período colonial.

A vinda da família real portuguesa trouxe algumas mudanças para a História da Educação brasileira, mas não para a formação dos docentes que, ainda, continuava sem rumos

metodológicos ou políticas formativas. Ribeiro (1993, p. 17) destacava em seus estudos que as ações da Coroa Portuguesa, recém-instalada no Brasil, "não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber". No período joanino, a monarquia portuguesa voltou seu olhar para uma tentativa de Ensino Superior, em especial, o ensino Médico, como forma de trazer para a Colônia os "ares" da Metrópole. Aqui "[...] havia, sim, práticos, curandeiros, barbeiros e sangradores, ignorantes no que dizia respeito à Anatomia e à Patologia" (BOAVENTURA, 2009, p. 132). Esse investimento visava atender à nova demanda a partir da mudança social e política ocasionada pela elevação do Brasil à categoria de Reino.

Com a efervescência social e o nascimento do Império, a sociedade brasileira vivenciou uma nova etapa no processo educacional, "o Governo Imperial favoreceu a construção de espaços de cultura e saber nas diversas regiões, possibilitando o acesso as instituições" (SILVA; SOUZA, 2011, p. 70). Embora percebamos essa expansão de instituições, a educação ainda apresentava-se restrita, classista e racista, pois as mulheres e os negros, que representavam a grande maioria da população na época[3], ainda continuaram sendo excluídos do processo educacional (SILVA; MAZZUCO, 2005). A educação atendia às classes mais abastadas e seu currículo reforçava as relações de poder.

Foi somente a partir da proclamação da Independência do Brasil e, por consequência, da promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras em 1827, que a legislação buscou implementar estratégias para a formação dos professores. Embora independente, o jovem Império Brasileiro continuou buscando nos modelos educacionais dos países europeus as estratégias necessárias ao desenvolvimento educacional, como a criação e a implementação das Escolas Normais que se assumiram enquanto espaços de formação dos professores. Em um contexto de falta de professores, má formação inicial e remuneração pouco atraente, não se observam projetos capazes de contribuir para a ampliação da escolaridade elementar ou mesmo para uma proposta de qualificação dos professores. Essa precariedade refletia não só no processo formativo, mas também nos espaços formativos.

Retomemos neste momento um debate sobre a primeira perspectiva da historiografia da formação docente, raízes didático-metodológicas eurocêntricas. Nóvoa (1987) apresentou o conceito heterogêneo de "professor" ao provocar o debate sob a perspectiva do "mestre-escola",

[3] Samara (2002) tomou como base os recenseamentos da população, manuscritos e impressos, nos últimos 150 anos e identificou que, no período de 1872 a 1996, a porcentagem de mulheres em relação ao total variou de 48,40% para 50,70%, com um decréscimo do número de homens de 51,60% para 49,30%.

ao passo que Villela (2000) demonstrou como as escolas normais, frutos do pensamento europeu, atuam na transição para um certo profissionalismo docente:

> as escolas normais eram locais "autorizados" que deveriam caracterizar o "novo" professor primário, distinguindo-se dos seus antecessores, os "velhos" mestre-escola, e alguns conteúdos foram se transformando num corpo de saberes característicos dessa formação (VILLELA, 2000, p. 45).

As Escolas Normais apresentaram, portanto, papel estratégico ao servirem de espaço que buscava afastar a figura dos velhos mestre-escola enquanto se aproximava do professor *da e para a* Escola Normal. Saviani (2011b) procurou explicitar esse processo de implementação e de debates das Escolas Normais, importadas da Europa e implementadas no Brasil:

Infográfico 2 – Ensaios Intermitentes de Formação de Professores no Brasil – Escolas Normalistas



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Saviani (2011b).

As diretrizes para a constituição desses espaços formativos, Escolas Normais, eram baseadas na centralidade do professor e utilizavam de metodologias transmissivas de aprendizagem, que valorizavam o domínio do conteúdo a ser ensinado em prol do que deveria ser tratado nas salas de aula, ou seja, as técnicas didáticas (SAVIANI, 2007a). Logo, o modelo normalista implementado no Brasil, pelo viés *europeizante*, demonstrou-se frágil e intermitente, com dificuldade na manutenção de formação de professores. Posto isso, a historiografia aponta uma rotina de certa instabilidade nos espaços formativos que, referindo-se à descontinuidade na oferta dos cursos por essas instituições e à falta de organização, criou um imaginário negativo em torno dos espaços e dos processos formativos:

> sou o primeiro a reconhecer a necessidade de um estabelecimento de certa ordem, onde os que se destinam a carreira do magistério, adquiram uma preparação theorica e prática. As escolas normaes, certo, propõem-se à satisfação desta necessidade. Nos paizes adiantados em civilisação, apreciadores da instrucção publica, ellas vingam, prosperam, e dão excellentes fructos. Mas no Brasil, Srs., sinto dizel-o, ellas tem sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia (sic) (BURLAMAQUI, 1867, p. 30 apud MORO; GOMES; SILVA, 2020, p. 3)[4].

Nestas Escolas Normais, em que se visava à preparação de professores para atuarem nas escolas primárias, o currículo da formação docente era rudimentar e constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. O conhecimento docente estava associado ao domínio dos conteúdos que lhes caberia transmitir, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. A década de 70, no século XIX, conseguiu se aproximar de uma certa constância na oferta da formação docente, embora não se percebam grandes mudanças metodológicas nesse campo formativo. O advento da República também não trouxe, em seu primeiro momento, grandes mudanças para o campo formativo dos docentes. Saviani (2009) delimitou e classificou o período de 1827 a 1890 como **"ensaios intermitentes de formação de professores"**, em virtude dos constantes processos de abertura e fechamento das instituições de formação de professores.

Na mesma esteira teórica dessas discussões, Saviani (2009) propôs reflexões sobre o **"estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais"**. Nesse período (1890-1932), a chamada reforma paulista da Escola Normal ou a reforma da instrução pública do estado de São Paulo promoveu e contribuiu para a reforma da instrução pública de um projeto nacional da época. Por meio do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, os legisladores lançaram seus

[4] Burlamaqui PC. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná, no dia 15 de março de 1867, pelo Presidente da Província. Curityba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1867.

olhares sobre a formação docente inicial ao considerarem que "**sem professores bem preprados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e efficaz**" (sic) (SÃO PAULO, 1890, grifo nosso). Dessa forma, não seria possível implementar um processo educacional de qualidade e que atendesse aos sujeitos e aos interesses da época.

Os marcos da expansão das Escolas Normais estão apresentados a seguir no Infográfico 3:

Infográfico 3 – Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Saviani (2011b).

Outra importante reflexão está no preâmbulo da própria lei, que assumiu o caráter ineficiente do processo formativo docente ao reconhecer que "[...] **a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigencias do tirocinio magistral a que se destina, por insufficiencia do seu alunos**" (sic) (SÃO PAULO, 1890, grifo nosso) e nos permite compreender que a formação docente precisava estar associada ao "*tirocinio magistral*" (sic), ou seja, ao exercício preliminar indispensável ao desempenho da profissão docente. Esse processo de reforma representou, para Saviani (2009), o alvorecer de duas condições essenciais para a formação de professores e que perpassam pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e pela ênfase nos exercícios práticos de ensino.

Além disso, a organização curricular e a preparação pedagógico-didática ganharam espaço, ainda que de forma tímida, frente ao processo transmissionista de domínio dos conteúdos. Para a pesquisa em questão, não se pretende "culpabilizar" ou "demonizar" as estratégias utilizadas até aquele momento, sejam de formação teórica, sejam aquelas essencialmente práticas. Todavia, é preciso se posicionar pela implementação e discussão de uma abordagem teórico-prático-metodológica mais equilibrada.

3.2 Repensando o 15 de outubro: reflexões e inflexões da carreira docente

Embora tenhamos fixado no Ato Adicional de 1834 um instrumento norteador da formação docente no Brasil, a historiografia já se ocupara da Lei de 15 de outubro de 1827 como a primeira legislação da educação brasileira. A fim de compreender o que Saviani (2009) chama de **"estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais"**, precisamos antes repensar os (in)sucessos da implementação da Lei de 15 de outubro enquanto legislação formadora de professores. Ao analisar o texto, observam-se fortes indícios de uma sociedade sexista e patriarcal que projetava nas mulheres limitações em seu aprendizado e no processo educacional. Durante a leitura dos artigos, demonstrou-se a separação da educação de meninos e meninas, um currículo menor e mais restrito para a educação delas e a institucionalização do aprendizado de serviços domésticos como eixo metodológico:

> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.
> [...]
> Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão

> também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (BRASIL, 1827, recurso online).

Esse debate se faz necessário a partir da perspectiva genealógica de Varela e Álvarez-Uría (1991) e de uma análise pela História Cultural. Seguindo as regras morais e religiosas para a época, determinava-se que as meninas deveriam ser educadas somente por professoras, além do mais, historicamente o currículo privilegiava a educação masculina, criando um *déficit* de mulheres na profissão docente. A (in)flexão, nesse caso, é que provoca a própria reflexão sobre como seria possível garantir a instrução educacional para todos em um período em que "todos" representavam apenas os homens. Mesmo com a implementação das Escolas Normais, continuava-se excluindo a matrícula de negros, sob o temor de que utilizassem a leitura e a escrita como forma de se organizar politicamente, e das mulheres, que só tiveram acesso ao curso da Escola Normal em 1862.

Neste momento, é preciso acrescentar ao debate as reflexões sobre a segunda perspectiva da historiografia da formação docente no Brasil: as possibilidades formativas a partir da construção de um pensamento educacional brasileiro. A Lei de 15 de outubro estabelecia que as escolas adotariam como métodos o ensino mútuo e a utilização do método de Lancaster, no que diz respeito aos castigos. Ora, para uma sociedade que até então reproduzia a formação Jesuítica sem tê-los em seu território, o ensino mútuo passou a indicar e nortear uma "pseudo" modernização do processo de formação dos docentes.

O ensino mútuo atendia a dois preceitos: "ajudar a remediar a escassez de mestres" (RÁTIVA, 2013, p. 98) e ainda, enquanto "permitia o trabalho para um só docente, beneficiava o governo uma vez que evitava o pagamento de salários" (RÁTIVA, 2013, p. 99). Contudo, cabe ainda destacar que, como debatido por Bastos (1997), diferentemente do método de ensino individual e tradicionalista em que o professor era o principal agente de ensino, o método mútuo evidenciava a figura dos monitores, o que, em sua visão, democratizava as funções de ensinar. Bastos (1997) ainda destaca que o método mútuo representa para a instrução pública brasileira, daquela época, a incorporação do processo de modernização metodológica vivenciada pelos países em fase de industrialização.

A Lei de 15 de outubro 1827, em seu art. 15, previu castigos baseados no Método Lancaster e evidenciava uma dualidade entre o passado colonial e o presente imperial. A disciplinarização em forma de violência buscava a "normalização" e a homogeneização das ações dos indivíduos e se explicava a partir de uma relação de docilidade-utilidade para o

mundo fabril em expansão. Na prática, a disciplina produz corpos submissos e exercitados (FOUCAULT, 1999), e, para aquela época, a cultura escolar, que normatizava posturas e condutas aos jovens, apresentava-se como modelo ideal a ser reproduzido nas salas de aulas (LEMOS, 2012).

Assim, percebemos uma controvérsia no processo educativo que estimulava, mesmo que de forma tímida e rudimentar, o aprendizado a partir da relação com os pares e ao mesmo tempo disciplinava os estudantes por meio de castigos físicos. Lemos (2012) também debateu esse entendimento controverso ao destacar que, a partir das leituras e estudos de Hisldorf (1999) e de Lesage (1999), além da obra do próprio Lancaster (1808), se observavam orientações contrárias aos castigos físicos. Mas não ignorou o fato de que, enquanto o Estado avançava no território social, algumas famílias e docentes enxergavam a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder docente diante dos alunos e uma interferência exacerbada do Estado na condução moral das famílias.

Para a historiografia estudada, até então, a escola que aborda a metodologia tradicional se centra na figura do professor e reserva aos estudantes estratégias de aprendizagem que não estimulam sua criticidade e autonomia. Outro importante aspecto observado na metodologia tradicional é a disciplina em sala, que se apresenta como sinônimo de aprendizagem e, na hipótese de violação de regras, cria um sistema de punição aos estudantes.

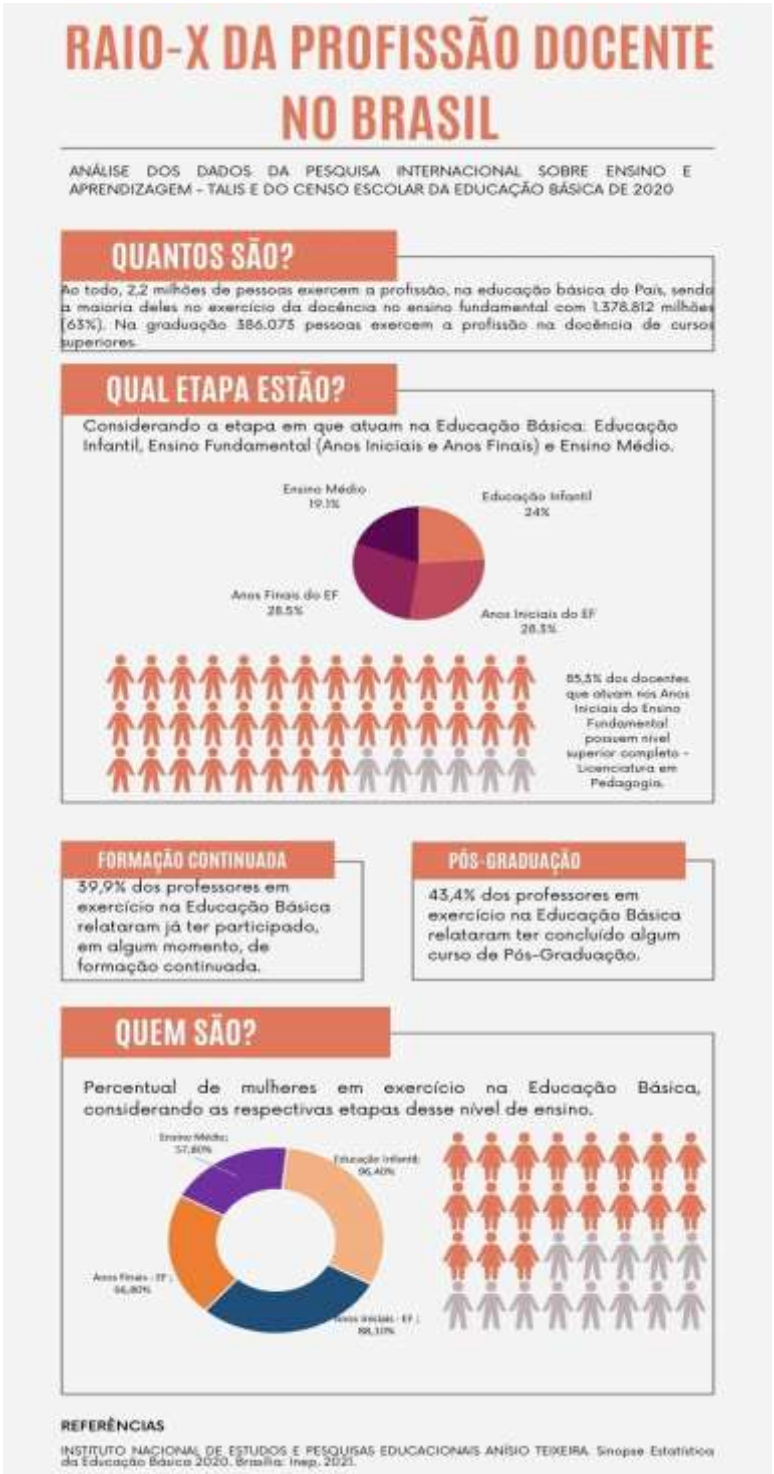
Se, até então, o exercício da profissão docente era essencialmente masculino, durante a fase pré-republicana há notícias de um florescimento da educação feminina (ARANHA, 2006), embora a entrada delas na carreira do magistério estivesse ainda associada ao modelo patriarcal herdado das relações coloniais. Nesse sentido, a chamada "missão maternal" da mulher era compreendida como uma qualidade da função docente.

> Essa feminização deveu-se em parte à lenta entrada da mulher na esfera pública, e porque a profissão do magistério era uma das poucas que permitiam conciliar com as obrigações domésticas. Além disso, constituía uma atividade socialmente aceita, por se pensar que estava ligada à experiência maternal das mulheres — de novo o aspecto artesanal da educação —, e, por fim, mas não por último, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente por elas. (ARANHA, 2006, p. 388).

Não se deve desconectar daqui, embora haja um certo distanciamento temporal e cronológico, o debate sobre os dados observados na contemporaneidade e que merecem melhor compreensão a fim de contribuir para as reflexões sobre o perfil e a formação docente no Brasil. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o INEP

apresentaram em outubro de 2021 os resultados de duas importantes pesquisas: *Teaching and Learning International Survey* (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis) e o Censo Escolar da Educação Básica de 2020. Os dados seguem apresentados no Infográfico 4:

Infográfico 4 – Análise do Censo Escolar da Educação Básica de 2020



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Inep (2022).

Além de Aranha (2006), Louro (2004, p. 447) também destaca e nos ajuda a compreender os dados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica em 2020 e que revelam uma inversão do perfil docente. Naquele período, "a educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos". Tornava-se possível, assim, estabelecer um perfil docente-feminino:

> a partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como "tipicamente femininas": paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um "sacerdócio" do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como "trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras", o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho e etc. (LOURO, 2004, p. 450).

Os discursos historiográficos dos livros de pedagogia também apresentavam indicativos da metodologia docente que deveria ser aplicada nas escolas que formavam as futuras docentes. Essas ideias reforçavam as relações de poder e dominação e estão relacionadas com a linguagem, a cultura escolar da época e um discurso de uma escola tradicional, conservadora e centrada na disciplinarização e não no aprendizado em si:

> uma leitura cuidadosa dos regulamentos escolares, de antigos livros de pedagogia, ou mesmo das histórias contadas pelos mais velhos permite perceber que essa severidade era recomendada, era produzida por todos esses discursos. Se havia uma representação da mulher como um ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter controle de classe, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente até nossos dias. Quando os regulamentos das antigas escolas normais proibiam professoras e professores de conversar com seus alunos e alunas nos intervalos das aulas, ou tratar de assunto alheio à disciplina, eles estavam normatizando as relações e constituindo limites para aproximações entre essas pessoas. Para que uma mulher exercesse autoridade ela precisaria, então, respeitar esses limites e ter uma performance de autoridade, o que pressupõe distância. (LOURO, 2004, p. 467).

Todavia, esse processo de feminilização da profissão docente precisa ser enxergado sob outra ótica. Como os homens abandonavam a carreira, por razões financeiras e sociais, a escolarização das mulheres e as metodologias passaram por um processo de ampliação, embora ainda fosse possível perceber uma normatização das metodologias tradicionais a serem

adotadas em sala de aula. Na formação das futuras docentes, observa-se a convergência entre a disciplina, o distanciamento das relações com os estudantes e a ideia de controle de classe como indicador de eficiência do trabalho pedagógico, condições que reforçavam uma aproximação, quase que natural, com as metodologias e práticas pedagógicas mais tradicionais.

3.3 Escola Nova: os desafios de aprender a aprender

As ideias internacionais de uma escola com uma pedagogia menos tradicional, que floresciam na Europa e nos Estados Unidos, já estavam circulando no Brasil mesmo antes do período republicano, e a partir de 1880 já era possível notar, mesmo que de forma tímida, uma reformulação no currículo das Escolas Normais e a difusão de inovações metodológicas com a disseminação de outros métodos de ensino. O método mútuo, que em outro momento havia sido considerado revolucionário, agora se aproximava de uma metodologia de formação fabril de novos professores. Por outro lado, o método intuitivo, que tinha como pressuposto a perspectiva de ensinar por meio da observação, ganhava adeptos em um novo modelo de formação docente que começava a ser pensado.

Aliado a isso, a consolidação da República tentava associar a escola e o processo educacional a uma espécie de marcha para o progresso republicano. Percebe-se, nesse contexto, maior preocupação em formar os professores para atender a esse novo modelo e demanda da sociedade, inclusive permitindo e estimulando uma reforma metodológica:

> é que, fazendo a educação do homem novo depender de novos métodos e processos de ensino e o domínio desses métodos e processos da experiência de vê-los em execução, essas iniciativas republicanas organizaram-se em torna da instituição da Escola Modelo. (CARVALHO, 2003, p. 25 apud SILVA; RODRIGUES, 2018, p. 9).

Os seis princípios pedagógicos que norteavam o trabalho docente nos grupos escolares: simplicidade, análise e progressividade, formalismo, memorização, autoridade, emulação e intuição passam a integrar uma concepção que o movimento da Escola Nova chamou de Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2007a). O último princípio pedagógico, intuição, perpassou pela Pedagogia Tradicional tornando-se um método de ensino na perspectiva da Pedagogia Nova.

Esse movimento de renovação de ensino, Escola Nova, ganhou força no cenário educacional brasileiro na década de 1920 quando, na visão de Saviani (2011a, p. 177), “a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna”. Nesse viés, percebemos

debates mais aguerridos e adeptos às novas ideias pedagógicas, uma vez que esse movimento renovador se pautava na profissionalização da atividade docente. Todavia, é preciso lembrar que o surgimento desse ideário tem, desde o final do século XIX, raízes eurocêntricas amparadas nas ideias e pesquisas de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel. No Brasil, essa nova perspectiva metodológica se ancorou nas perspectivas educacionais de Rui Barbosa, um dos pioneiros do escolanovismo.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública representou um avanço político para a época, uma vez que os assuntos educacionais eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Nesse período, "o desenvolvimento econômico passou de modelo agrário-exportador à produção industrial e, como consequência, houve um processo crescente de urbanização" (RANGHETTI, 2008, p. 8), mas esse "avanço" nos assuntos educacionais não representou grandes transformações no processo de formação inicial dos docentes. Foi a partir da Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e instituiu o currículo básico para o curso de Pedagogia, que se percebe maior preocupação em formar professores para atuarem nas escolas normais.

Esses debates nos conduzem para um terceiro momento da educação brasileira: a "Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)" (SAVIANI, 2011b), como apresentado no Infográfico 5:

Infográfico 5 – Organização dos Institutos de Educação – Escola de Professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Saviani (2011b).

Nessa perspectiva, com a criação do documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), tendo como pano de fundo a década de 1930 e toda sua efervescência política e cultural, os educadores centralizaram seus debates no avanço e no desenvolvimento do país a partir da educação. Ocorre que a leitura desse documento enseja a retomada do debate da segunda perspectiva da historiografia da formação docente no Brasil contemporâneo: as

possibilidades formativas a partir da construção de um pensamento educacional brasileiro, uma vez que o documento se torna uma fonte histórica primária. O documento propõe que a educação seja o instrumento de reconstrução nacional essencialmente pública, gratuita, obrigatória, sem distinção de cor, sexo ou tipo de estudos e critica duramente a pedagogia tradicionalista abismal empregada até então.

Outro importante debate se assenta na necessidade de uma unidade de formação e valorização dos professores para seu exercício profissional. Não observada com tanta intensidade nos períodos anteriores, essa perspectiva construiu legados e deixou legatários ao apresentar as críticas ao processo formativo dos professores nas Escolas Normais pela Pedagogia Tradicional:

> [...] a preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a funcção educacional, de todas as funcções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercicio não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (sic). (TEIXEIRA, 1984, p. 421).

Muitos educadores e pesquisadores veem, nesse Manifesto, o ensaio de uma nova política educacional que compreende a educação como um direito social necessário para o fortalecimento da jovem República. Todavia, cabe-nos aqui dizer que, embora a leitura do documento nos conduza para a percepção de que o movimento era adepto das novas ideias pedagógicas e ao rompimento de uma Pedagogia Tradicional, não se pode desconsiderar que seus debates não questionavam a ordem social que se implantara. Saviani (2007a) suscita reflexões sobre a quem essa nova escola estava servindo:

> e hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Agora, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados-basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. (SAVIANI, 2007a, p. 59).

É importante suscitar novamente o debate que envolve as culturas escolares e o momento histórico em que estão inseridas. À luz dessa perspectiva, é possível debater a afirmação de Saviani (2007a) de que os pais de estudantes pobres jamais reivindicavam os

novos procedimentos implementados com o movimento escolanovista. Consideramos isso como um processo cultural que também influenciava docentes que haviam se formado na perspectiva tradicional das Escolas Normalistas e Grupos Escolares, sob a égide de uma metodologia eurocêntrica e que valorizava a disciplina, a memorização, a obediência e a manutenção da ideia de ensino verticalizado. Esses, trabalhavam, mesmo que inconscientemente, na manutenção da metodologia da Pedagogia Tradicional, afinal, não nos parece um processo fácil a implementação de métodos e estratégias em que os estudantes se tornariam o centro do processo e o docente assumiria a função de, em uma visão mais reducionista, mero facilitador de aprendizagem.

Mas é preciso reconhecer que esse novo modelo de educação pelo "Movimento da Escola Nova", influenciado pelas ideias e teorias de John Dewey, apresentou novos princípios pedagógicos e que, para sua implementação, passou a demandar mais ainda da formação docente. Essa visão escolanovista tentava superar a escola tradicional "excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos" (ARANHA, 2006, p. 424). Todavia, essa metodologia de ensino mais democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes não era, aparentemente, acessível a todos. Ao invés de promover a democracia, como era proposto, o período aprofundou as desigualdades ao dificultar às classes populares a utilização dos saberes socialmente acumulados enquanto instrumentos de intervenção na realidade.

> O Movimento da **Escola Nova enfatizou os "métodos ativos" de ensino-aprendizagem**, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, **procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional**. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 25, grifo nosso).

Recorreremos à História Cultural para compreender como a cultura escolar e as relações sociais daquele momento histórico estavam "imersas" no pensamento de que as metodologias da Pedagogia Tradicional representavam, na visão dos pais, uma boa opção para o futuro dos estudantes. Com efeito, é preciso respeitar o momento e a vivência histórica daqueles genitores que relacionavam o "aprender" com o "decorar" e o "disciplinar" e, portanto, não podemos "conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', em que a referência cultural não esteja presente" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Tendo como referência os estudos, debates e obras que embasaram esta pesquisa, não se pode negar que a *Escola Nova* representou, mesmo sofrendo críticas, um momento de

possível debate das metodologias educacionais, tornando-se um dos movimentos mais significativos e propositivos para a educação brasileira. Mas não se pode furtar aos debates, em especial àqueles promovidos por Saviani (2011a), sobre uma falsa crença de que a Escola Nova rompia com as metodologias e pedagogias tradicionais, ora demonizadas, que eram aplicadas na formação de docentes e discentes durante séculos. É nesse aspecto que nossa pesquisa se aproxima das ideias de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles e outros intelectuais que foram os precursores do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

O quarto período da Historiografia da Educação e Formação de professores compreende o período entre 1939 e 1971 com a "**Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais**". Com a regulamentação do curso de Pedagogia, surge também uma nova estrutura para o Ensino Normal, que foi dividido em dois ciclos[5]. Na prática, o primeiro ciclo durava quatro anos e destinava-se a formar regentes do ensino primário; e o segundo ciclo, com duração de três anos, destinava-se a formar os professores do ensino primário.

Esse modelo de ensino prevaleceu até 1971 quando a Lei nº 5.692, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, reformulou o campo educacional implementando a mudança terminológica para 1º e 2º graus e o Ensino Normal passou a ser um dos ramos da profissionalização técnica do 2º grau. Essa reformulação instituiu novos tempos de aprendizagem e trouxe-nos, também, a busca pela profissionalização docente:

> Art. 30. Exigir-se como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971, recurso online).

Os marcos da organização e implementação dos cursos de Pedagogia são apresentados no Infográfico 6:

[5] O Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Normal, apresenta a diferenciação curricular entre "curso de regente de ensino primário" e "curso de formação de professores primários". Enquanto o primeiro ciclo estava marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, tão criticadas, o segundo ciclo contemplava todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930 (SAVIANI, 2011a).

Infográfico 6 – Organização e Implementação dos cursos de Pedagogia



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Saviani (2011b).

Esse processo histórico representou o fortalecimento da identidade docente dos pedagogos e pedagogas que, após mobilizações nas décadas de 1970 e 1980, observaram uma tentativa de superação da fragmentação do curso.

3.4 O método de Freire: a Escola Nova Popular

Neste contexto, também é possível, e necessário, analisar as contribuições e as experiências bem-sucedidas do educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire para o processo formativo docente e, por consequência, para o ensino e aprendizagem. O advogado que se tornou docente promoveu estratégias metodológicas de aprendizagem que buscavam reduzir a distância entre professores e a realidade dos educandos. Seu método tem como base a investigação do universo dos educandos e a transformação deste em objeto de aprendizagem. Percebe-se que, nesse método, o docente, ao contrário das metodologias de uma perspectiva tradicional, desloca-se do centro do processo de "ensinar para o movimento de aprender", refutando as práticas que direcionavam as metodologias para "o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe" (BRANDÃO, 1981b, p. [9]):

> Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

Essa ideia de aprendizado a partir da realidade dos educandos serviu de base para a construção de uma teoria de Pedagogia Libertadora, contrária às práticas de memorização, e que nasceu, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), ao estudar Saviani, como uma espécie de Escola Nova Popular cujo objetivo era pensar o ideário escolanovista na construção de uma educação para os setores mais amplos da população.

> Tal concepção afirmava ter o homem vocação para 'sujeito da história', e não para 'objeto', mas no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. Fazia-se necessário — segundo tal concepção — romper com isso, 'libertar o homem do povo' de seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a 'conscientização do homem' brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 122).

Nesse contexto, Freire (1974) apresentou um debate sobre a "Educação Bancária", aparentemente comum ao método jesuítico, mas que ainda permeava os debates e as ações metodológicas do século XX. Aquela perspectiva de metodologia baseada na narração de conteúdo, repetitiva e depositária, que colocava os estudantes em posições passivas de aprendizagem transformando-os em seres adaptados e ajustados, representava a metodologia

de ensino tradicional em que o professor era a figura central e detentora de todo o saber, e os estudantes, seus espectadores.

A discussões de Freire e os estudos promovidos por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) evidenciam uma crise em prol de uma nova corrente metodológica que valorizasse as experiências de vida, os conhecimentos prévios e as questões cotidianas dos estudantes, aproximando a *práxis* docente da realidade ao possibilitar a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Aquele momento histórico trazia consigo uma metodologia voltada para acompanhar as necessidades dos estudantes. Logo, o movimento escolanovista popular propunha um ensino ativo que deslocava o estudante de espectador para protagonista de sua própria aprendizagem, valorizando mais os processos de conhecimento do que os produtos. A atuação docente também precisou ser reformulada, apresentando a figura do professor facilitador e evidenciando os alunos como centro das aprendizagens.

3.5 Tendência liberal tecnicista: a nova roupa da velha metodologia

O Golpe de 1964, que instituiu a Ditadura Militar no Brasil, obrigou muitos pensadores a viver no exílio, e Paulo Freire, que tinha suas ideias consideradas como subversivas, foi um deles. Esse período da História é marcado pela perseguição política, pela suspensão de direitos civis e pela implementação de políticas educacionais que serviram para reforçar as desigualdades sociais. Observam-se a queda de investimentos na educação, a precarização da formação docente e a exclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia. As metodologias utilizadas voltaram a reforçar a disciplinarização, o distanciamento das realidades dos estudantes e a ideia de produtividade como norteador do processo educacional.

Ao lançar olhares para a atualidade, percebemos que a educação contemporânea ainda está impregnada pelo Projeto Educacional que formou milhares de docentes, ainda em exercício, e moldou o comportamento social brasileiro durante o Regime Militar. Essa tendência liberal tecnicista buscava alavancar a formação de profissionais técnicos, de forma célere, para suprir as demandas do mercado de trabalho. O objetivo norteador era adaptar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar e inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005 apud BORGES; AQUINO; PUENTES, 2012). Esse objetivo também explica um aprendizado passivo e sem questionamentos, ou seja, as metodologias sendo empregadas para a produção, a

eficiência e a racionalidade. A pedagogia tecnicista, ao privilegiar excessivamente e de forma acrítica as tecnologias e seu uso, transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos.

Para Mori (2021), é preciso fomentar esse debate a partir das reflexões promovidas por Saviani (2007b) em sua obra Escola e Democracia. Na referida obra, o autor destaca que, se até o momento os debates pedagógicos se polarizavam entre "privilegiar o mestre como aspecto central do ensino" (pedagogia tradicional) ou "o aluno como protagonista" (pedagogia nova), a pedagogia tecnicista passou a apresentar uma concepção de que as aulas deveriam ser organizadas de acordo com orientações prescritas em apostilas, manuais didáticos e na rigidez dos sistemas de ensino, pautando-se em avaliações externas, promovidas por um elemento técnico, também externo, ao processo que ocorre na sala de aula.

Essa tendência da pedagogia tecnicista precisa ser debatida à luz de Freire e Shor (1986), que entende que o processo de ensino precisa levar em conta a potência dos sujeitos envolvidos, não considerando de forma unilateral a proposta do conhecimento, mas de ambos os participantes: professores e alunos. Em outra obra, o mesmo autor defende que a redução da educação ao simples treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano (FREIRE, 2002).

No modelo pedagógico tecnicista, as metodologias enfatizavam uma deturpação das competências e habilidades para garantir a eficiência e a produtividade dos alunos e professores. Naquela lógica, não havia preocupação com o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Com bases amparadas nos modelos administrativos do Taylorismo/Fordismo/Toyotismo, as escolas passam a ser estruturadas a partir de modelos empresariais, logo se percebe uma concepção do trabalho fabril, uma vez que "a pedagogia tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo" (SILVA, 2017, p. 205). Esse modelo apresenta ainda a ideia de universalização das escolas que, ampliadas, procuravam suprir as demandas de mão de obra do processo de industrialização, e consequentemente, estimulavam o desenvolvimento de competências que qualificassem os sujeitos para o mercado de trabalho. Em resumo, o controle rígido das atividades pedagógicas, a mecanização e a repetição tornaram-se estratégias pedagógicas eficazes para o modelo tecnicista.

Nessa prática, a perspectiva e o foco do ensino não são atribuídos nem ao professor nem ao aluno, mas aos próprios meios e instrumentos (a tecnologia), de forma que não se questionam suas finalidades (SANTOS; BEHRENS, 2008). Logo, o processo de ensino e aprendizagem já

nasce fragmentado com a execução de projetos elaborados, muitas vezes, sem vínculo com o contexto social, mas que guardam relações com as demandas do mercado, evidenciando a formação de profissionais mais competentes e eficientes para um mercado competitivo. Santos e Beherens (2008) entendem que nesse período a prática educativa recai "na técnica pela técnica", uma vez que a inserção de recursos tecnológicos como elementos de aprendizagem, no modelo tecnicista, apresenta-se como sinônimo de modernização da prática pedagógica e solução de todos os seus problemas.

Se no modelo pedagógico tecnicista, professores e estudantes assumem posições secundárias e o elemento principal torna-se a racionalização dos meios, é preciso pensar nos artefatos utilizados para o alcance das metas propostas que compreendemos como tecnologias educacionais. Nesse modelo, embora utilizemos a terminologia de "tecnologias educacionais", entendemos que estas assumem o papel de reprodutor fiel de conteúdos, auxiliando na sua assimilação e repetição. É possível aqui observar uma nova roupagem de uma velha metodologia que perpassa pela formação docente e discente. A compreensão e o debate desse período também maximizam e fomentam os debates por uma "Revolução Tecnológica" que, oportunamente, impulsionará nossos interesses pela mídia-educação em busca da negação de um neotecnicismo via tecnologias educacionais, pensando-as de maneira crítica, criativa e, inclusive, sem negar o seu uso instrumental.

3.6 A crise das metodologias de ensino e a (re)formulação das identidades docentes

O quinto elemento contextual da Historiografia da Formação de Docentes no Brasil se associa, segundo Saviani (2011a), à "substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)". Esse debate permite compreender as mudanças na legislação do ensino, a partir da Lei nº 5.692/71, sob a perspectiva que buscou, mesmo que com certa inconstância, profissionalizar a formação docente. Assim, os cursos normais começaram a dar lugar à habilitação de 2º Grau e a "formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante" (SAVIANI, 2011a, p. 147).

Nesse contexto, a década de 1980 representou um campo expressivo e significativo para a formação docente, em especial, nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e de formação para a atuação nas séries iniciais. Nesse contexto, a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), no Estado de São Paulo, e a adoção do princípio

da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003 apud SAVIANI, 2011a, p. 148) contribuíram para a formação das identidades docentes ainda incipientes no Brasil.

Outros importantes fatores a serem destacados no período são a revogação de decretos que cerceavam direitos sociais e políticos, a criação de novos partidos, a movimentação popular por eleições livres e democráticas, a explosão dos movimentos sociais e as manifestações pela campanha das *Diretas Já!*. Esses fatores abriram caminho para o fim do Regime Militar brasileiro e para uma certa efervescência política, social e cultural que ganhava espaço na sociedade e impactava na formação dos docentes. Nesse momento em que a contemporaneidade deu lugar à “Pós-Modernidade”, percebemos uma nova reconfiguração social que corporificou “muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros” (SILVA, 2003a, p. 114), assim também precisou-se questionar velhos hábitos metodológicos frente à sociedade dinâmica, questionadora e interativa.

Esse hibridismo resultou na construção e publicação, em 1988, da 7ª Constituição Federal do Brasil, que foi a primeira a permitir a incorporação de emendas populares. Essa medida abriu caminho para a criação de espaços de acompanhamento das políticas públicas, como a educação, e deu à Constituição o “caráter cidadão”. Entre diversas mudanças, elencou a educação como um direito social de todos os brasileiros, ampliou o conceito de escolarização, material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde ao educando.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, também reformulou e normatizou a Educação Nacional, que precisava se preparar para formar novos sujeitos frente aos novos desafios mundiais. Essas mudanças foram importantes fatores que agudizaram a crise das metodologias de ensino vigentes e trouxeram para os debates as diferentes formas de se ensinar e aprender. Embora, à primeira vista, nos pareça que as vicissitudes que culminaram na publicação da LDBEN em 1996 tenham sido o grande marco revolucionário para a formação docente, é preciso compreender que:

> [...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Essa reflexão proposta por Saviani (2009) nos permite aprofundar a compreensão sobre o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)” enquanto sexto elemento contextual da Historiografia da Formação de Docentes no

Brasil. Depreende-se dos debates e do resgate historiográfico que o processo de formação docente no Brasil está associado a um quadro de constante descontinuidade, ainda que sem rupturas com nossas raízes mais tenras.

Se, para Saviani (2009), as questões pedagógicas articuladas às transformações vivenciadas pela sociedade brasileira o fizeram compreender a divisão da história da formação de professores no Brasil em seis períodos, para nós faz-se importante que sejam compreendidos e pensados dois novos períodos na historiografia da Formação Docente. O primeiro, *ex-post-facto*, **"Ensaios sobre a "formação" docente euro-colonialista (até 1827)"**, com debates sobre a europeização do modelo educacional e a ausência de políticas e ações formativas para os nativos da terra. O segundo, **"Concepções e práticas na perspectiva da Formação Permanente (após 2006)"**, recrudesce os debates sobre a formação permanente, inicial e continuada, a partir dos impactos da "revolução tecnológica". Nessa concepção, os aspectos de uma sociedade pós-moderna com fronteiras indefinidas, interativa e com novas possibilidades democráticas – os artefatos e ferramentas tecnológicas, como a mídia-educação – distanciam-se da visão neotecnicista e passam a contribuir para a construção de um espaço formativo em que os docentes assumem os papéis consumidores e, também, produtores de sua formação (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Nos últimos anos, o campo educacional já estava sendo influenciado por diversas mudanças, seja por influências internas (organização de ensino, LDBEN, PNE e BNCC) ou externas (globalização e a utilização das redes sociais digitais – *Facebook, WhatsApp, Twitter, YouTube* e *Instagram*), e, com uma pandemia global em curso, essas transformações somaram-se à necessidade de mudanças metodológicas para garantir que as formações docentes se tornem mais autônomas e significativas.

O conceito de autonomia é muito importante no processo educacional e não é uma novidade apresentada aos docentes durante a pandemia ou pela crise metodológica do século XXI. Freire (2002) nos apresentou uma reflexão crítica sobre a prática docente frente à formação de estudantes mais curiosos, críticos e insubmissos. Em seus debates sobre as exigências para se ensinar, Freire aguçou a necessidade de repensar as práticas e as metodologias utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

> Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim

> poderemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p. [14]).

Como impacto direto da Pandemia, as chamadas "condições de verdadeira aprendizagem" ou o "fazer pedagógico" precisaram ser reinventados ou, ao menos, remodelados, uma vez que os papéis e os espaços educacionais foram reconfigurados, mas a função social da educação não. Percebe-se, neste momento, a importância das metodologias de ensino como instrumentos capazes de promover a verdadeira aprendizagem a partir dos "[...] interesses e paixões de cada aluno e seus talentos, sua história e seu contexto" (MORAN, 2015, p. 30), uma vez que "[...] aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos [...]" (MORAN, 2015, p. 31).

Nesse contexto, é preciso estimular o conhecimento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as metodologias utilizadas pelos docentes a partir dessa nova experiência educacional, e as metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como importantes instrumentos para o "fazer pedagógico" e para a promoção do aprendizado significativo e da autonomia dos estudantes, frente às metodologias tradicionais, como se observa no Quadro 4:

Quadro 4 – Metodologia Tradicional e Metodologia Ativa

	Metodologia Tradicional	**Metodologia Ativa**
Possibilidade de atingir a excelência	Restringe-se quase sempre ao conhecimento cognitivo e à demonstração de habilidades.	Estimula a construção de estratégias para atingir os objetivos pretendidos, chegando à excelência.
Métodos disponíveis	Aulas teóricas ou atividades práticas no próprio local de atuação do professor com a supervisão deste.	Inúmeros métodos disponíveis, que variam em complexidade e custo. A combinação desses métodos estreita o espaço entre a sala de aula e a verdadeira atuação profissional.
Papel Docente	Ativo. Transmissor de informações, expositor de conteúdos.	Interativo. Tem o papel de tutor, interagindo com os alunos quando necessário, de maneira a facilitar o aprendizado. A atenção é redobrada para dar conta de atender todos com qualidade. Trabalho bem maior.
Papel do Aluno	Passivo. Procura absorver o maior número possível de informações e muitas vezes não encontra espaço para críticas e discussões.	Ativo. É o agente na construção do próprio conhecimento. Sob orientação correta, consegue exercer a atitude crítica e a tomada de decisões.
Vantagens	Pouco trabalho para o docente. Envolve grandes grupos. Custo geralmente baixo. O objetivo é entregar ao aluno todo o conteúdo de um tópico.	Ao se trabalhar com pequenos grupos, a interação aluno-professor é favorecida. É possível reconhecer as necessidades individuais de cada estudante.
Desvantagens	Avaliação pouco diversificada e classificatória. Não se sabe com exatidão se o aluno aprendeu com profundidade.	O tempo de preparação do docente é maior, tanto para as aulas como no processo de avaliação, deixando o trabalho exaustivo. Requer atuação em pequenos grupos para atingir os objetivos. Além de transmitir todo o conteúdo, precisa selecionar o que será trabalhado.

Fonte: Andrade (2020).

Não é incomum que pesquisadores adotem em seus trabalhos e teorias a nomenclatura "novas metodologias ativas de aprendizagem", o que se percebe em Santos *et al.* (2021), Oliveira (2020), Facca (2020), Alves, Alves e Baia (2019), Santos (2019), Romeral (2019), Mello, Lima e Moreira (2018), Lima (2018) e Schlliemann (2014), ou mesmo a expressão "novas metodologias ativas", que apresenta uma gama de resultados ainda maiores que a primeira. Todavia, o termo que melhor se encaixa na perspectiva dessa pesquisa, no nosso entendimento, é "metodologias ativas de aprendizagem", dispensando o acompanhamento do adjetivo "nova". Esse esclarecimento é importante, uma vez que compreendemos que essa metodologia assume o papel de:

> [...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Não se trata, portanto, de uma metodologia inédita com a qual nenhum docente havia tido contato. Percebe-se uma convergência entre os princípios pedagógicos empregados pela Escola Nova e as estratégias das metodologias ativas de aprendizagem no sentido de romper com a rigidez das metodologias tradicionais. Retomando a concepção de Freire sobre a educação bancária, o ensino tradicional que conduz os educandos a um processo de memorização mecânica do conteúdo narrado dá lugar a um modelo de educação que o torna ativo e protagonista de sua aprendizagem. Afinal, ao se envolver com a aprendizagem, "[...] o aluno deixa de ser mero espectador, ao contrário do que ocorre na ainda comum estrutura de aula em que, durante a maior parte do tempo, o professor explica os conteúdos e o estudante o recebe" (SCHNEIDER, 2015, p. 75).

Embora encontremos muitos debates sobre as vantagens da utilização de metodologias ativas como forma de (res)significar os processos de ensino e aprendizagem, é preciso reconhecer que muitas escolas, professores e práticas pedagógicas ainda estão ancoradas nas metodologias tradicionais. Esses modelos metodológicos, mecânicos e repetitivos, que serviram às necessidades sociais para a formação humana de uma determinada época, hoje já se apresentam em fase de superação dada, inclusive, ao uso da mídia-educação como recurso metodológico e pedagógico. No contexto educacional da pós-modernidade, espera-se que a educação atenda aos quatro pilares principais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender

a conviver e a aprender a ser (DELORS, 1998). Caberá, não só as redes de ensino, mas também aos professores repensar as práticas e metodologias utilizadas para garantir a efetiva aprendizagem e de forma mais autônoma e significativa.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E A ECOLOGIA EDUCACIONAL

O espaço escolar é um ambiente de produção e troca de conhecimentos que permite a interação entre docentes e discentes, estabelecendo um processo de interdependência, de forma relacional e inter-relacional, dos sujeitos envolvidos. Os docentes que passaram pela sua formação, inicial ou continuada, nas academias de Ensino Superior, assumem suas funções e podem aplicar suas práticas metodológicas no processo de mediação do conhecimento escolar formal em seus mais variados espaços, tempos e disciplinas. Os estudos que promovem a conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica refletem um alvorecer necessário entre esses dois segmentos, e é nessa chamada ecologia educacional que será preciso lançar olhares para os professores (docentes em exercício na Educação Básica), licenciandos em Pedagogia (discentes em formação para atuação na Educação Básica) e formadores (docentes universitários).

Para Brown e Duguid (1993 apud SILVEIRA, 2022, p. 29), é essencial compreender o conceito de ecologia da aprendizagem:

> o conceito de ecologia da aprendizagem apoia a compreensão de que a aprendizagem acontece de muitas maneiras informais e também ocorre por meio da instrução ou apesar dela. A aprendizagem realiza-se através do “roubo” de práticas na escola, no trabalho, em casa ou noutro local.

Logo, o Ecossistema de Aprendizagem se torna, para Silveira (2022, p. 30), o “contexto concreto no qual a ecologia de aprendizagem pode ser materializada”. No processo de construção de um Ecossistema formativo sob a perspectiva de Espaço de Convivência Híbrido e Multimodal, é preciso considerar as diversas formas de se aprender. Nesse sentido, há vários estudos, como o método VARK, o método de Kolb e o método de Honey-Alonso, que nos auxiliam no processo de compreensão sobre os estilos de aprendizagem. Ao se buscar a pluralização das identidades docentes, é preciso também pluralizar as formas de se aprender e se ensinar, a fim de não definir o vilão do processo educacional.

> Precisamos ter um "descompasso" entre os atuais métodos de ensino que supostamente incorporam "conceitos modernos da pedagogia" e suas práticas correntes de avaliação, nas quais "ainda impera o modelo desenvolvido pelos jesuítas no século 16". (MADERS; BARCELOS, 2019, p. 5).

Assim, os autores destacam a importância do papel mediador dos docentes diante de uma aprendizagem que se dá a partir das relações que estabelecemos com os outros em nossa convivência. O encontro entre o docente e seu campo de trabalho nos permite refletir sobre como o processo de formação inicial e continuada dos docentes podem impactar sua prática pedagógica. A partir dessa reflexão é possível compreender a importância de se pesquisar métodos e estratégias para formar melhor aqueles que têm como *métier* a formação de cidadãos na Educação Básica. Além disso, é preciso estimular e compreender o debate conceitual e terminológico que perpassa o processo formativo de docentes em exercício e docentes em formação para a atuação na Educação Básica.

É nesse espaço também que será proposta a adoção do termo "Formação Permanente" como elemento aglutinador da formação inicial, reservada aos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, e da formação continuada, aos docentes do mesmo curso e aos docentes em exercício na Educação Básica. Esse debate pretende reduzir as distâncias entre os saberes da academia e da escola, criando a oportunidade de impactar a formação de docentes que atuarão na Educação Básica.

Espera-se ainda promover reflexões sobre as perspectivas da formação docente contemporânea frente às lacunas que são conhecidas no processo formativo, a fim de problematizar a importância da implementação das metodologias ativas de aprendizagem no processo de formação permanente dos docentes.

4.1 Os sujeitos docentes: a Formação Permanente

Nossa história de formação para professores no Brasil ganha *corpus* no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, que ofereciam, em nível secundário, a formação para as "primeiras letras". A partir do século XX, percebe-se maior profissionalização da profissão docente e maior preocupação com a formação de professores capazes de atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis na década de 1930, passa por uma reformulação em 1986 e culmina com a Resolução nº 1, de 15/05/2006, propondo-o como licenciatura e atribuindo a este a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, 2010).

Historicamente, os cursos de formação de professores sempre promoveram uma divisão formativa entre os chamados professores polivalentes, aqueles que atuam na educação infantil e anos iniciais, e os professores especialistas, que atuam com as chamadas disciplinas

específicas. Este processo criou, como apresentado por Gatti (2010), uma escala de valor social no processo de formação inicial e que ainda se faz vigente na atualidade. Na formação acadêmica privada, é costumeiro observar que os cursos de Licenciatura possuem valores de mensalidades inferiores aos demais e, em se tratando do curso de Pedagogia, as mensalidades apresentam valores ainda menores. Logo, não se deve atribuir somente a essa condição, mas não é possível negar que ela também possui certa responsabilidade na formação inicial deficitária de professores e, por consequência, na formação dos professores formadores.

Em um panorama dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Gatti e Nunes (2009) observaram as ementas das disciplinas ofertadas e que estariam mais ligadas aos conhecimentos que envolvem a formação profissional (didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino) e constataram que elas contemplam, de fato, muito pouco sobre as práticas e metodologias necessárias à atuação docente. Em se tratando de metodologias, por exemplo, foram observadas ementas muito panorâmicas e com pouco aprofundamento. É fato, portanto, a observância de uma insuficiência formativa nos cursos superiores de licenciatura, em especial, na Pedagogia.

Os docentes que são, portanto, fruto de uma formação inicial frágil, que foi analisada por Gatti e Nunes (2009), com a ausência do eixo formativo claro para a docência, com poucos saberes relacionados à tecnologia no ensino e com grande desequilíbrio entre as disciplinas que envolvem conteúdos de sua área disciplinar e conteúdos para a docência. Em suma, percebemos novos docentes com "a forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente" (GATTI, 2010, p. 1375) e que tem orientado os futuros professores em sua atuação profissional.

É sabido que, no processo de formação inicial, o futuro professor é apresentado a conceitos e teorias sobre vivências futuras, ou seja, conhece, por meio de outros olhares, sua futura profissão. Trata-se de uma relação de descoberta de algo que ele ainda não vivenciou, de estudantes e realidades que ainda não conheceu, e, ao adentrar em sala de aula, passa a utilizar o aporte teórico-metodológico de sua formação inicial. Pensando na fragilidade formativa debatida por Gatti e Nunes (2009), é perceptível que este profissional encontra novos desafios que não estavam descritos nos livros, seminários, debates acadêmicos e aulas de outrora. Outrossim, Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que a vivência acadêmica na formação inicial dos docentes dificilmente é articulada com o exercício educacional, tornando o trabalho docente bastante fragmentado.

Na premissa, é claro, de que conhece a teoria de sua formação, os docentes precisam desenvolver estratégias para contrapor o ensino tradicional massivo, conhecer e reconhecer os

estudantes e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Logo, o grande desafio não é só o que se ensinar, mas também de que forma devem ocorrer as aprendizagens. Parece-nos, portanto, eleger a formação permanente como uma alternativa capaz de contribuir para as mudanças, tão necessárias, de práticas e metodologias pouco exploradas no processo de formação inicial. A constituição da profissionalidade e da identidade docente perpassam, portanto, pelos debates da formação inicial consistente e da formação continuada como aporte de atualização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Uma vez conhecido o conceito de formação inicial, precisamos debater a chamada formação continuada e seu processo de implementação no cotidiano da atuação docente. Essa formação possibilita, segundo Silva (2002), a discussão da prática. Todavia, é preciso considerar que não se deve reduzi-la como um momento e/ou espaço para colocar os professores a par das últimas pesquisas e tendências, como se isso resultasse na modificação de seu fazer pedagógico. Não se torna, portanto, tarefa fácil conceituar algo que nos parece tão complexo. Gatti (2009 apud CASTRO; AMORIM, 2015) já defendia a ideia de que não existe clareza sobre o que podemos considerar como formação continuada e complementa:

> [...] cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43).

Nesse debate, é preciso identificar e reconhecer as flutuações terminológicas e conceituais que foram empregadas na caracterização do processo formativo docente que ocorre após sua formação inicial quando assume, na literatura educacional, os termos “treinamento”, “capacitação”, “reciclagem”, “atualização” e “formação”. Em vista disso, percebemos uma indecisão terminológica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e recorremos a pesquisadores que nos ajudaram a compreender e definir uma terminologia mais adequada para a proposta da pesquisa. Marin (1995, p. 105) realiza debates importantes sobre essas concepções que são atribuídas ao processo formativo de professores considerando-as como significações inconvenientes. Em se tratando da expressão “reciclagem”, por exemplo, destaca:

> [...] a adoção desse termo e a sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a

> palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (MARIN, 1995, p. 14).

Os estudos de Aguiar (2004) indicam que os termos “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem” não privilegiam a construção da autonomia intelectual dos docentes. Para ela, no âmbito da educação, essa terminologia está associada com uma prática pedagógica repetitiva, mecanicista e acrítica. Ainda sobre a utilização da “capacitação”, notamos que não se trata de uma terminologia bem aceita no meio docente, isso devido ao sentido conotativo negativo da expressão que carrega a incapacidade como elemento necessário à capacitação (AGUIAR, 2004), atribuindo ao docente o fardo de incapaz.

A ideia de treinamento e capacitação também são passíveis de reflexões por parte dos docentes. Para Silva (2002, p. 16), o emprego da expressão reciclagem está muito voltado a um modelo de formação docente tecnicista que designava e atribuía “o papel do profissional da educação, que era o de possibilitar através da sua atuação programada, eficiente e racional a reprodução de um modelo de expansão capitalista imposto pelos países dominantes aos países dependentes”. Nessa perspectiva, a formação docente quase sempre estava associada à realização de cursos descontextualizados. Silva (2002) ainda aborda essa flutuação terminológica a partir da contemporaneidade ao lembrar que o conceito de reciclar está ligado à reutilização de algo, e neste caso o saber docente, que foi e/ou poderá ser descartado.

Parece-nos, portanto, mais adequado para esta pesquisa a adoção da formação, uma vez que compreende o elemento contínuo relacionando com a ideia de que algo ou alguém estão em formação, e, no caso do docente, carrega o sentido de que sua formação não está concluída, afinal “ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna” (FREIRE, 1977, p. 48). Essa visão se confirma nos estudos e obras de Freire em seu sentido de “inacabamento” e de constantes transformações. Ao definir o termo formação, ainda é preciso estabelecer-lhe um predicativo, e apontamos três frequentes termos que estão associados ao tipo de formação: permanente, continuada e em serviço. Embora não apresentem caráter excludentes, mas sim complementares, adotaremos como eixo conceitual a formação permanente.

Retomando os elementos contextuais da Historiografia da Formação de Docentes no Brasil proposto por Saviani (2009) e assumindo um oitavo elemento: concepções e práticas na perspectiva da Formação Permanente, será preciso compreender a ideia apresentada pelo

Ministério da Educação, especificamente no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental, sobre a formação continuada nos referenciais para a formação de professores de 2002.

> O **processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada**. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas da formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou a distância). (BRASIL, 2002, p. 19, grifo nosso).

Esse tipo de formação, segundo Silva (2002), tem, entre outros objetivos, a proposição de novas metodologias e o encontro entre a atuação profissional e as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças necessárias na ação pedagógica nas escolas e, consequentemente, na educação. Na atuação docente, nos cursos de Licenciatura, em especial a Pedagogia, em que atuam os formadores dos formadores, espera-se que os professores possam atualizar-se, rever conceitos e (res)significar as práticas pedagógicas implementadas em suas aulas e que, em breve, responderão às demandas sociais nas escolas de Educação Básica (SILVA, 2002).

Embora se pretenda valorizar as possibilidades formativas a partir da construção de um pensamento educacional brasileiro, não podemos nos furtar de debates que, sendo *europeizantes*, não são eurocêntricos. Nóvoa (2019, p. 5) debate os desafios da formação docente frente à metamorfose da escola, em um processo que "provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores". Nessa ótica, o autor compara a formação de professores com a formação de médicos e engenheiros:

> do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (NÓVOA, 2019, p. 7).

Para ele, é preciso reconhecer que os ambientes que existem nas universidades, espaço de formação inicial docente, e/ou nas escolas, espaço de formação continuada, não são favoráveis à formação dos docentes no século XXI. É preciso, pois, reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão. Logo, a ligação entre a formação e a profissão, desde a formação inicial, torna-se condição elementar para a profissionalização docente. Para Nóvoa (2019, p. 9, grifo nosso), é muito importante "a

existência, nas universidades, de uma **casa comum da formação e da profissão**, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede". Esse espaço assume o lugar de articulação entre o meio acadêmico (universidade), a sociedade (escolas de Educação Básica) e os sujeitos docentes (professores em formação e professores formadores).

4.2 Os sujeitos docentes: como eles aprendem?

Se a formação permanente se tornou temática indispensável para debater a educação contemporânea, é importante conhecer como os professores aprendem e, reconhecer, que esse processo reflete em suas práticas pedagógicas. Para Eckert-Hoff (2015), os professores ainda privilegiam, em sua atuação pedagógica, os métodos com os quais foram ensinados. Muitos docentes têm grande dificuldade de familiarizar-se com outras metodologias, pois ainda não conseguiram "soltar os laços nostálgicos" que representam a metodologia pela qual foram ensinados durante sua vida escolar, seja ela vivenciada na educação básica ou superior (LITTO, 2010). Percebemos que nossas condutas pedagógicas, ações e metodologias, de fato, refletem nossa vida estudantil pregressa, assim raízes tradicionais tendem a gerar frutos e práticas pedagógicas tradicionais.

No processo de aprendizagem docente, ainda é preciso considerar os diferentes estilos de aprendizagem, pois variam de pessoa para pessoa. Assumindo que não há um único método para se ensinar, é preciso também assumir que há mais estilos e fatores para se aprender. Neste sentido, os estilos de aprendizagem apresentam particularidades próprias para cada indivíduo, existindo, portanto, diferentes estilos de aprendizagem. Destacamos aqui as teorias de Honey-Alonso, David Kolb e método VARK de Neil Fleming.

O teórico David A. Kolb atribuía importância ao papel da experiência na aprendizagem e elaborou um método baseado em questões que compreende a aprendizagem a partir de um ciclo contínuo que perpassa pelos seguintes estágios: experiência concreta (agir), observação reflexiva (refletir), conceitualização e aplicação. A partir desse ciclo de aprendizagem, percebe-se que os aprendentes assumem uma condição cíclica com quatro diferentes estilos de aprendizagem, conhecidos como: divergente, assimilador, convergente e acomodador. Os estilos de aprendizagem representam, portanto, as preferências na forma em que os aprendentes percebem, organizam, processam e compreendem as informações (KOLB, 1984).

Neil Fleming propõe que a aprendizagem ocorra por meio de quatro habilidades principais, que são resumidas pela sigla VARK, um acrônimo da língua inglesa que designa quatro modalidades de aprendizagem: Visual (Visual), Auditiva (Auditory), Leitura/Escrita (Read/write), Cinestésica (Kinesthetic). Cada habilidade possui uma característica de aprendizagem diferenciada e não é incomum que os sujeitos aprendentes assimilem as novas informações por meio de mais de uma habilidade. Assim, embora possa acontecer a predominância de um perfil sobre outro, temos uma nova habilidade, chamada multimodal, que combina com o perfil de aprendizagem híbrida (FLEMING, 2001).

Por tratar-se de uma característica muito peculiar e individual, não é possível definir para a formação permanente que compõe o Ecossistema Digital um único estilo de aprendizagem. Todavia, a teoria de Honey-Alonso merece destaque especial, pois apresenta relação com os objetivos de construção do Ecossistema e da própria formação permanente. Conforme Alonso, Gallego e Honey (2002), sugere-se que existem quatro estilos de aprendizagem definidos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. Para eles, a aprendizagem é resultante da interação entre o ambiente, a experiência prévia vivida pelo aprendiz adulto e os conhecimentos construídos individualmente.

Nesta dissertação, apesar da importância de todos os sujeitos educacionais, dos cursos superiores e das etapas de aprendizagem, ateremo-nos ao processo formativo permanente ligado ao curso de Pedagogia, professores formadores e em formação, e que, portanto, possui características de aprendizado, metodologias e linguagem diferentes daquelas empregadas na formação de estudantes da Educação Básica, afinal:

> assim, como um único tamanho de sapato não serve para todos, uma determinada abordagem para a aprendizagem pode ser satisfatória para alguns, mas não para outros. Por isso uma das metas da aprendizagem hoje é que ela seja “sob medida” o mais adequada possível a cada aprendiz. As novas tecnologias de comunicação oferecem excelentes condições de manuseio de palavras, imagens e sons que permitem a preparação de ambientes de aprendizagem para pessoas com diferentes “estilos”, ou perfis para adquirir informação e conhecimento. (LITTO, 2010, p. 19).

Em relação à metodologia das formações permanentes, abordaremos como eixo estruturante a teoria e prática dos estilos de aprendizagem voltados para a andragogia[6], afinal os debates ocorridos entre a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência e a

[6] Para Barros (2018), apesar de o auge das ideias andragógicas terem ocorrido na década de 60 do século XX, o termo andragogia antecede-o em várias décadas. Sua história começa no século XIX, altura em que, segundo Jarvis (1987), Alexander Kapp, um professor alemão, teria criado o termo para descrever a filosofia educacional de Platão.

Cultura (Unesco), em 1970, resultaram na utilização do termo “andragogia” como “a formação ou educação permanente de adultos” (LEON, 1977, p. 4). Em se tratando da etimologia do termo, trata-se de uma palavra grega *anner, andrós* (homem) e *agogus, agogè* (ação de conduzir, de guiar) que se difere de pedagogia, originário da palavra grega *paidogogia*, que tem seu prefixo como *paidós* (criança). Todavia, a metodologia andragógica não se sobrepõe à pedagógica, elas apresentam públicos e aplicações diferentes e, oportunamente, até se complementam.

Para a proposta de formação permanente dos docentes, é preciso considerar que o curso de Licenciatura em Pedagogia, de fato, tem em sua missão a formação inicial de futuros docentes que estejam aptos a lidar com a formação de crianças e adolescentes. Isso pressupõe linguagem e estratégias próprias para que esse público possa atuar profissionalmente, mas não se deve confundir com as linguagens e estratégias necessárias para que estes docentes se formem. Se, no passado, a pedagogia parecia ser o único método aplicado para crianças, jovens e adultos, hoje a andragogia assume um importante espaço na formação inicial dos futuros docentes e na formação continuada dos docentes em exercício.

Knowles, autor de clássicos e considerado o pai da andragogia nos Estados Unidos, em um estudo realizado e publicado na década de 1950, buscou debater suas ideias em torno da noção de que os adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem ameaças. Knowles apresentou os seis princípios fundamentais da aprendizagem de adultos, como observado na Figura 1:

Figura 1 – Princípios da aprendizagem de adultos



Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2009).

Esses princípios são essenciais para facilitar o aprendizado dos adultos que fazem parte da tríade de formação permanente: formadores da área da Pedagogia, licenciandos e professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses adultos possuem necessidades de mais concretas aprendizagem e que se relacionem, de fato, com sua prática profissional cotidiana ou com sua identidade docente. Logo, percebemos a importância de trazer ao debate alguns apontamentos sobre as principais teorias de aprendizagem:

Quadro 5 – Características de algumas das principais teorias de aprendizagem

TEORIAS DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam por meio dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais.
Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (Zone of Proximal Development – ZPD); o indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos.
Aprendizagem Baseada em Problemas/Instrução Ancorada (John Bransford & The CTGV)	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido. Aprendizado baseado em tecnologia. As atividades de aprendizado e ensino devem ser criadas em torno de uma "âncora", que deve ser algum tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson)	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto, cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.
Gestaltismo	Enfatiza a percepção em vez da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu, e não como parte integral do processo. Não enfatiza a sequência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o *insight* tem origem, quando a relação entre estímulo e campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel)	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para ocorrer a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.
Aprendizado Experimental (C. Rogers)	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem-sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os corresponsáveis pela aprendizagem.
Inteligências Múltiplas (Gardner)	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Fonte: NCE (2002).

Dentre as teorias, destacamos duas, além da Andragogia, pelas quais a formação permanente e o Ecossistema Digital, frutos desta pesquisa, foram construídos: Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Paul Ausubel. O entrelaçamento dessas teorias procura valorizar os interesses e as potencialidades dos sujeitos docentes, enfatizando a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Em seus estudos sobre psicologia educacional, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) realizam um debate sobre a valorização dos conhecimentos prévios, relacionando-os com um processo conhecido por "aprendizagem significativa". Para muitos pesquisadores, essa aprendizagem significativa torna-se um meio de aprendizagem mais relevante para quem aprende, pois estabelece relações menos arbitrárias e mais substanciais com a realidade dos sujeitos. Dessa forma, permite criar conexões entre os novos conhecimentos, aquilo que a formação permanente pretende, e os conhecimentos que o sujeito em formação já possui.

Trata-se, portanto, de um tipo de aprendizagem personalizada que, ao utilizar recursos digitais, nos possibilita relacionar ao "conceito subsunçor[7]" como facilitador da aprendizagem e, por consequência, a aprendizagem significativa. Para Ausubel (apud SILVA; SCHIRLO, 2014, p. 38):

> [...] Aprendizagem Significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

Pensando nisso, os espaços de aprendizagem devem ser construídos a partir da revisitação do conceito de hibridismo educacional e precisam criar estratégias para conectar os conhecimentos prévios e saberes das realidades sociais dos educandos aos temas que se pretendem adotar durante as formações permanentes. Por meio dessa conexão, espera-se estabelecer uma aprendizagem real e significativa, ou seja, quando o novo conhecimento virá associado a algo que o sujeito em formação já conhece, utiliza e se interessa em aprender.

Em um modelo formativo andragógico, é preciso estabelecer uma relação horizontalizada entre o formador e o aprendiz. Assim, recorreremos ao conceito de "Rodas de Conversa" como método e técnica para viabilizar essa conexão:

> [...] consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

[7] Definido por Ausubel, que classifica a aprendizagem que ocorre quando há um processo de interação no qual os conceitos mais relevantes e inclusivos, chamados de *subsunçores*, interagem com o novo conceito a ser aprendido. Para Moreira e Masini (2006), o *subsunçor* funciona como conceito facilitador para um novo assunto, um conhecimento prévio que facilitará a inserção de uma nova informação.

Além disso, conhecer a experiência pregressa de todos os sujeitos representa uma importante circunstância para se afastar da aprendizagem mecânica e facilitar os processos de aprendizagem significativa por meio das interações entre os sujeitos que se encontram em constante processo de desenvolvimento pessoal, emocional e cognitivo (WARSCHAUER, 2017). Estratégias de aproximação, como as Rodas de Conversa, que exploram o conhecimento prévio funcionam como "[...] "pontes cognitivas", ou seja, materiais introdutórios para que o educando consiga interligar aquilo que ele já sabe, com aquilo que ele precisa aprender" (TORRES; CHIKUSHI; SAITO, 2019, p. 2).

A segunda teoria que buscaremos entrelaçar com a Andragogia é a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. A tese central de seus estudos se ancora na pluralidade das inteligências, tornando-as múltiplas e diversas, em contraposição aos pontos de vista mais tradicionais que defendiam um único padrão para a inteligência e para os processos de aprendizagem. Gardner concluiu, a princípio, que havia sete tipos de inteligência e, em 1995, incluiu em sua lista o oitavo elemento.

> A teoria das inteligências múltiplas, [...], pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. (GARDNER, 1995, p. 21).

Essa teoria apresenta uma possibilidade de reflexão sobre a formação docente personalizada e seus impactos nos processos de aprendizagem. Parece-nos que essa perspectiva também valoriza os conceitos de aprendizagens híbridas ao "[...] buscar uma educação centrada no indivíduo - mas não individualista -, que levasse a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada aluno" (SMOLE, 1999, p. 20). A Teoria das Inteligências Múltiplas, segundo Natel, Tarcia e Sigulem (2013), contribui para o processo de ensino e de aprendizagem ao oferecer subsídios para que o docente elabore atividades de acordo com a predominância das inteligências de seu grupo e ainda desenvolva metodologias ativas para estimular as habilidades que ainda estão em fase de desenvolvimento. Isso se torna possível à medida que são construídas as "pontes cognitivas" que estreitam os laços entre os docentes e os discentes.

É importante considerar que os três teóricos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; GARDNER, 1995) propõem estratégias que compreendem as diferenças entre os indivíduos, buscam reconhecê-los enquanto sujeitos ativos

em seu processo de aprendizagem e apresentam estratégias que colaboram para as metodologias de ensino de uma aprendizagem plural e personalizada.

4.3 Os sujeitos docentes: qual é o seu lugar na aprendizagem híbrida?

O século XXI trouxe à tona novos desafios para o campo educacional. Nesse cenário, a "Sociedade da Aprendizagem", defendida por Hargreaves (2003), a globalização cultural e a necessária conectividade entre a escola e o mundo real impulsionaram um novo perfil de estudantes, e essa transformação impulsionou um modelo de ensino que dá ênfase à cultura da aprendizagem significativa. Assim, não se espera mais que alunos sejam meros ouvintes das aulas ou que apenas anotem passivamente os conteúdos, afinal o ensino híbrido tornou a significação da aprendizagem, o diálogo, a interatividade e o debate características e desejos essenciais dos alunos. Para um novo modelo educacional e um novo perfil de alunos, "é preciso que as práticas escolares sejam também adequadas a esse novo modelo, tendo como guia a construção de uma escola voltada para a aprendizagem individual" (RODRIGUES, 2015, p. 187).

Veen e Vrakking (2009) nos apresentam a um novo tipo de estudante: o *Homo zappiens*[8], uma geração que cresceu utilizando os múltiplos recursos tecnológicos e que se acostumou a ter controle e acesso das informações, a misturar comunidades virtuais e reais e a se comunicar e colaborar em rede. Essa geração não se enquadra em um modelo educacional desconectado de seu mundo cotidiano e "quer estar no controle daquilo com que se envolve". Assim, não consegue mais "ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o *Homo zappiens* é digital e a escola analógica" (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 12), assim o aluno se torna um aprendiz empreendedor.

Como dissemos, toda pesquisa tem suas limitações, e, neste estudo, embora se esperasse o emprego do termo "nativos digitais" ou "imigrantes digitais" para justificar uma certa facilidade na compreensão dos recursos tecnológicos como mecanismos para fomentar a aprendizagem, optamos por recorrer a um termo também utilizado por Prensky (2012): "sábios

[8] Nome escolhido por Wim Veen e Ben Vrakking para a geração de crianças nascidas depois de 1990, que não conheceram o mundo sem a internet e a tecnologia. Vendo a tecnologia e a internet como uma extensão natural de seu ambiente, as crianças não se tornam obsessivas em relação ao domínio, medo ou controle da tecnologia: elas têm a expectativa de que a internet esteja sempre disponível e fazem uso daquilo que funciona melhor. Tendo crescido em uma época de mudança e de abundância de informações, desenvolveram estratégias para se comunicar, cooperar e lidar com a informação, algo que pode ser crucial para a sociedade nas próximas décadas. Pelo fato de estarem acostumadas à colaboração, à investigação e à experimentação, o sistema escolar tradicional parece-lhes algo extremamente pobre. O *Homo zappiens* considera a escola como algo que está "fora do mundo real".

digitais". Para ele, tornamo-nos "sábios digitais" quando utilizamos a sabedoria e o conhecimento das ferramentas tecnológicas para melhorar e potencializar nossas experiências. Logo, há uma falácia eminente ao reduzir o ensino híbrido ao emprego de recursos tecnológicos e, por consequência, a uma "habilidade nata" para o uso das tecnologias.

O ensino híbrido pode possibilitar a aproximação entre o digital e o analógico, ou seja, entre os alunos e a escola e entre o docente e o espaço formativo. Ao flexibilizar os tempos de aprendizagem, as metodologias utilizadas e os espaços para se aprender, o conhecimento torna-se mais próximo dessa geração, o que possibilita a construção de uma aprendizagem mais significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Importa saber que não se faz aqui a crucificação das metodologias e modelos educacionais comuns e vigentes, torna-se essencial compreender que a cada período histórico se reserva formar um tipo de sujeito com demandas e anseios diversos. O ensino híbrido atende justamente a esse quesito, ou seja, um modelo híbrido de ensino para docentes com identidades híbridas.

Se, por um lado, o Ensino Híbrido trouxe um novo modelo de aluno, o *Homo zappiens*, por outro torna-se essencial conhecer quem são os professores, suas relações com esses sujeitos e suas demandas diante dessa nova modalidade. O sujeito docente precisa ser analisado sob três perspectivas: sua formação inicial, sua atuação profissional e sua formação permanente. Isso, pois, em uma sociedade dinâmica e interativa, espera-se uma formação docente integral para a compreensão e atuação em um modelo híbrido de aprendizagem.

É incontestável que ainda encontraremos nas escolas professores como excessivamente tradicionais e magistrocêntricos, pois não é incomum que alguns docentes se formem em uma perspectiva tão tradicional de ensino que se autoclassificam como detentores do saber, donos da verdade e disciplinarizadores das juventudes. Ocorre que muitos outros docentes estão em um processo de quebra de paradigmas, desestigmatização do posto superior que lhes confere grau em sua formação inicial e buscam, constantemente, novas metodologias e formas de se ensinar e aprender para os novos perfis de estudantes.

Esse novo modelo docente é debatido por Dias (2017), que apresentou em seus estudos um tipo de sujeito docente mais flexível e com características próprias do modelo de Ensino Híbrido, que chamou de *Homo Discentis Manipulabilis.* Embora o termo *Homo Manipulabilis* seja uma criação de Veiga-Neto (2000, p. 192), que o define como o ser que "não tem em sua natureza (ou não carrega em si) um *a priori* mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia", adotaremos para este debate a perspectiva de Dias (2017). Assim, define esse novo sujeito docente que:

> [...] se caracterizaria por seu caráter de incompletude, por sua condição de permanente construção. Desse modo, estabelece-se a relevância e a necessidade de que esteja sempre vinculado a percursos formativos, tendo em vista a celeridade com que suas competências e habilidades são afirmadas como desatualizadas e deficitárias para o exercício da docência. (DIAS, 2017, p. 235).

Esse novo sujeito docente assume a função de mediador ou facilitador na construção do conhecimento e estabelece relações menos arbitrárias com o saber e com o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, ele também é um sujeito híbrido, com vivências anteriores, conhecimentos prévios e capaz de criar possibilidades para tornar visíveis as habilidades de seus estudantes. Suas práticas e metodologias devem condizer com a realidade de seus estudantes e possibilitar a efetiva aprendizagem.

Não se trata de uma condição *sine qua non*, mas reconhecemos que a utilização da mídia-educação, a aquisição da fluência tecnológica e as metodologias contribuem para que os docentes, ou o *Homo Discentis Manipulabilis*, assumam o papel de articuladores entre os conhecimentos prévios dos estudantes, seus anseios enquanto seres humanos com o currículo escolar e a vivência no Ensino Híbrido.

4.4 Os sujeitos docentes: onde eles aprendem?

O processo de formação permanente ainda vive um grande desafio: compreender os novos espaços e tempos de aprendizagem, evidenciados na pós-modernidade, e lidar com a mediação dessa aprendizagem por meio das tecnologias e metodologias não tradicionais. Percebemos que esse processo é mediado pela utilização das tecnologias.

A palavra tecnologia deriva do grego antigo e vem de "*TECHNÉ*", que indica técnica. Nesse sentido, é comum associar o conceito de tecnologia a um conjunto de técnicas. Embora não aplicadas ao campo educacional, as ideias de Longo (1984), Blaumer (1964 apud FLEURY, 1978), Abetti (1989 apud STEENSMA, 1996) e Kruglianskas (1996) sobre o conceito de tecnologia foram debatidas por Silva (2003b) e se apresentam como importantes possibilidades para a compreensão do termo no campo da educação. O Quadro 6 apresenta os estudos promovidos por ele:

Quadro 6 – Conceitos de tecnologia

AUTORES / ANO DE PUBLICAÇÃO	CONCEITO DE TECNOLOGIA
Longo (1984)	"tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos empregados na produção e comercialização de bens e serviços"
Blaumer (1964 apud FLEURY, 1978)	"se refere ao conjunto de objetos físicos e operações técnicas (mecanizadas ou manuais) empregadas na transformação de produtos em uma indústria"
Abetti (1989 apud STEENSMA, 1996)	"um corpo de conhecimentos, ferramentas e técnicas, derivados da ciência e da experiência prática, que é usado no desenvolvimento, projeto, produção, e aplicação de produtos, processos, sistemas e serviços"
Kruglianskas (1996)	"tecnologia é o conjunto de conhecimentos necessários para se conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva"

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Silva (2003b, p. 52).

Para além desses conceitos, Silva (2003b) ainda apresenta um debate conceitual promovido por Martino (1983) a partir do *Webster's Seventh Collegiate Dictionary*, que definia a tecnologia como "*the totality of the means employed to provide objects necessary for human sustenance and comfort*", ou seja, "tecnologia é um sistema através do qual a sociedade satisfaz as necessidades e desejos de seus membros" (SILVA, 2003b, p. 53). Esses não são conceitos presentes na área educacional, mas as intersecções entre esses debates são pertinentes para pensar e compreender um conceito de tecnologia educacional utilizado na época, assim não se esperava a problematização crítica de qualquer assunto.

A popularização da tecnologia trouxe à tona debates que envolvem o acesso à tecnologia, a formação para seu uso e a própria exclusão social, mas tem nos apresentando também as potencialidades dos dispositivos móveis e da utilização da internet no âmbito educacional. Alguns estudos, como os de Veen e Vrakking (2009), indicam que, a partir desses dispositivos, novas formas de aprender e, por consequência, de se ensinar ficaram mais evidentes, sendo necessário "lançar luz às potencialidades dos dispositivos móveis para a educação, tecendo reflexões sobre a expansão da tecnologia móvel e a sua integração à aprendizagem" (ARAUJO, 2020, p. 60). Cada vez mais, a ênfase dos estudos está na construção ativa e colaborativa do conhecimento, que pressupõe a conexão com elementos do contexto e do cotidiano de quem aprende.

Logo, é necessário repensar os argumentos frágeis de que a tecnologia está exclusivamente ligada à utilização da internet e dos computadores e compreender o conceito de tecnologia enquanto aquilo que facilita e transforma a vida dos seres humanos. Além disso, importa saber que, embora não de forma limitada, mas complementar, a internet está diretamente associada às tecnologias mais atuais. Com o avanço tecnológico, novos tipos de

tecnologia foram aparecendo e facilitaram cada vez a difusão do conhecimento bem como permitiram a redução das distâncias geográficas.

Ainda no campo conceitual, o meio e os instrumentos de difusão das tecnologias trouxeram outra expressão, “Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (NTDIC), que tem ganhado cada vez mais espaço no campo educacional e na prática pedagógica cotidiana dos docentes. Esse tipo de tecnologia carrega o termo digital como referência ao instrumento tecnológico: computador, *tablet*, celular, *smartphone* etc., além do adjetivo “novas” para se diferenciar dos meios de difusão das TICs, que podem ser televisão, jornal etc. A tecnologia no campo da educação assume então um novo conceito:

> o conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam "facilitar" os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais. (REIS, 2009, p. 5).

A partir deste novo cenário, as atividades escolares, as relações entre estudantes e docentes, entre esses e seus pares, as metodologias dos docentes, as práticas pedagógicas e seu processo formativo adentram em mundo “tecnologizado”, que é potencializado pelo contexto da pandemia de covid-19. Os currículos dos cursos de licenciaturas precisam estar em consonância com as mudanças e, sempre que possível, ser repensados para atender às novas demandas educacionais, e a educação tecnológica é uma delas.

> Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1372).

Essa situação se assemelha muito com a posição de Melo (1999), que defendia a necessidade de formação dos professores, por meio de políticas e de programas de formação no processo global da valorização profissional, inclusive como um direito do professor, dada sua importante função social. Segundo a autora, a formação docente permanente contribui para a própria formação da identidade docente:

> é, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental

> para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (MELO, 1999, p. 47).

Nessa perspectiva, as propostas temáticas de formação continuada devem partir das escolas, pois são elas as mais capazes de compreender o que deve ser trabalhado com os docentes, pois conhecem seu cotidiano e suas necessidades. As formações permanentes, por meio da mídia-educação, são alternativas que se tornam cada vez mais comuns diante do contexto da pandemia de covid-19. A formação de professores também deve ser avaliada:

> o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. (ARANHA, 2006, p. 387).

Torna-se importante, nesta discussão, trazer o debate sobre o termo "identidade" realizado a partir dos estudos de Stuart Hall. Para ele, a identidade está associada ao sentimento de pertencimento a culturas étnicas, raciais, religiosas, linguísticas e à ideia de nacionalismo. Assim, trabalha com a perspectiva de que a identidade tem mobilidade, é múltipla e passível de fragmentação. Outrossim, essas identidades devem ser pensadas a partir das relações culturais, perpassando pelas vivências, trocas e relações dos sujeitos, e não de forma fixa ou estática. Sendo assim, o meio acadêmico contribui para a formação identitária dos docentes tanto quanto sua vivência em sala de aula.

Hall (2005) defende que na pós-modernidade o sujeito assume "identidades diferentes em diferentes momentos", e essas identidades, muitas vezes, tornam-se contraditórias e, uma vez que demandam a convivência indissociável, moldam as relações do sujeito com o meio externo. Os novos docentes carregam identidades diversas construídas ao longo de sua formação inicial e essas identidades refletem em sua prática metodológica. As relações escolares permitem evidenciar as "identidades pedagógicas" construídas a partir da bagagem cultural e identidade profissional dos docentes.

Os currículos são, também, importantes fontes de debate para a compreensão dos "sujeitos docentes". Comecemos então a compreender o conceito de currículo e como este, segundo debatido por Silva (2003), está intimamente ligado à questão de "identidade" e das práticas pedagógicas:

> no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer a etimologia da palavra "currículo", que vem do latim "*curriculum*", "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também, uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também, as teorias do currículo. (SILVA, 2003a, p. 15).

Para ele, o currículo guarda relações estreitas com a formação das identidades docentes, uma vez que contribui para nos tornar os docentes que somos. Se, para Hall (2005), as identidades são diferentes em diferentes momentos, defende-se aqui que não se pode, portanto, desassociar a identidade docente de suas relações estabelecidas no espaço escolar, ou seja, a identidade é passível de mudança ou modificação a partir das relações culturais estabelecidas pelos docentes durante a formação inicial, suas vivências de mundo e sua atuação no espaço escolar. Logo, retomamos as ideias de Hall (2005) sob a perspectiva de que novas identidades produzem novos sujeitos e, assim, as relações dos docentes com os estudantes, sua metodologia, produzem novos docentes.

A sociedade atual apresenta-se mais dinâmica e interativa, vivencia o avanço tecnológico e a revolução nas formas de comunicação. Além disso, contempla as relações sociais que se transformaram a partir das mudanças sociais e culturais dos sujeitos. Nesse cenário, chegamos a um momento da história em que a contemporaneidade deu lugar à "Pós-Modernidade", e essa nova reconfiguração social corporificou "muitos dos elementos que são, nessa literatura, descritos como pós-modernos: fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros" (SILVA, 2003a, p. 114). Logo, urge afirmar novamente que "as nações modernas são, todas, híbridos culturais" (HALL, 2005, p. 62) e que seus sujeitos não podem se furtar a esse momento.

4.5 Os sujeitos docentes e os Ecossistemas Digitais de Formação

Já percorremos por um caminho de resgate historiográfico da Educação brasileira entendendo os possíveis motivos de encontrarmos metodologias, seja para a formação de estudantes dos anos iniciais, seja para a própria formação docente nos cursos de Pedagogia, mais aproximadas aos modelos tradicionais de ensino. Em um debate terminológico sobre o processo formativo dos docentes, refletiu-se sobre a necessidade de implementação de formações permanentes e sob a perspectiva híbrida. Abordaram-se ainda os aspectos

necessários que envolvem a construção de uma formação permanente que precisa estar ancorada na andragogia valorizando as Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e os saberes prévios dos docentes a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Paul Ausubel.

Para Silveira, Cury e Menezes (2019), há cinco limitações, denominadas fronteiras da educação, que são experimentadas pela escola tradicional: a fronteira física-temporal, em que se acredita que só é possível aprender em um determinado local e em um horário estabelecido; a fronteira virtual, que erroneamente procura reproduzir no mundo da Educação a Distância as limitações físicas da escola; a fronteira da interdisciplinaridade, que apresenta teorias e conteúdos de forma descontextualizada da aprendizagem; a fronteira hierárquica, organizada em um modelo totalmente centralizado e centrado em um professor-expert; e a fronteira da padronização, que acredita que se aprende somente se os conteúdos forem explorados.

Nesse sentido, é preciso relembrar os debates que envolvem a implementação da BNC a partir de Serrão (2006, p. 151-152):

> para Schön, a prática é um campo de produção de saberes próprios, que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais. Fundamentando-se em Jonh Dewey propõe o aprender fazendo como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. E ainda defende a reflexão como principal instrumento de apropriação desses saberes. Assim, concebendo esse sujeito como um "*practicum reflexivo*" propõe uma outra racionalidade para o processo de formação de profissionais, pautada pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, na epistemologia da prática. Em suma, elabora um sistema de valores que transforma-se em critérios normativos para a pratica profissional.

Essa perspectiva de prática-reflexiva, que também está presente nos debates de Freire, aliada aos estudos teóricos promovidos até aqui nos indicam a necessidade da criação de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais face ao movimento educacional que se configura pela ampliação de ambientes e tempos de aprendizagem. Adotamos o Ecossistema Digital enquanto esse espaço para promoção de formação permanente dos sujeitos docentes e, retomando a ideia de Marcelo (1998), que observou muitos docentes, em exercício ou em formação, essencialmente autoritários, impessoais, burocráticos, disciplinarizadores e controladores, destacamos a importância de propor e realizar formações permanentes envolvendo todos os sujeitos docentes.

5 ECOSSISTEMA DIGITAL: AS *VIAS APPIAS* NO PROCESSO DE (IN)FORMAÇÃO DOCENTE

Não é incomum que tenhamos ouvido em algum momento de nossa trajetória a expressão "todos os caminhos levam a Roma". Essa curiosa expressão diz bastante sobre a sociedade romana e suas estradas, afinal calculamos que no ano 117 *d. C.* a rede de caminhos romanos percorria cerca de 80 mil km[9]. Estes caminhos conectavam o continente Europeu ao Oriente Médio e ao Norte da África. Sua função não era meramente a de transportar pessoas e cargas, elas sustentavam o funcionamento do *Cursus Publicus*, uma espécie de serviço postal e via de transporte de informação.

A chamada *Via Áppia*, umas das maiores obras de engenharia civil da época, foi uma das mais importantes estradas da antiguidade e recebeu o apelido de *Regina Viarum* ou Rainha das Estradas. Em tempos pandêmicos, o processo de (in)formação docente foi colocado em evidência e a mídia-educação tornou-se uma das estradas que possibilitou a conexão entre docentes e discentes. Embora tenhamos percebido um certo arrefecimento da Pandemia, as estratégias pedagógicas construídas durante o período mais agudo da crise servirão como legados para a reformulação das práticas pedagógicas pós-pandemia.

Diante da atuação profissional dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das possibilidades metodológicas necessárias durante a pandemia, da impossibilidade da realização de encontros presenciais e frente à necessidade de formação permanente dos docentes, torna-se importante o debate sobre a forma em que devem ocorrer as formações:

> a aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação. (KENSKI, 2003, p. 6).

Assim, a aprendizagem dos docentes, durante sua formação permanente, torna-se mais colaborativa e participativa. É preciso refletir sobre as possibilidades de criação e utilização de recursos educacionais a partir da mídia-educação e que estejam em favor da Formação Docente Permanente diante da nova experiência educacional imposta pela pandemia de covid-19. Os

[9] Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/geral-45236912. Acesso em: 7 ago. 2022.

espaços de aprendizagem tornam-se mais amplos e assumem as características virtuais rompendo as barreiras físicas do ensino tradicional.

Alguns pesquisadores, como Almeida (2016), apresentam os novos espaços de formação como Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Para ele, esses espaços possuem uma série de características como, por exemplo, normas, valores, comportamentos, linguagem, entre outros, e são reflexos das possibilidades e características que a mídia-educação propicia à sociedade. Todavia, lembramos que, para esta pesquisa, propõem-se adotar o conceito de Ecossistema Digital enquanto espaço de aprendizagem colaborativa para o debate, socialização e conhecimento de práticas e metodologias utilizadas pelos docentes.

Isso, pois o conceito de Ecossistema perpassa pela noção de um processo de aprendizado realmente misturado, divergindo da noção limitadora de momentos presenciais e a distância e se aproximando dos debates de Moran (2015), que combinam vários espaços, tempos, tecnologias, atividades, metodologias e públicos. Assume-se o ensino híbrido enquanto uma metodologia capaz de tornar o docente, durante sua experiência de formação permanente, mais autônomo, participativo e protagonista do seu aprendizado.

Não se pretende refutar as ideias e teorias de Almeida (2016), todavia espera-se produzir reflexões sobre um espaço de aprendizagem colaborativa para o debate, socialização e conhecimento de práticas e metodologias utilizadas pelos docentes durante suas aulas. Esse espaço torna-se híbrido ao possibilitar tempos de aprendizagem, espaços de aprendizagem e debates ainda em construção e assumem, portanto, um espaço híbrido de formação permanente.

Para Brown (2000 apud SILVEIRA; CURY; MENEZES, 2019, p. 215):

> [usa-se a “ecologia” em consonância com “ecossistema”] como uma metáfora para descrever um cenário de aprendizagem, contextualizando-o como um sistema adaptativo aberto e complexo que compreende elementos dinâmicos e interdependentes, de forma que uma das coisas que torna um ecossistema tão poderoso e adaptável a novos contextos e a sua diversidade. Isso, em resumo, alimenta um indício de que os ecossistemas de aprendizagem podem fornecer a solução que procuramos.

Silveira (2022, p. 55) destaca que a utilização de tecnologias no cotidiano dos aprendizes tem implicações importantes para os métodos pedagógicos da educação formal e “torna os ecossistemas de aprendizagem um conceito poderoso para apoiar a aprendizagem”. Assim, a utilização das tecnologias digitais tem se mostrado promissora nos processos de formação

docente ao se caracterizar como elemento estruturante de um novo fazer pedagógico (KENSKI, 2003).

Sob a perspectiva de uma aprendizagem viva, "a ideia do mundo máquina aos poucos abre espaço para o entendimento do mundo como um sistema vivo" (MAIA, 2019, p. 31) e, portanto, os espaços de aprendizagem docente devem ser construídos de forma flexível e dinâmica, proporcionando a tensão dialética entre teoria e prática (FREIRE, 1997).

5.1 Mídia-educação e formação docente: por uma aprendizagem ativa, participativa, colaborativa e multimodal

O Mestrado Profissional está ancorado em dois aspectos: a exigência da produção teórica e o desenvolvimento de produtos educacionais que possam ser utilizados em condições reais da vivência na sala de aula ou nos espaços escolares. Nesse sentido, o Produto Educacional ou Produto Técnico/Tecnológico (PTT)[10] foi desenvolvido com base na pesquisa científica e respeitando a finalidade do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino (MPGPE) do Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor), na possibilidade de impactar as práticas docentes da Educação Básica buscando estratégias para estreitar a relação entre Universidade, Formação Docente e Educação Básica. A proposta em questão buscou realizar a interlocução entre as práticas desenvolvidas pelos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, as vivências dos discentes do mesmo curso e a emergência na tarefa de "educar o educador" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; FÁVERO; TONIETO, 2010) por meio das estratégias que potencializem e ampliem a aprendizagem por intermédio da mídia-educação e das metodologias ativas de aprendizagem.

Diante da reconfiguração das relações escolares, em virtude da pandemia de covid-19, os professores, estejam eles em exercício na Educação Básica ou ainda em formação para sua futura atuação, precisam aperfeiçoar as condições metodológicas que favoreçam sua prática pedagógica e que poderão refletir na docência dos anos iniciais da Educação Básica. A Prática Profissional, proposta pelo Estágio Supervisionado, auxiliou na problematização da importância da implementação das metodologias ativas de aprendizagem no processo de

[10] Adotaremos a compreensão sobre o Produto Educacional (PE) a partir do Regimento do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, além do Documento Orientador de Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN) – Área 46, que estabelece os critérios de validação, considerando os critérios adotados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a Avaliação Quadrienal (2017-2020) da produção técnica-tecnológica (PTT).

formação docente permanente, inicial e continuada, de professores que estejam atuando ou venham atuar na Educação Básica.

A partir da observação da prática docente e após ouvir os docentes que atuam na Educação Básica sobre a realidade da prática profissional após sua formação inicial, refletiu-se sobre quais possíveis lacunas foram deixadas ou encontradas no decorrer de sua trajetória e que pudessem ser preenchidas ainda durante a formação inicial. Nessa etapa, seguimos os cuidados éticos necessários para promover uma escuta ativa e acolhedora que pudesse contribuir para a reflexão e a melhor formação dos futuros docentes.

5.1.1 Estrutura do artefato e do Produto Educacional

Para a construção do Ecossistema Digital, optou-se pela utilização de um *software* livre e gratuito chamado "*Moodle*"[11], que "foi originalmente desenvolvido para ajudar educadores a criar cursos online, com foco na interação e na construção colaborativa de conteúdo" (MAGNAGNAGNO; RAMOS; OLIVEIRA, 2015, p. 508). O *software* foi configurado e hospedado em uma página da *web*[12] que abriga a proposta de formação tornando-se um ambiente interativo e colaborativo que utiliza das metodologias ativas de aprendizagem para realizar uma formação permanentemente personalizada.

[11] MOODLE é o acrônimo de "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*".
[12] Disponível em http://colaborarede.com.br/login/index.php.

Figura 2 – Tela inicial do sítio eletrônico que hospeda o Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

Aqui, torna-se importante compreender os aspectos que envolvem o nome do Produto Técnico Tecnológico, o domínio eletrônico utilizado em sua hospedagem e a criação e a escolha da identidade visual que o acompanha.

Adotamos “Colabor@” como o nome do Produto Técnico Tecnológico por remeter ao caráter colaborativo de todo o processo formativo e da própria construção das formações docentes. O sinal gráfico “@” define que sua utilização poderá ser feita por meio da mídia-educação, mas não a limita, podendo movimentar as estratégias para momentos de encontros presenciais ou *off-line*. Buscou-se em Imbernón a missão do Ecossistema Digital Colabor@:

> [...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Quanto ao domínio eletrônico, por tratar-se de uma parte importante para construir a identidade do Ecossistema e marcar sua presença na web, optou-se por "colaborarede.com.br". Essa opção foi realizada por associar-se a duas perspectivas: a primeira delas refere-se à colaboração na rede, ou seja, realizada por meio da internet, porém advindo das relações que ocorrem a partir do espaço escolar.

> [...] em primeiro lugar a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. **O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas**. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. (NÓVOA, 2009, p. 17, grifo nosso).

Nesse sentido, é a partir da escola e das relações escolares que se deve propor estratégias para a utilização das mídias digitais enquanto recurso formativo capaz de reafirmar o compromisso dos docentes com a pesquisa, a inovação e a ética. A segunda perspectiva diz respeito à própria noção da confecção de uma rede feita com fios cujas responsabilidades individuais só fazem sentido quando assumem uma característica coletiva, afinal "a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais" (SACRISTÁN, 1995, p. 71).

Da mesma forma, outra ferramenta em sua versão gratuita, a plataforma de design gráfico Canva[13], também foi utilizada como espaço para a criação da identidade visual do Ecossistema a partir da utilização de imagens livres de direitos autorais obtidas na plataforma PixaBay[14]. Essa opção contribui para a garantia de acesso, aplicabilidade e possível reaplicabilidade do Produto Educacional que assumirá a função de tecnologia social ao agregar informação e conhecimento ao processo de formação docente personalizada.

A identidade visual criada utiliza a união das peças de um quebra-cabeças ainda em composição para formar o nome do PTT, como se observa no Quadro 7:

[13] Disponível em https://www.canva.com/.
[14] Disponível em https://pixabay.com/pt/ com conteúdos lançados no Creative Commons CC0.

Quadro 7 – Identidade Visual para o “Ecossistema Digital de Aprendizagem”

TEMA	IDENTIDADE VISUAL
01	

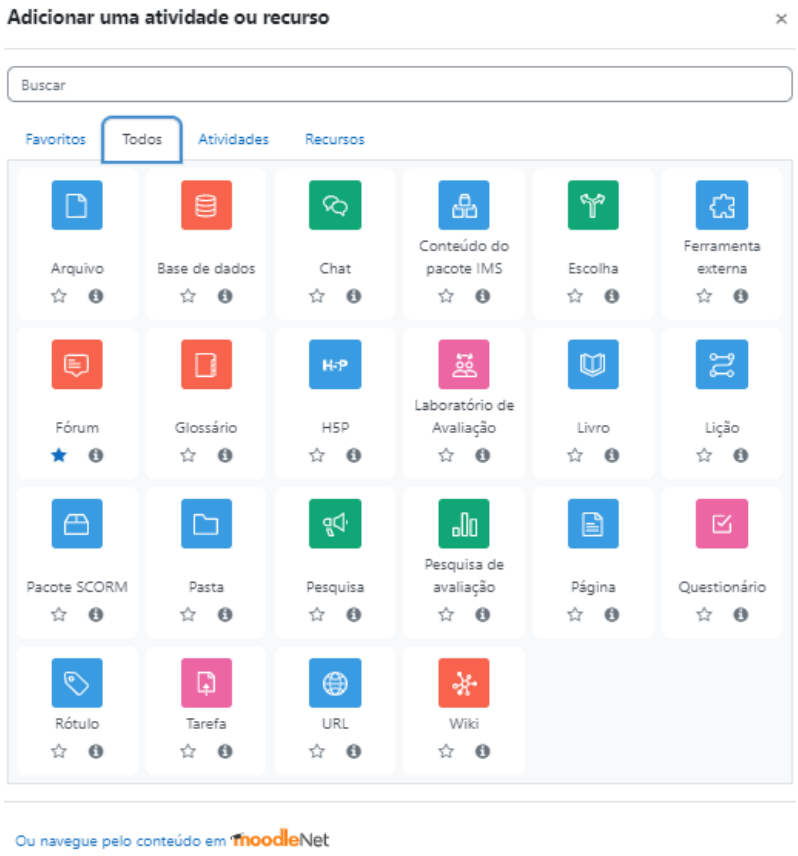
Fonte: Elaborado pelos autores (2022) por meio do aplicativo gratuito, chamado CANVA.

Isso, pois o sentimento de inconclusão, incompletude e inacabamento do ser humano, presente nos debates de Freire, ajuda-nos a compreender que, a partir das contribuições e experiências individuais de cada docente, será possível construir estratégias de aprendizagem colaborativas. Para tanto, torna-se fundamental se apropriar e utilizar as tecnologias em um contexto que fomente uma aprendizagem mais significativa e que, portanto, requer uma nova postura dos docentes:

> assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 23).

As ferramentas e os recursos disponíveis no *Moodle* também representam importantes contribuições para a aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada e foram adaptadas para atender à proposta da formação permanente que foi oferecida pelo “Colabora”. Destacamos as funções e os recursos disponíveis no Ecossistema na Figura 3:

Figura 3 – Atividades e recursos disponíveis no *Moodle* e no PTT



Fonte: Colabor@ (2022).

Durante a coleta de dados sobre as metodologias ativas enquanto estratégia para a formação docente, observamos que não somente a perspectiva de uma formação híbrida se tornaria uma metodologia ativa, mas também as atividades e os recursos utilizados durante o processo formativo. Logo, destacamos que o *Moodle* oferece diversas possibilidades para fomentar as situações de aprendizagem ativas e significativas, como se observa a seguir nos Quadros 8 e 9:

Quadro 8 – Atividades disponíveis no *Moodle* e as possibilidades de uma metodologia ativa e colaborativa

ATIVIDADE	FUNÇÃO
Chat	Permite que os participantes tenham conversações síncronas em tempo real com os mediadores. Essa atividade diminui a sensação de isolamento e aproxima os participantes.
Base de dados	Permite que os participantes criem, mantenham e busquem informações em bancos de registros. Aqui é possível armazenar arquivos, imagens, áudio, vídeo, e-Books etc. É possível que haja inserção de comentários acerca de qualquer assunto.
Escolha	O professor faz uma pergunta e especifica um conjunto de possíveis respostas. Essa atividade serve para a realização de uma rápida pesquisa, avaliação, exame ou votação.
Laboratório de avaliação	Permite a avaliação por pares à medida que coleta, revisa e avalia os trabalhos digitais enviados pelos alunos.
Atividades H5P	Permite que o conteúdo H5P criado no banco de conteúdo ou em h5p.com seja facilmente adicionado a um curso como uma atividade.
Fórum	Permite que os participantes tenham conversas assíncronas. Eles atuam para solucionar dúvidas, complementar estudos e promover debates. Além disso, é possível anexar arquivos em diversos formatos, tornando as interações mais ricas.
Glossário	Permite que os participantes mantenham uma lista de definições, como um dicionário, logo é possível que sejam consultados e editados termos e definições. É permitido ainda criar *links* para os itens que estão neste recurso, aumentando ainda mais seu caráter Multimodal.
Lição	Para entregar conteúdo de formas flexíveis e adaptáveis, essa atividade permite a inclusão de conteúdos que foram abordados durante as aulas, com a proposição de questionários a serem respondidos.
Ferramenta Externa (LTI)	Permite que participantes acessem recursos e atividades de outros sites compatíveis com LTI.
SCORM	Permite que pacotes SCORM sejam incluídos como conteúdo do curso.
Pesquisa	Para criar e conduzir pesquisas para coletar opinião, satisfação, impressão, feedback etc., e busca integrar o aluno ao curso.
Pesquisa de avaliação	Para coletar dados dos alunos e ajudar os professores a aprender sobre suas aulas e refletir sobre seu próprio ensino. Estimula o processo reflexivo de suas práticas.
Questionário	Permite que o professor construa e aplique testes com questionários, que podem ser automaticamente corrigidos, e que sejam mostrados comentários sobre as respostas corretas e/ou erradas.
Tarefas	Permite que professores deem notas e comentários em arquivos ou em textos enviados e tarefas realizadas *on-line* ou *off-line*.
WIKI	Uma coleção de páginas web que qualquer um pode criar, editar e acompanhar o histórico. É construída por meio colaborativo de maneira que podem ser usados em vários tipos de atividade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Moodle (2022a).

Quadro 9 – Recursos disponíveis no *Moodle* e as possibilidades de uma metodologia ativa e colaborativa

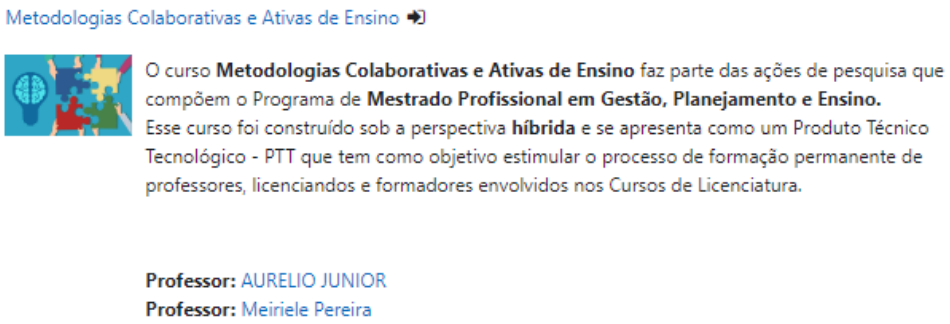
RECURSOS	FUNÇÃO
Livro	Recursos de várias páginas com formato semelhante a um livro. Os professores podem exportar seus livros, com a criação de capítulos e subcapítulos. Esse recurso contribui para que os cursistas também se tornem autores.
Arquivo	Uma imagem, um documento pdf, uma planilha, um arquivo de som, um arquivo de vídeo reforçando ainda mais o hibridismo educacional.
Pasta	Para ajudar a organizar arquivos. Além disso, uma pasta pode conter outras pastas.
Conteúdo de Pacote IMS	Adicione material estático de outras fontes no formato padrão de conteúdo do pacote IMS
Rótulo	Podem ser algumas palavras exibidas ou uma imagem usada para separar recursos e atividades em uma seção de tópico, pode ser um texto descritivo ou até mesmo uma instrução.
Página	O aluno vê uma única tela rolável que um professor cria com o editor HTML robusto. É um recurso bem simples e que possibilita que sejam criadas páginas na web para todo tipo de necessidade.
URL	Você pode enviar o aluno para qualquer lugar que ele possa acessar em seu navegador da web, por exemplo, Wikipedia.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Moodle (2022b).

Além das possibilidades apresentadas pelo próprio *Moodle*, disponíveis nos manuais de utilização, outras estratégias que possibilitam uma formação colaborativa e significativa foram utilizadas e estão disponíveis para consulta no Guia Didático – Colabor@. A criação do curso possibilita que, entre os participantes, aqueles que apresentarem competências específicas sobre a temática da formação assumam a responsabilidade de mediadores e/ou professores. Nesse espaço, os cursistas têm acesso a uma prévia do assunto que será abordado e conseguem visualizar e se reconhecer nos mediadores.

Na Figura 4, é exibida a tela inicial do curso Híbrido:

Figura 4 – Tela inicial do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

A proposta de formação permanente se apresenta por meio de um percurso colaborativo de aprendizagem com a temática: “Metodologias Colaborativas e Ativas de Ensino” e foi dividida em módulos que assumiram a terminologia plural de “Rotas de Aprendizagens”. As rotas estão associadas à utilização do *Global Positioning System* (GPS) enquanto artefato tecnológico que permite o monitoramento, a escolha de um caminho mais adequado e, se necessário, o recálculo das rotas para a garantia das aprendizagens. Esse percurso permitirá aos sujeitos participantes a formação baseada em uma metodologia instrumental, crítica e criativa, típicas da mídia-educação.

A estrutura do curso Híbrido é apresentada na Figura 5:

Figura 5 – Estrutura do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

As Rotas de Aprendizagens foram construídas com linguagem e estruturas baseadas na andragogia a partir das ferramentas disponíveis no Ecossistema Digital e possibilitam os debates das aprendizagens da temática Metodologias Ativas pelas próprias metodologias ativas, transformando-se em um laboratório de aprendizagem em que o sujeito “aprende a fazer e aprender” para “aprender fazendo”. Entre as “Rotas”, foram oferecidas atividades que buscaram criar a oportunidade para debater e ampliar o próprio conceito de avaliação no processo de formação permanente.

No espaço “Cafezinho e Biscoitos”, reservamos salas para que os cursistas e os mediadores possam postar sugestões de músicas, reportagens, livros, eventos, fotos e vídeos, com o objetivo de fortalecer os vínculos afetivos e proporcionar um ambiente mais colaborativo. Além disso, postamos o Guia Didático – Colabor@. Nessa sala, espera-se atender a três objetivos:

a) possibilitar que o mediador conheça os cursistas e respeite seus conhecimentos prévios;
b) fomentar alternativas para que os cursistas se conheçam e reforcem vínculos, pessoais e profissionais durante a realização da formação;
c) criar estratégias para o interconhecimento e a valorização dos saberes docentes.

A estrutura do espaço “Cafezinho e Biscoitos” segue apresentada na Figura 6:

Figura 6 – Estrutura da sala “Cafezinho e Biscoitos” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

Na Figura 7, é apresentada em detalhe a sala “Inventário Profissional Pedagógico - IP”:

Figura 7 – Sala “Inventário Profissional Pedagógico - IP” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



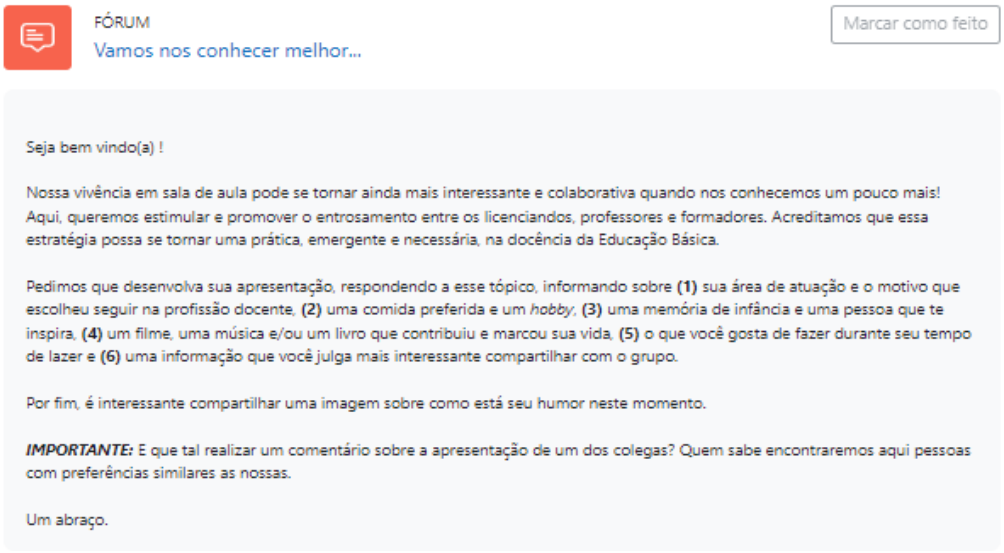
Fonte: Colabor@ (2022).

O Inventário busca, em um primeiro momento, descobrir mediadores e, oportunamente, auxiliá-los no processo de conhecimento dos cursistas envolvidos na formação para que

compreendam as possibilidades e as necessidades formativas da equipe docente. Nesse sentido, Nóvoa (1997) nos ajuda a compreender que a criação de formações mais significativas deve ocorrer a partir da "troca de experiências". Ele define que esse processo de troca e "a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1997, p. 26). O Inventário ainda alimenta uma série de dados qualitativos e quantitativos que contribuem para a tomada de decisões durante a formação.

A Figura 8 exibe em detalhe a proposta do fórum de um curso Híbrido:

Figura 8 – Tela de proposta do fórum de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

A sala "Vamos nos conhecer melhor..." está configurada como um fórum que valoriza as interações entre os cursistas e guarda características colaborativas que permitem a interação, um dos eixos norteadores do modelo pedagógico que envolve a utilização das metodologias ativas. Os fóruns seguem quatro fases: mensagem inicial, resposta à mensagem, mensagem de acompanhamento e resumo da mensagem. Nossa construção de apresentação do fórum foi baseada nos estudos de Cavalcanti (2014) e buscou "entender, observar e definir" a partir das respostas dos envolvidos:

> [...] que represente uma problemática enfrentada por um determinado grupo de pessoas ou oportunidade que a organização queira explorar. Definido o desafio estratégico, a equipe deve organizar-se para o levantamento de informações que serão coletadas na forma de observações, entrevistas e, se possível, vivenciando os contextos variados em que os usuários ou pessoas envolvidas no problema estão inseridas. (CAVALCANTI, 2014, p. 4).

Procuramos, portanto, levantar informações pessoais dos cursistas a partir das perguntas que auxiliem na construção de estratégias que valorizem as teorias das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e da Aprendizagem Significativa, de David Paul Ausubel. Outro exemplo de Fórum está associado à utilização de recurso audiovisuais, reforçando a multimodalidade, como base para reflexão das práticas pedagógicas.

Figura 9 – Telas de proposta do fórum de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

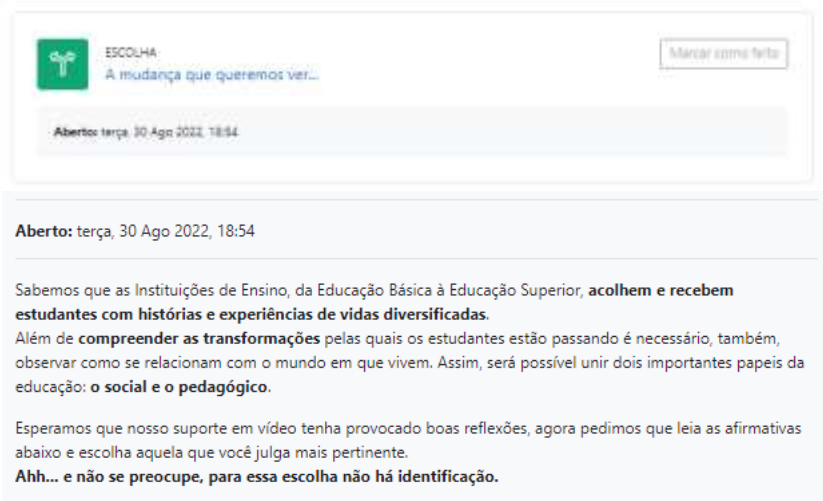
A utilização de recursos como vídeos, músicas, poemas e outros contribui para o enriquecimento das formações e as torna mais interativas. Para Moran (2007, p. 174):

> a educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói com base em constantes desafios, atividades significativas que excitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

É nesse sentido que buscamos utilizar ainda outras atividades e recursos, como o CHAT, como espaço para intervenção e debate em tempo real, possibilitando o contato direto entre os participantes. A oportunidade de “Escolha” é utilizada como um termômetro para a continuidade das ações formativas.

A Figura 10, exibe as telas de escolha de um curso Híbrido:

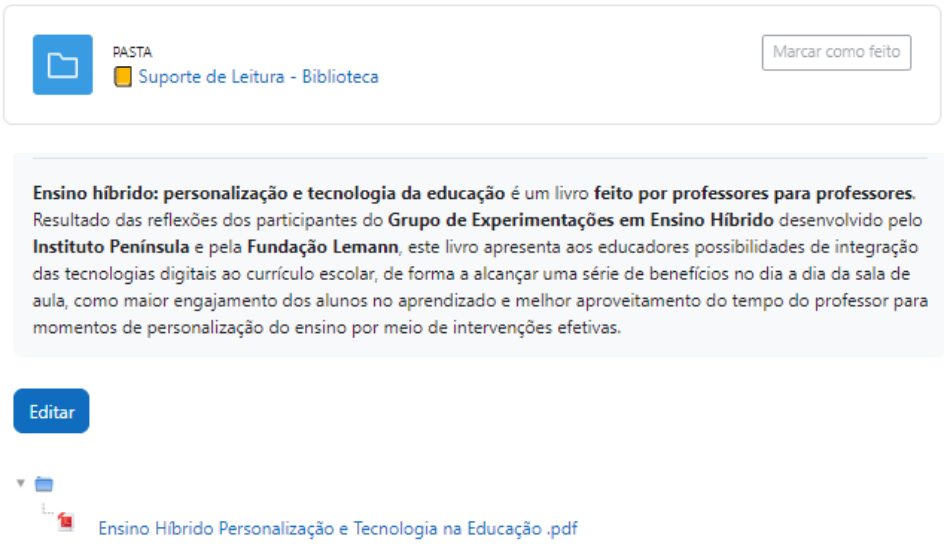
Figura 10 – Telas de escolha de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

O detalhe da pasta da Biblioteca de um curso Híbrido é exibido na Figura 11:

Figura 11 – Telas de Pasta da Biblioteca de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

O espaço “Sala de aula: o espaço para promover os talentos e paixões” foi utilizado para sensibilizar e aproximar os cursistas do próprio processo formativo. Neste espaço, as propostas de reflexão são acompanhadas de vídeos e hiperlinks, como se observa a seguir na Figura 12.

Figura 12 – Tela “Sala de aula: o espaço para promover os talentos e paixões” de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@

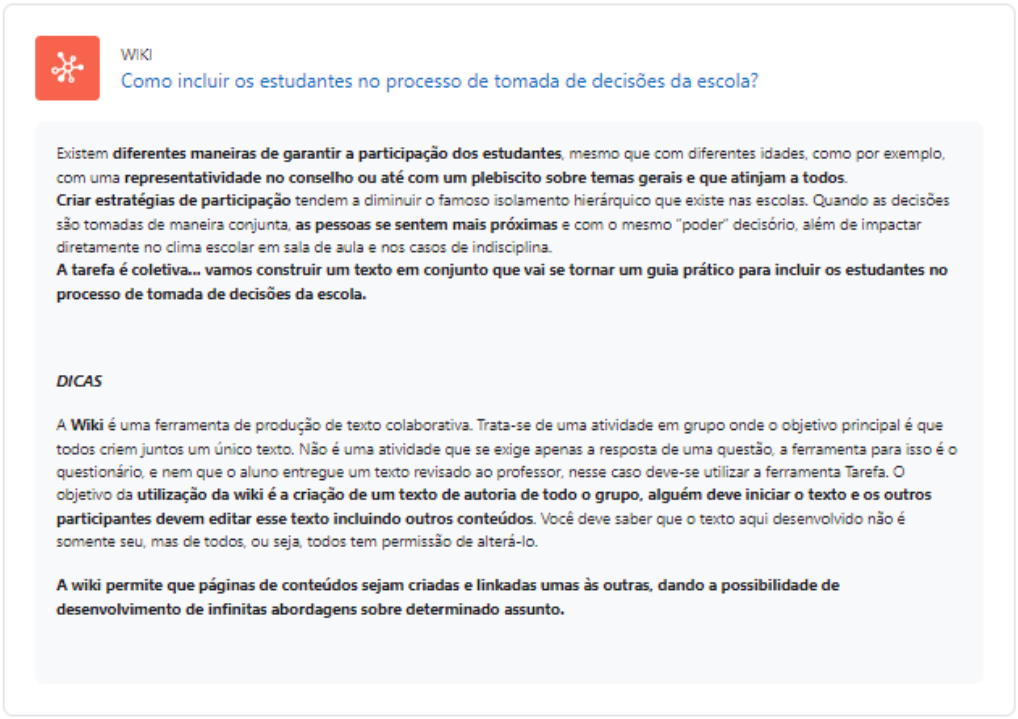


Fonte: Colabor@ (2022).

No espaço “Ligando o GPS, apertem os cintos!”, reservamos uma sala para a apresentação do planejamento, do cronograma, da proposta da formação e da sua metodologia. Nesse espaço, foram utilizados vídeos e textos para problematizar a formação docente e os impactos na educação básica nacional, promover a reflexão sobre as metodologias ativas de aprendizagem na formação inicial e continuada, além de tornar-se um repositório para abrigar e preservar estratégias para o exercício da *práxis* docente. A partir das orientações iniciais do GPS, os cursistas poderão acessar às Rotas de Aprendizagem.

Dentro desse espaço, está abrigada a atividade de Wiki, que permite ao cursista explorar a escrita colaborativa, um importante elemento para a personalização do ensino docente e a valorização de seus saberes, como se observa na Figura 13:

Figura 13 – Tela Wiki de um curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

Ao final do percurso das “Rotas de Aprendizagens”, os cursistas foram convidados a participarem do tópico “Mão na Massa”, um espaço colaborativo de socialização de uma prática aplicada em sua sala de aula ou durante a prática de estágio supervisionado. Como última etapa da aplicação do produto, os cursistas participaram de um Encontro Síncrono promovido pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Jornada Acadêmica de Pedagogia – e responderam a um questionário semiestruturado denominado “Você chegou ao seu destino?”. Esse questionário possibilitou a emissão de um certificado de participação e a geração de dados que viabilizarão os resultados e as discussões da aplicação do Produto.

6 MATERIAL E MÉTODOS

Neste capítulo, procuramos apresentar o referencial metodológico, bem como descrever os detalhes dos procedimentos do método utilizado na pesquisa e as análises dos dados. A esse respeito, Fachin (2001, p. 29) afirma que o método "é a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de um estudo" e que, portanto, sua escolha não deve ser mera casualidade.

Nesse sentido, o referencial nos fornece a instrumentalidade necessária para a busca de uma compreensão sobre a hipótese da pesquisa, além de subsidiar informações sobre como a utilização de um Ecossistema Digital pode contribuir para a formação docente permanente a fim de impactar as práticas pedagógicas na Educação Básica.

Na pesquisa em questão, optamos pela utilização da carga horária da disciplina de "Prática Profissional" ou "Prática de Estágio Supervisionado" em três momentos: reflexão sobre as práticas nas escolas de Educação Básica (quando ocorre a observação das práticas e necessidades de docentes formados no curso de Pedagogia), prototipação do Produto Educacional ou Produto Técnico/Tecnológico (PTT) (quando, após a identificação das necessidades dos docentes em exercício na Educação Básica, buscamos compreender as especificidades metodológicas dos docentes em formação) e, após a Banca de Qualificação, a aplicação do Produto Técnico/Tecnológico (PTT) como estratégia de fortalecimento de vínculos entre a Universidade, a Educação Básica e a aplicação prática da pesquisa.

6.1 Enfoque metodológico

Diante das principais abordagens epistemológicas no campo da educação e dada a especificidade desta pesquisa, entendemos que o método histórico se apresenta como eixo norteador para a promoção de debates em torno da necessidade de implementação de formações docentes híbridas face às formações mais tradicionais conhecidas e aplicadas nas instituições de ensino. Isso, pois o método histórico "consiste na investigação de fatos e acontecimentos ocorridos no passado para se verificar possíveis projeções de sua influência na sociedade contemporânea" (FACHIN, 2001, p. 41).

Decerto, há muitas influências de abordagens pedagógicas do século XIX e XX que contribuíram para os processos formativos contemporâneos. Em vista disso, a partir do método histórico é possível, segundo Fachin (2001, p. 42), "pesquisar suas origens para compreender

sua natureza e função, suas alterações que, ao longo do tempo, foram influenciadas principalmente, pelo contexto cultural de cada época histórica".

Elencamos como enfoque e viés desta pesquisa a perspectiva teórica e metodológica da História Cultural que, entrelaçada com a História da Educação, tem buscado analisar as questões que envolvem a cultura e o cotidiano escolar, o funcionamento das organizações, a construção do conhecimento, os currículos, as disciplinas e, inclusive, a ação e a reflexão sobre os próprios agentes escolares (LOPES; GALVÃO, 2001).

> [...] a História Cultural apresenta riscos e põe exigências: é preciso teoria, sem dúvida, ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. A História Cultural pressupõe um método, trabalhoso e meticuloso, para fazer revelar os significados perdidos do passado. Pressupõe ainda uma carga de leitura e bagagem acumulada, para potencializar a interpretação por meio da construção do maior número de relações possíveis entre os dados. Como resultado, propõe versões possíveis para o acontecido, e certamente provisórias. (PESAVENTO, 2004, p. 119).

No entrelaçamento desses dois campos, percebe-se que os processos culturais e sociais, apresentados desde a educação jesuítica até os debates sobre um modelo de educação e formação híbrida, impactam a rotina das instituições escolares, em especial, nos tempos, espaços, formas de conhecimentos e práticas pedagógicas. Logo, encontramos na História Cultural "um bom lugar para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais" (WARDE, 2000, p. 96). Neste campo, os novos espaços de formação docente assumem sua perspectiva social e cultural para contribuir para a História da Educação.

6.2 Tipo de estudo

O presente estudo se apresenta como uma pesquisa de natureza aplicada que busca "resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas" (APPOLINÁRIO, 2011, p. 46). Para tanto, utilizou-se também a pesquisa descritiva e exploratória para se conhecer a Historiografia da Educação, descrever e interpretar os processos formativos docentes e, a partir dos fenômenos gerados pela pandemia de covid-19, formular novas perspectivas para as formações docentes permanentes. Para Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema estudado, buscando torná-lo mais explícito e, assumindo a características descritiva, à medida que tem como objetivo essencial a descrição das características do fenômeno que envolvem a utilização das mídias educativas como instrumentos de formação docente. Esses tipos de pesquisa se tornam essenciais à medida que

são essas que “habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados a atuação prática” (GIL, 2002, p. 42) e “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias” (GIL, 2002, p. 40).

Sendo uma pesquisa descritiva e exploratória, a metodologia utilizada foi a pesquisa quali-quantitativa. Na Educação, há uma relação bastante fértil entre as abordagens quantitativas e qualitativas, e é preciso, além de aplicar, analisar os resultados da pesquisa. De acordo com Knechtel (2014, p. 106), a abordagem de pesquisa quali-quantitativa “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos”. Assim, buscou-se não criar um caráter de distanciamento entre as duas metodologias, mas adotar uma perspectiva de aproximação entre elas para viabilizar a integração dos instrumentos e estratégias de coletas de dados, o que contribuiu para o melhor entendimento e análise de uma realidade.

A partir desses conceitos, foi utilizada como base a abordagem bibliográfica, fontes documentais na fundamentação teórica e na concepção do produto final e um estudo de campo (professores da Unidade de Ensino da Educação Básica na cidade de Ribeirão das Neves e em um Centro Universitário na cidade de Três de Corações) com o objetivo de prototipar e aplicar o Produto Técnico Tecnológico. Primeiro, por relacionar-se diretamente com o objetivo da pesquisa. Para Gil (2002, p. 41), “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica”. Segundo, por se relacionar com o viés teórico e metodológico, quando “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 45).

A proposta desta pesquisa limita-se a explorar a utilização de um Ecossistema Digital de Aprendizagem no processo de formação docente para quem possui relação direta com o curso superior em Pedagogia, ou seja, aos que possam contribuir para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica. Sabe-se que há diversas possíveis abordagens, com distintas visões e objetivos, em especial, quando lançamos olhares para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), todavia limitou-se a realizar a pesquisa com foco nas possíveis contribuições para melhoria na *práxis* docente que impactam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

6.3 Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada

Em resposta aos novos desafios educacionais emergentes, frente à pandemia de covid-19, as metodologias utilizadas no ensino presencial e os espaços formativos precisaram sofrer transformações para atender ao ERE e sua implementação no meio digital. As discussões desta pesquisa, os caminhos e os resultados desse processo de transformação aliados à necessidade de formação permanente de professores, poderão impactar as relações escolares pós-pandemia.

Na fase inicial da pesquisa, à luz de um levantamento bibliográfico, foram realizados debates e reflexões que possibilitaram estabelecer o embasamento teórico-metodológico do estudo. A partir disso, buscou-se delimitar os sujeitos envolvidos na pesquisa de forma que fosse possível compreender as fragilidades do processo formativo e as possibilidades da implementação de um Ecossistema Digital de Aprendizagem. Para Gil (2002, p. 98), "essa tarefa é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra".

Tomando como referência a ideia de tríade de formação permanente que envolve os três sujeitos: formadores da área da Pedagogia, licenciandos e professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, definimos por uma delimitação espacial e temporal do problema de pesquisa. A partir disso, definiu-se que os sujeitos formadores e licenciandos do curso de Pedagogia precisam de uma conexão que envolva a relação entre teoria e prática e, portanto, devem pertencer a uma mesma localidade e Instituição.

Para viabilizar essa etapa da pesquisa, estabelecemos parceria com a coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia do UninCor, instituição fundada em 1965 e que está localizada na cidade de Três Corações[15]-MG. A primeira etapa consistiu na análise dos microdados do Censo da Educação Superior de 2020 e auxiliou no processo de delimitação e conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa. Em se tratando do curso de Licenciatura em Pedagogia, observamos a seguinte situação, resumida no Quadro 10:

[15] De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Três Corações possui população estimada em 80.561 habitantes. A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental é 6,6. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos estudantes dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 210 de 853. Quando comparamos a avaliação com a dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a nota cai para 4,8 e a cidade assume a posição 318 de 853. Entre essas 853 cidades de Minas Gerais, Três Corações ocupa a posição de 127º melhor Produto Interno Bruto (PIB) per capita. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/tres-coracoes/panorama

Quadro 10 – Informações da Instituição

Licenciatura em Pedagogia	Modalidades oferecidas pela Instituição	Presencial e EaD
	Autorização do Funcionamento	Presencial: 01/03/1968 EaD: 10/02/2007.
	Quantidade de vagas por semestre	Presencial: 40 vagas. EaD: 250 vagas.
	Quantidade de estudantes ativos	Presencial: 41 EaD: 54
	Quantidade de estudantes ingressantes no ano	Presencial: 00 EaD: 15

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir de Inep (2022).

Em uma análise mais específica sobre o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia ingressantes no ano de 2020, foi possível observar ainda que todas as matrículas efetivadas foram ocupadas por mulheres, na grande maioria, com idades entre 25 e 49 anos, sendo 14 delas egressas de Instituições de Ensino Público. Ainda sobre a análise dos microdados do Censo da Educação Superior de 2020, procuramos compreender o corpo docente da Instituição, que é composto por 212 professores, sendo 96 mulheres e 116 homens. Nessa análise, observamos ainda que cerca de 73% dos docentes possuem formação Strictu Sensu (Mestrado ou Doutorado).

A amostra que representa a outra ponta da tríade desta pesquisa, professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi observada durante o Estágio Supervisionado, uma das etapas institucionais da pesquisa. Na oportunidade, foram convidados os 30 docentes que atuam com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de José Joaquim Lages, na cidade de Ribeirão das Neves[16]. A Escola Estadual José Joaquim Lages possui cerca de 1.576 estudantes matriculados na Educação Básica e nos cursos Técnicos em Magistério (Formação Docente para atuação na Educação Infantil), Administração e Recursos Humanos.

Durante o período reservado à observação das práticas, foi possível observar e ouvir os docentes que atuam na Educação Básica sobre a realidade da prática profissional após sua formação inicial, ou seja, quais são as lacunas deixadas ou encontradas no decorrer de sua trajetória e que, na opinião deles, podem ser preenchidas ainda durante a formação inicial.

[16] De acordo com o IBGE, a cidade de Ribeirão das Neves possui população estimada em 338.197 habitantes. A média do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental é 5,8. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos estudantes dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 649 de 853. Quando comparamos a avaliação com a dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a nota cai para 3,8 e a cidade assume a posição 743 de 853. Entre essas 853 cidades de Minas Gerais, Ribeirão das Neves ocupa a posição de 526º melhor PIB per capita. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ribeirao-das-neves/panorama

6.4 Etapas do estudo

A pesquisa foi realizada em duas partes distintas, no entanto decorrentes uma da outra, sendo elas: pesquisa, estudo e produção teórica e criação, implementação e reflexão colaborativa e coautoral diante do produto.

No processo de pesquisa, estudo e produção teórica, realizou-se um levantamento bibliográfico preliminar envolvendo debates e reflexões sobre a personalização da formação permanente de professores. Como Gil (2002), entendemos que esse tipo de levantamento pode ser entendido como o início de um estudo exploratório capaz de proporcionar maior familiaridade com a literatura. Logo, buscou-se contato com trabalhos de natureza teórica e pesquisas recentes que abordaram o assunto. Por conseguinte, foram identificados, em bibliotecas convencionais e virtuais, em base de dados de Instituições de Ensino e em pesquisas em sistemas de busca, obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo.

Após a seleção do material necessário, foi preciso realizar uma leitura analítica e interpretativa a fim de obter possíveis respostas ao problema de pesquisa, fichar textos e organizar as ideias a partir das temáticas que envolvem a formação permanente de professores, os recursos tecnológicos possíveis na mediação desse processo, a mídia-educação, a personalização do ensino e da formação docente por meio das metodologias ativas de aprendizagem.

Os dados para fomentar os debates e a construção de estratégias formativas se basearam na aplicação e na análise de questionários semiestruturados a professores em atuação, discentes e docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, e sua análise apresentou dados quantitativos e qualitativos sobre formação pedagógica, carreira docente, antecedentes de participações em formações continuadas, familiaridade com as mídias digitais e tecnológicas, além do levantamento dos conhecimentos prévios envolvendo a temática da formação.

A segunda etapa da pesquisa, “criação, implementação e reflexão colaborativa e coautoral”, é o momento reservado para criar, implementar e analisar a utilização do Produto Educacional, “Ecossistema Digital - Colabora”, enquanto espaço de aprendizagem colaborativa e coautoral no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Vale do Rio Verde na Escola Estadual José Joaquim Lages. Nessa fase, respeitando os sujeitos da pesquisa, buscou-se criar possibilidades para impactar positivamente a docência da Educação Básica.

6.4.1 Descrição da coleta de dados

Inicialmente, realizou-se um estudo bibliográfico com o objetivo de certificar sobre a relevância do problema de pesquisa e da aplicabilidade de um possível produto a partir dos estudos realizados. As buscas foram realizadas nas plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Education Resources Information Center* (ERIC), periódicos disponíveis no Portal da CAPES, *Google* Acadêmico, Biblioteca virtual, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos repositórios das diversas instituições de Ensino Superior do Brasil. Frequentemente, foi necessário recorrer a visitas à Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais e à Biblioteca Padre Joaquim Thierry Carneiro do UninCor.

A fundamentação teórica forneceu subsídios para a elaboração de um protocolo de instrumentos de pesquisas: observação das práticas pedagógicas e questionários semiestruturados. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) defendem a observação enquanto: "uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar" e, embora apresente algumas limitações, ainda representa um importante instrumento para a obtenção de dados não observados em questionários e entrevistas.

Os questionários semiestruturados se caracterizam como "o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato" (GIL, 2002, p. 115) e sua construção buscou traduzir em perguntas os objetivos específicos da pesquisa. A construção seguiu o padrão de elaboração de questionários proposto por Gil (2002, p. 116-117):

> a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
> b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
> c) não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos;
> d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
> e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
> f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
> g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação;
> h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
> i) a pergunta não deve sugerir respostas;
> j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez;
> 1) o número de perguntas deve ser limitado;

> m) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas;
> n) as perguntas devem ser dispersadas sempre que houver possibilidade de "contágio";
> o) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato;
> p) na medida do possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressões do tipo "o que você pensa a respeito de...", "na sua opinião..." etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga;
> q) deve ser evitada a inclusão, nas perguntas, de palavras estereotipadas, bem como a menção a personalidades de destaque, que podem influenciar as respostas, tanto em sentido positivo quanto negativo;
> r) cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento;
> s) o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos;
> t) o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados.

Para a validação do instrumento, foi realizado um pré-teste durante o período do Estágio Supervisionado, envolvendo docentes que atuam no Ensino Médio, e todo o projeto, inclusive os questionários, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.390.725, de 5 de maio de 2022. Além disso, nenhum questionário foi realizado antes do Exame de Qualificação ocorrido em 26 de agosto de 2022. Diante desse contexto e considerando a instabilidade epidemiológica, os questionários foram enviados para os participantes de maneira *on-line* utilizando a ferramenta digital *Google Forms* por meio da escala de *Likert*.

Diante do aporte teórico, foi possível propor uma formação permanente híbrida desenvolvida em um Ecossistema Digital criado exclusivamente para testar a hipótese desta pesquisa. Nesse sentido, todos os participantes que responderam ao questionário de sondagem semiestruturado foram convidados a participarem da formação permanente e contribuir para a construção colaborativa e coautoral da formação e do próprio Ecossistema.

A partir das respostas aos questionários semiestruturados, foi preciso analisar e interpretar seus resultados e partir para a teorização sobre os dados. Nessa etapa, buscou-se atribuir um sentido mais amplo aos resultados obtidos durante a fase de levantamento bibliográfico e consubstanciar as reflexões sobre as formações docentes híbridas mediadas por recursos tecnológicos.

A utilização das ferramentas digitais como instrumentos metodológicos auxiliam significativamente no tempo de pesquisa. Dentre as alternativas digitais, os relatórios emitidos pelo *Google Forms* permitem uma rápida visualização da opinião dos respondentes, afinal seu

processo de autotabulação de questões objetivas poupa uma análise que seria requerida ao pesquisador.

Combinado a esse procedimento, utilizou-se ainda a escala de *Likert*, disponível nas ferramentas do *Google Forms*, que contribuiu para viabilizar a análise dos dados a partir do grau de intensidade das respostas. Aqui, ainda cabe-nos destacar as considerações éticas envolvendo esta pesquisa. A esse respeito, todos os dados serão administrados de forma sigilosa, podendo os participantes retirarem o consentimento de sua participação a qualquer tempo. O estudo respeitou as diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução n° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) no que diz respeito a zelar pela legitimidade das informações, privacidade e sigilo das informações.

Para viabilizar a análise dos dados coletados utilizou-se dois processos: perguntas objetivas que foram tabuladas automaticamente pelo *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas sem a influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador. Para Gil (2002) esse tipo de técnica investigativa auxilia no conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas.

Antes que todas as etapas começassem a ser desenvolvidas na Unidade de Ensino, todas as questões éticas envolvendo a elaboração do projeto, a assinatura do termo de consentimento pela direção da Escola e pela Coordenação Pedagógica da Instituição de Ensino Superior, o cronograma, a confecção dos questionários, a estruturação e a aplicação do PTT já haviam sido submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UninCor, via Plataforma Brasil, cujo parecer de aprovação ocorreu no dia 5 de maio de 2022, com o número CAAE 58065522.0.0000.5158.

7 APLICAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, é discutida, a partir do referencial teórico previamente apresentado e utilizado como base para os capítulos anteriores, a aplicabilidade do Produto Técnico Tecnológico (PTT) em uma Unidade de Ensino da Educação Básica na cidade de Ribeirão das Neves e em um Centro Universitário na cidade de Três de Corações, no Estado de Minas Gerais. Para isso, é importante esclarecer o motivo das escolhas, distantes geograficamente, que envolvem os locais e os sujeitos da pesquisa, bem como compreender a importância entre eles.

A ação na Cidade de Ribeirão das Neves foi realizada para atender aos critérios estabelecidos na Resolução do Programa n° 001/2020, que normatiza a prática de Estágio Supervisionado, também conhecida como Prática Profissional, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do UninCor. Sob a orientação formal de um docente que compõe o quadro da Instituição, buscou-se cumprir os prazos de credenciamento, elaboração do Plano de Trabalho e respectiva execução conforme prevê o artigo 6º da mesma resolução.

As atividades desenvolvidas no Plano de Trabalho, validadas pela Instituição de Ensino durante o processo da Prática Profissional, envolveram a coleta de dados e a prototipação (aplicação em grupo controlado) do Produto Técnico Tecnológico Ecossistema Digital Colabor@ bem como a aplicação de questionários, avaliações, sugestões e críticas envolvendo o produto. Essa ação contribuiu para a realização da sondagem das necessidades formativas que envolvem o grupo de professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, além de aperfeiçoar a aplicabilidade do produto para um possível processo de reaplicabilidade e replicabilidade.

7.1 Materiais e métodos durante a aplicação do PTT

O planejamento, a construção e a aplicação do PTT foram divididos em dois momentos: o primeiro deles envolveu os 31 (trinta e um) professores de Educação Básica atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual José Joaquim Lages durante o período de observação no cumprimento dos créditos da disciplina de Estágio Supervisionado do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino. Dessa forma, a aplicação prévia de questionários semiestruturados aos docentes e a observação das aulas e das atividades aconteceram de acordo com o cronograma estabelecido no projeto, assim como os

testes de aplicação do PTT e a aplicação de um novo questionário após a utilização do PTT para a verificação dos resultados obtidos junto aos docentes participantes da pesquisa.

Durante a realização do Estágio Supervisionado, buscou-se compreender, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, as possíveis lacunas deixadas durante a formação inicial dos docentes e as percepções sobre a Formação Docente Continuada, além de conhecer as necessidades formativas a partir da prática docente. Isso, pois, para os estudos de Nóvoa (2009), a escola ainda é o melhor espaço da aprendizagem docente, não no sentido de "único" espaço de formação, mas por ser um local de reflexão da experiência pessoal da própria prática que é partilhada entre outros docentes.

A literatura pesquisada nos revelou a necessidade da construção de um processo formativo centrado no cotidiano dos docentes em que os recursos teóricos sejam utilizados como instrumentos para a mudança da *práxis* pedagógica. Relembrando os debates promovidos por Freire (1997), os chamados "sabichões" das formações permanentes, por não conhecerem as reais necessidades das escolas, ainda produzem e comercializam formações sem sintonia com a vivência prática da ecologia educacional. Logo, uma proposta formativa surgida desta pesquisa não poderia desconsiderar a prática e a vivência dos sujeitos envolvidos.

Buscou-se ainda a construção de materiais didáticos ou suporte de discussão baseados nas teorias de aprendizagem pesquisadas. Por tratar-se de um público adulto, mesmo enquanto docentes que atuam na educação de crianças, a linguagem utilizada não foi infantilizada, uma vez que os interesses e as motivações dos aprendentes são diferentes. Logo, seguindo a teoria de Knowles, Holton e Swanson (2009), percebemos que o comportamento dos docentes durante o curso pode variar de acordo com os estilos de aprendizagem e com as histórias de vida de cada um. Portanto, foi essencial conhecer a história de vida, os anseios e a realidade dos sujeitos envolvidos para tornar a aprendizagem mais significativa.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) também nos ajuda a compreender a necessidade de uma formação mais significativa e que tenha relação com a prática pedagógica cotidiana a partir de suas reflexões:

> essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

No processo de estruturação e aplicação do PTT, procuramos nos amparar nas teorias de aprendizagem que valorizassem as Inteligências Múltiplas e a Aprendizagem Significativa, duas teorias que nos dedicamos a debater durante a fundamentação teórica para a construção de formações permanentes de docentes. Na concepção formativa, o emprego de estratégias que envolvem a valorização das diversas inteligências de cada sujeito se contrapõe aos pontos de vista mais tradicionais da aprendizagem e da formação docente. A possibilidade de escolhas e tomada de decisões durante o processo formativo, escolha das rotas, demonstra a necessidade de uma formação centrada nos indivíduos.

Logo, durante a apresentação do produto aos docentes, buscou-se estimular o protagonismo por meio de algumas estratégias. Uma delas envolveu a escolha, pelos próprios docentes, da identidade visual que acompanharia o Ecossistema Digital. Foi possível ainda estruturar uma proposta de formação permanente condizente com as perspectivas do ensino híbrido e da aprendizagem significativa, de forma que se possibilitou a aplicação do PTT para os sujeitos envolvidos na Escola.

No Quadro 11, são apresentadas as propostas de identidade visual do Ecossistema Digital de Aprendizagem:

Quadro 11 – Possibilidades de Identidade Visual para o "Ecossistema Digital de Aprendizagem"

TEMA	IDENTIDADE VISUAL
01	
02	
03	
04	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) por meio do aplicativo gratuito, chamado CANVA.

A perspectiva de uma formação híbrida e significativa buscou estratégias para romper a falsa sensação de que o hibridismo ocorre exclusivamente a partir da interação tecnológica que envolve uma questão espacial e geográfica. Logo, construíram-se estratégias sob o olhar de questões temporais e, também, filosóficas para que fossem feitas as conexões necessárias entre a proposta da formação e o mundo tecnológico. Para isso, a observação e o processo de escuta da equipe possibilitaram reconhecer, entre os docentes, aqueles com competências para auxiliar na mediação da formação por meio da mídia-educação, além de ouvi-los sobre as demandas que permeiam sua realidade docente. Isso, pois o empoderamento docente tornou-se uma importante estratégia para viabilizar a formação permanente, fomentar o engajamento dos participantes e gerar mudanças nas relações educacionais.

> [sobre o processo de mudanças] torna a formação permanente mais frutífera, destaca-se normas assumidas de maneira colegiada; engajamento de representantes da administração expondo a clareza de objetivos bem como apoio ao professorado; formação permanente, acompanhada de apoio durante tempo necessário contribui para que novas formas de atuação educativa se incorpore à prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 30).

A construção inicial da Formação Permanente pretendia envolver sete tipos de estratégias para a implementação de “Metodologias Ativas de Aprendizagem”. Todavia, respeitando os limites temporais para a realização da pesquisa e as necessidades formativas apresentadas pela equipe docente pesquisada, foram estabelecidos, após a consulta aos docentes, dois eixos como temática central dos debates e da construção da formação: “Escuta Ativa e a Comunicação Não Violenta” e as “Metodologias Ativas de Aprendizagem”.

Percebemos, portanto, as limitações que envolvem uma pesquisa acadêmica aplicada no cotidiano escolar. A população definida para este estudo possui experiência e vivências diversas, logo apontou que o excesso de assuntos durante a formação geraria desinteresse e baixa adesão na participação da aplicação do produto. Para Demo (1996), a pesquisa deve estar relacionada ao diálogo crítico e criativo com a realidade e, portanto, precisa culminar na capacidade de intervenção e não na imposição temática. Assim, os assuntos foram mais bem definidos para atender às necessidades do grupo de docentes, como apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Interesses e necessidades da equipe para a formação permanente



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) durante a realização do Estágio Supervisionado.

No que diz respeito ao tema "Metodologias Ativas de Aprendizagem", foram apresentadas as estratégias mais conhecidas, solicitando aos participantes que apontassem aquela que melhor contemplasse, no momento, as necessidades formativas para lidar com a aprendizagem de seus estudantes. Entre as metodologias ativas de aprendizagem, a gamificação foi considerada como tema de maior interesse para compor o processo teórico prático da formação, como se pode observar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Interesses e necessidades de estratégias metodológicas



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) durante a realização do Estágio Supervisionado.

Assim, a proposta da formação representou uma estratégia personalizada de ensino que busca na interação e na participação ativa dos sujeitos docentes a promoção da troca de

experiências, do engajamento e do cooperativismo, de forma que estejam evidentes o protagonismo e a colaboração dos sujeitos docentes. A partir desse processo, a proposta de formação docente permanente recebeu o nome de “Metodologias Colaborativas e Ativas de Aprendizagem”. Esse processo de reprogramação foi necessário e condizente com a perspectiva de que:

> a proposta de formação deve apresentar como ideia eixo, mais do que a intenção de atualizar o professorado, deve ser capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino) com reflexão e análise de situações problemas dos centros e que partam das necessidades democráticas do coletivo para estabelecer novo processo formativo possibilitando o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Essa perspectiva debatida por Imbernón (2009) de “mais aprendizagem e menos ensinagem” permeou o processo de construção da proposta e do espaço formativo à medida que se levou em consideração a observação do cotidiano prático da equipe docente, isto é, a necessidade de refletir e compreender estratégias que envolvam não só as metodologias de aprendizagem para os diversos componentes curriculares, mas também as estratégias de escuta para viabilizar a compreensão sobre a forma em que cada sujeito envolvido no processo (professor e aluno) enxerga as formas de aprendizagem.

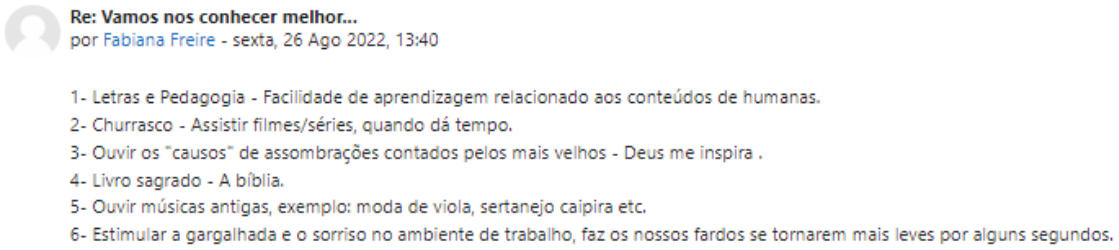
7.1.1 Reflexões sobre a aplicabilidade do PTT

Considerando os debates que envolvem a conceituação da expressão “Ecossistema” e reconhecendo que os espaços formativos tradicionais também são considerados ecossistemas, buscamos classificar o produto “Colabor@” como um novo Ecossistema. Afinal, trata-se de um espaço, ancorado no meio digital, de interação e também de formação docente. Sua associação ao termo digital contribui, mas não o limita como espaço híbrido de aprendizagem, afinal essa definição só se torna possível quando analisamos a organização e o processo formativo em si.

Durante a prototipação do Ecossistema Digital, buscou-se utilizar recursos que proporcionassem maior entrosamento entre os participantes, possibilidades de tomar decisões que pudessem mudar as perspectivas formativas e propostas de atividades que permitissem o debate de temas necessários à prática docente. O emprego de diferentes recursos, como *link* para jogos (Comenius Game), vídeos (*YouTube*), biblioteca virtual, glossário e conectividade a páginas externas (artigos e reportagens), auxilia-nos a compreendê-lo como um instrumento

multimodal dentro da perspectiva híbrida. Na Figura 14, observamos, por exemplo, as possibilidades de estratégias apresentadas no Ecossistema para fomentar o conhecimento prévio e a realidade dos cursistas como forma de criar estratégias para uma aprendizagem mais significativa:

Figura 14 – Resposta ao Fórum "Vamos nos conhecer melhor" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ - Interação 1



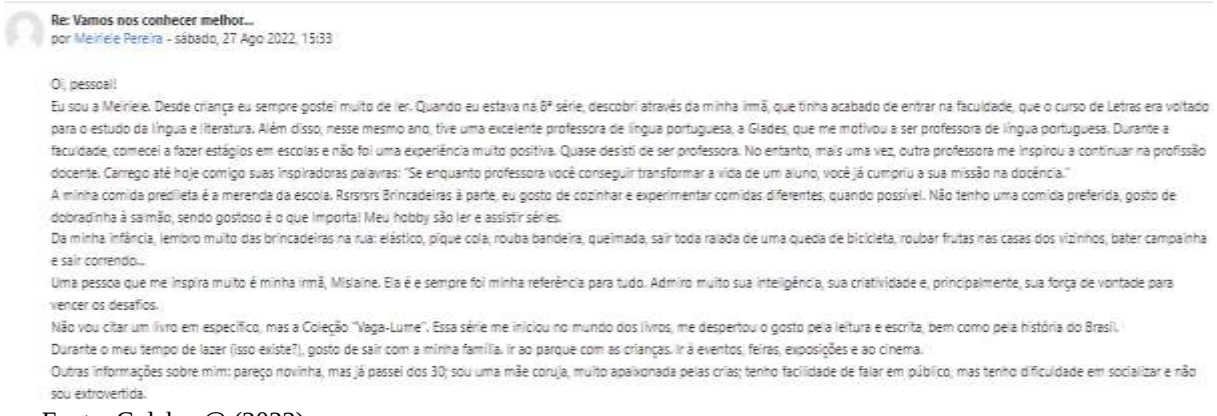
Re: Vamos nos conhecer melhor...
por Fabiana Freire - sexta, 26 Ago 2022, 13:40

1- Letras e Pedagogia - Facilidade de aprendizagem relacionado aos conteúdos de humanas.
2- Churrasco - Assistir filmes/séries, quando dá tempo.
3- Ouvir os "causos" de assombrações contados pelos mais velhos - Deus me inspira .
4- Livro sagrado - A bíblia.
5- Ouvir músicas antigas, exemplo: moda de viola, sertanejo caipira etc.
6- Estimular a gargalhada e o sorriso no ambiente de trabalho, faz os nossos fardos se tornarem mais leves por alguns segundos.

Fonte: Colabor@ (2022).

Os cursistas foram convidados a se apresentarem utilizando diferentes recursos que se distanciam das práticas que envolvem a simplificação das relações docentes com as perguntas sobre o nome e ano em que lecionam. Vejamos na Figura 15, por exemplo, a interação de outra docente que se apresentou com mais características, acrescentando, inclusive, aspectos pessoais que nos permitem compreender sua motivação para a escolha da profissão docente:

Figura 15 – Resposta ao Fórum "Vamos nos conhecer melhor" do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@ - Interação 2



Re: Vamos nos conhecer melhor...
por Meirlele Pereira - sábado, 27 Ago 2022, 15:33

Oi, pessoal!
Eu sou a Meirlele. Desde criança eu sempre gostei muito de ler. Quando eu estava na 8ª série, descobri através da minha irmã, que tinha acabado de entrar na faculdade, que o curso de Letras era voltado para o estudo da língua e literatura. Além disso, nesse mesmo ano, tive uma excelente professora de língua portuguesa, a Glades, que me motivou a ser professora de língua portuguesa. Durante a faculdade, comecei a fazer estágios em escolas e não foi uma experiência muito positiva. Quase desisti de ser professora. No entanto, mais uma vez, outra professora me inspirou a continuar na profissão docente. Carrego até hoje comigo suas inspiradoras palavras: "Se enquanto professora você conseguir transformar a vida de um aluno, você já cumpriu a sua missão na docência."
A minha comida predileta é a merenda da escola. Rsrsrsrs Brincadeiras à parte, eu gosto de cozinhar e experimentar comidas diferentes, quando possível. Não tenho uma comida preferida, gosto de dobradinha à sarmão, sendo gostoso é o que importa! Meu hobby são ler e assistir séries.
Da minha infância, lembro muito das brincadeiras na rua: elástico, pique cola, rouba bandeira, queimada, sair toda ralada de uma queda de bicicleta, roubar frutas nas casas dos vizinhos, bater campainha e sair correndo...
Uma pessoa que me inspira muito é minha irmã, Mislaine. Ela é e sempre foi minha referência para tudo. Admiro muito sua inteligência, sua criatividade e, principalmente, sua força de vontade para vencer os desafios.
Não vou citar um livro em específico, mas a Coleção "Vaga-Lume". Essa série me iniciou no mundo dos livros, me despertou o gosto pela leitura e escrita, bem como pela história do Brasil.
Durante o meu tempo de lazer (isso existe?), gosto de sair com a minha família, ir ao parque com as crianças, ir à eventos, feiras, exposições e ao cinema.
Outras informações sobre mim: pareço novinha, mas já passei dos 30; sou uma mãe coruja, muito apaixonada pelas crias; tenho facilidade de falar em público, mas tenho dificuldade em socializar e não sou extrovertida.

Fonte: Colabor@ (2022).

A partir de perguntas mais pessoais, torna-se possível conhecer os estilos de aprendizagem dos docentes de forma que sejam repensadas as estratégias metodológicas que serão implementadas. Afinal, a aprendizagem híbrida é voltada para o processo de

personalização da aprendizagem e cada aprendente é único, com interesses específicos e responde, também, de forma única aos estímulos que geram a aprendizagem. Freire (1980) já trazia essa perspectiva ao defender a necessidade de aproximar os objetos de estudo da realidade dos estudantes. Na perspectiva híbrida, os aprendentes têm maior controle sobre o tempo, o lugar, os modos e os ritmos de aprendizagem e tornam-se protagonistas, pois têm nas mãos a escolha de seus caminhos.

A expressão escolha é, inclusive, um recurso do Ecossistema Digital e está disponível na plataforma. No tópico "A mudança que queremos", apresentado na Figura 16, buscou-se oferecer um suporte de vídeo e ouvir a opinião dos docentes sobre os caminhos da formação, afinal a ideia de "Rotas de Aprendizagem" a partir da perspectiva de um GPS nos permite criar novos caminhos ou mudar os rumos e os caminhos adotados quando necessário:

Figura 16 – Tópico do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@

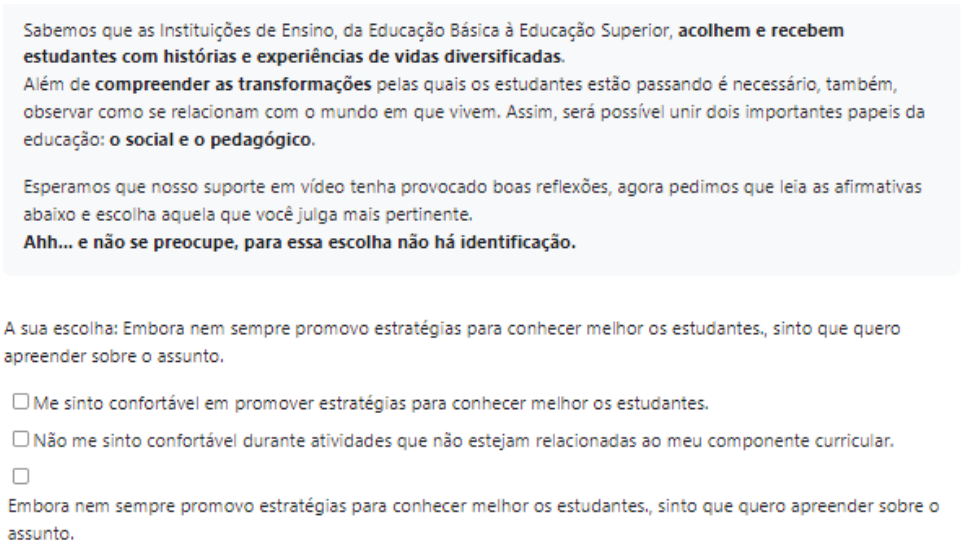


Fonte: Colabor@ (2022).

De acordo com e tela apresentada, percebemos a utilização de alguns recursos, como linguagem típica para o público adulto, suporte de vídeo para promover as conexões híbridas de aprendizagem e uma opção de escolha para viabilizar as ações dos mediadores do curso e dos próprios cursistas.

A Figura 17 exibe as opções de escolha dos aprendentes:

Figura 17 – Atividade “Escolha” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

Essa atividade serve como reprogramação das ações para compatibilizá-las aos interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos na formação. A análise dos resultados deve promover a criação de estratégias personalizadas de ensino, além de criar um ambiente mais colaborativo e participativo.

Outro recurso utilizado são os fóruns, que foram importantes estratégias para viabilizar a reflexão dos docentes frente aos textos e suportes visuais, como músicas e poemas oferecidos nas chamadas e enunciados. Ressalta-se que implementação de uma metodologia híbrida de aprendizagem prevê as possibilidades de interações aos mais variados suportes e com modalidades diferentes, ou seja, não se perde o caráter da comunicação e da interação, mas criam-se possibilidades digitais para que isso ocorra.

Uma proposta de fórum segue apresentado na Figura 18:

Figura 18 – Proposta de Fórum “Estudo Errado” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@

Música: Estudo Errado
Artista: Gabriel O Pensador
Álbum: Ainda É só o Começo
Disponível na Canal do *Youtube* do artista.



Vencimento: terça, 30 Ago 2022, 18:55

Que tal discutir durante a aula os temas propostos para seu componente curricular se utilizando de uma **música como ponto de partida da discussão**?
A música "Estudo Errado", de Gabriel O Pensador, é uma crítica satirizada ao sistema de ensino brasileiro que ainda prioriza as cópias e o sistema de "decorar". Sabemos que não é possível trabalhar apenas sob a perspectiva do lúdico, mas é muito importante criar estratégias para a chamada **Transposição Didática**.

Esse movimento é entendido como um **processo** no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto **de transformações adaptativas** que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Pedimos que você reflita sobre as implicações de um sistema de ensino que supervaloriza os conteúdos, as aulas excessivamente expositivas e um ambiente tradicional de aprendizagem, seja ele para estudantes ou docentes.

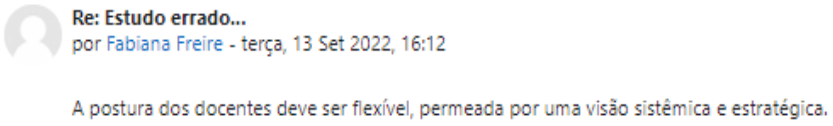
Em seguida procure responder ao seguinte questionamento: "**Como deve ser a postura dos docentes frente aos novos desafios de uma educação híbrida e interdisciplinar?**"

Fonte: Colabor@ (2022).

É comum haver uma certa confusão ao compreender a utilização do fórum como exclusiva ao Ensino a Distância (EaD). Embora, de fato, possam ser instrumentos essenciais dessa modalidade de ensino, são ferramentas que, quando exploradas, contribuem como instrumento de aprendizagem e engajamento dos docentes em uma perspectiva híbrida. Durante a formação, buscou-se estimular uma aprendizagem colaborativa com estímulo à discussão de temas necessários, aprofundamento de debates, além de permitir aos participantes a realização de pesquisas prévias para colaborar durante a produção de suas inserções.

Uma resposta ao Fórum “Estudo Errado” segue apresentada na Figura 19:

Figura 19 – Resposta ao Fórum “Estudo Errado” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Colabor@ (2022).

Os debates que envolvem a utilização da mídia-educação e das tecnologias digitais são acompanhados das estratégias do Ensino Híbrido que assume, inclusive, o papel de uma metodologia ativa de aprendizagem voltada para a personalização do ensino. O Ecossistema Colabora torna-se híbrido ao combinar o uso das tecnologias, ocupando espaços digitais de forma mais simples por meio de uma tecnologia já existente (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), e pode ser facilmente integrado na rotina escolar dos docentes em exercício.

Em se tratando de metodologias híbridas de formação permanente, é preciso destacar a importância do processo colaborativo durante a formação permanente por meio do tópico “Mão na Massa”. A característica híbrida, que combina diversas metodologias de aprendizagem, culmina com a personalização do ensino e, portanto, com o protagonismo dos sujeitos aprendentes. Rompendo uma lógica tradicional das velhas certezas, foi possível criar um ambiente com diferentes atividades, laboratórios e bibliotecas com uma reorganização do novo conceito de sala de aula ou espaço formativo para estimular a colaboração e a construção coletiva de conhecimento.

Com cerne na perspectiva híbrida, os docentes ampliam suas relações abandonando a mera ideia de consumidores de conteúdo e passam a ser os produtores do conhecimento, como se percebe no Quadro 12:

Quadro 12 – Participação no tópico “Mão na Massa” do curso Híbrido ofertado pelo Ecossistema Digital Colabor@

Elaboramos o projeto da Maleta Viajante para as crianças do 1° ano do Ensino Fundamental visando estimular a leitura não somente na escola, mas também no ambiente familiar. Devido a pandemia de COVID-19 que ainda estava ocorrendo neste ano, a escola não estava realizando o empréstimo dos livros literários às crianças. Com instruções sobre a quarentena e desinfecção dos materiais foi pensado esse projeto respeitando os prazos de quarentena indicados nas portarias conhecidas. Foram analisados e escolhidos previamente pelas professoras alguns livros literários que estivessem de acordo com a faixa etária das crianças e temas relevantes para o processo educacional (como os que envolviam as temáticas da diversidade étnico-racial, amizade, entre outros) para que elas pudessem fazer suas escolhas posteriormente. Esses livros ficavam em caixas organizadoras separadas em cada sala. Após o uso dos materiais enviados para cada residência, quando devolvidos eles ficavam num período de quarentena para serem usados posteriormente no projeto. Essa atividade envolveu as crianças e seus familiares na construção de um ensino prazeroso e lúdico por meio de diversos tipos de textos no ano de 2022 no período de julho a setembro. O projeto foi apresentado às crianças por meio das professoras: a maleta viajante, a ficha para registro do livro e uma boneca escolhida pela turma. Semanalmente a maleta visitou a casa de uma criança para que ela e seus familiares desfrutassem dessa experiência da leitura do livro. Na data indicada pela professora a criança devolvia a maleta e contava como foi sua experiência com ela numa roda de história. Foi elaborado um caderno com as fichas de registro das histórias que as crianças nos enviaram dos livros lidos. Algumas famílias nos enviaram fotos, vídeos das interações realizadas pelas crianças em sua residência. Além disso, fizemos um painel virtual no *Padlet* usando as fotos das apresentações das crianças em sala de aula, onde as famílias puderam acompanhar o desenvolvimento do projeto e a participação de suas crianças.

Fonte: Relato de Professora (2022).

Observa-se, portanto, que os docentes podem criar e divulgar suas estratégias pedagógicas para fomentar o espaço formativo e tornam-se os produtores de metodologias colaborativas e ativas de aprendizagem durante seu processo formativo. A utilização do tópico “mão na massa” representa uma espécie de laboratório metodológico que apresenta práticas implementadas nas salas de aula dando novas vozes aos sujeitos docentes e pode servir de inspiração para docentes em exercício, futuros docentes e pesquisadores da área da educação.

7.1.2 A conexão do PTT com o meio acadêmico

Pensando nas possibilidades de reduzir as distâncias entre a produção do conhecimento acadêmico debatido nas Universidades e sua aplicação prática no cotidiano dos docentes em exercício nas Unidades de Educação Básica, reservou-se o próximo momento para a apresentação do produto e a aplicação de questionários semiestruturados aos docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UninCor. Cabe-nos destacar que, embora seja perceptível o distanciamento geográfico entre o UninCor e a Escola Estadual José Joaquim Lages, é preciso refletir sobre as possibilidades proporcionadas pela produção acadêmica do Programa de Mestrado deste Centro Universitário

na contribuição para a formação permanente desta e de outras Escolas Públicas de Educação Básica.

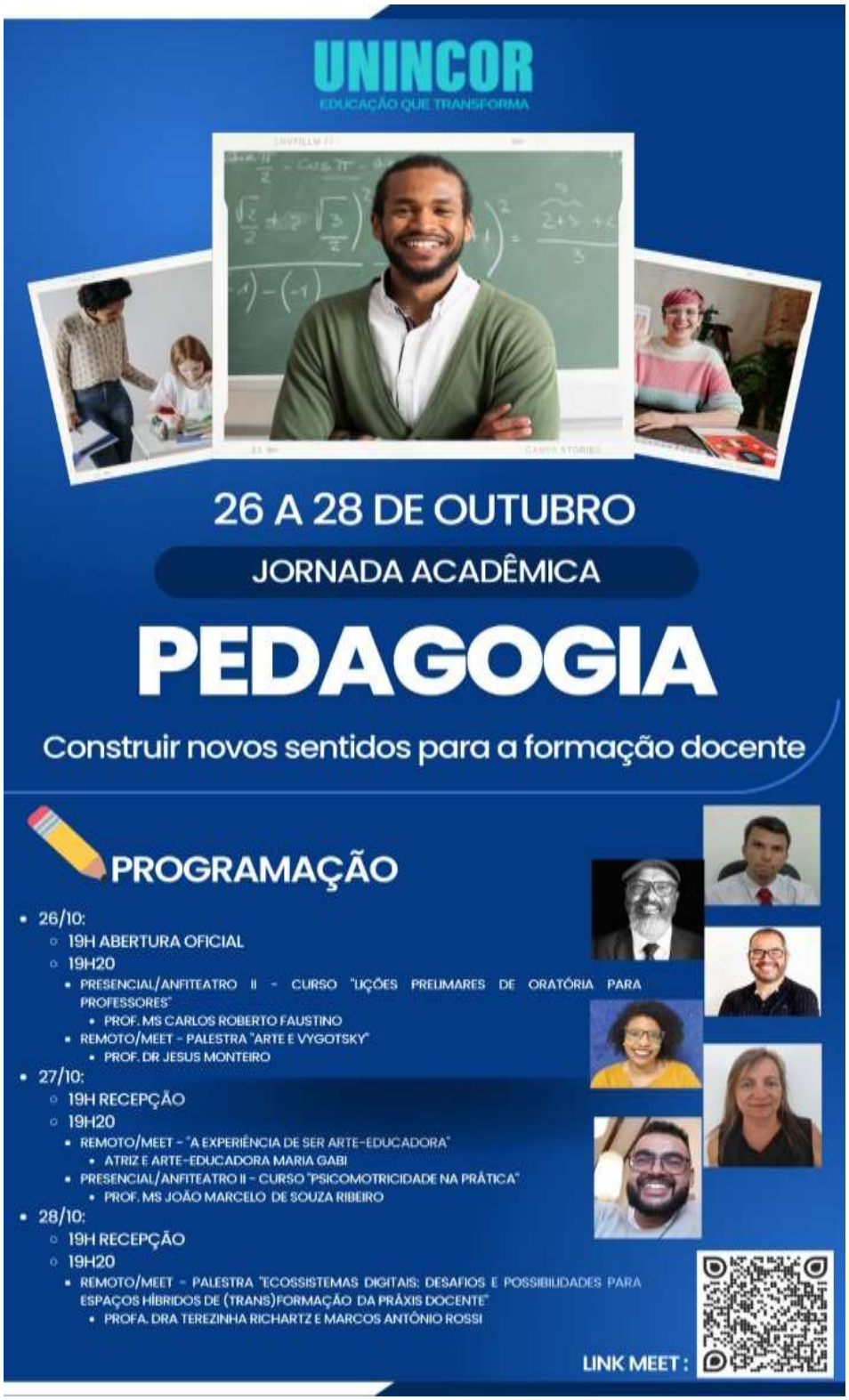
> Referente à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373).

Os debates sobre a formação docente, por meio de uma aprendizagem híbrida, apresentam recursos educacionais capazes de auxiliar na personalização da própria formação docente e, portanto, as Escolas Públicas de Educação Básica devem ser as maiores beneficiadas pela produção acadêmica das Instituições de Ensino Superior. Por outro lado, é preciso também que as Instituições de Ensino Superior tenham nas Escolas Públicas de Educação Básica espaços e respostas das pesquisas que precisam ser aprimoradas rotineiramente.

Assim, durante a culminância da pesquisa realizada no evento Institucional promovido pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia: “Jornada Acadêmica de Pedagogia – Construir novos sentidos para a formação docente”, procedemos, após a apresentação do PTT, à aplicação de um novo questionário que objetivou a verificação dos resultados obtidos junto aos docentes e discentes participantes da apresentação.

A divulgação do evento segue apresentada na Figura 20:

Figura 20 – Convite para divulgação do Produto da pesquisa que criou o Ecossistema Digital Colabor@

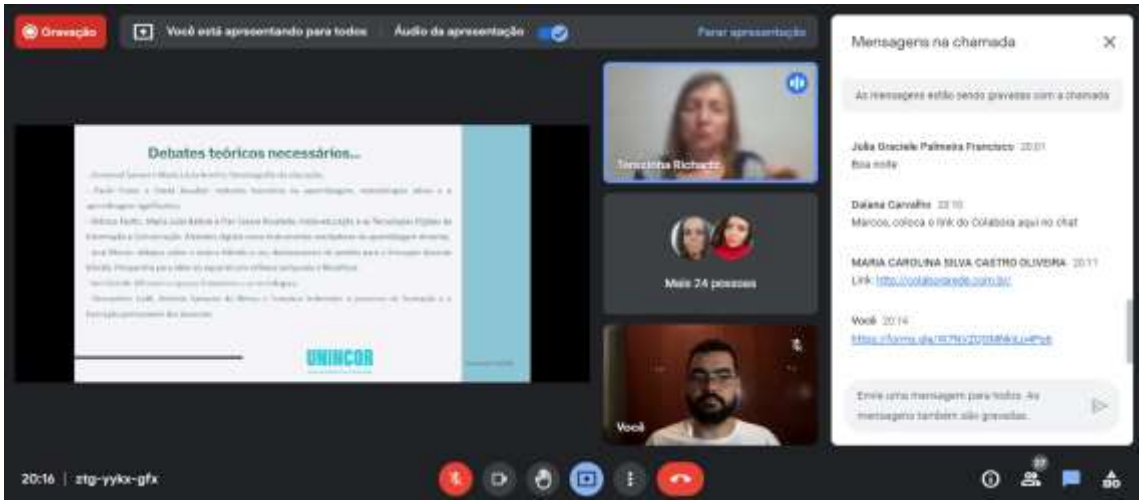


Fonte: UninCor (2022).

Durante o evento, que durou cerca de duas horas, foram apresentados os resultados e as percepções da aplicação do PTT na Escola Estadual José Joaquim Lages, além de um detalhamento das funcionalidades disponíveis no ecossistema de forma que o meio acadêmico pudesse contribuir com sugestões e críticas, reforçando ainda mais o aspecto colaborativo do Ecossistema. Debateram-se ainda os conceitos que envolvem o ensino híbrido, a personalização da formação docente e a utilização de plataformas e ecossistemas digitais enquanto recursos para a melhoria da *práxis* docente.

A Figura 21 exibe uma das apresentações ocorridas no evento:

Figura 21 – Jornada Acadêmica de Pedagogia para divulgação do Produto Ecossistema Digital Colabor@



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Demo (1996) ressalta a importância da integração de todos os níveis de ensino nas práticas formativas:

> a universidade seria o "elo de ligação", que une preocupações formativas em todos os níveis, do pré-escolar ao 2° grau. [...] Vale então reconhecer também que mudanças profundas na educação básica não são viáveis sem as mesmas na educação superior. Nesta principalmente, a educação básica será sempre revista, questionada, impugnada e recomeçada. (DEMO, 1996, p. 13).

A expressão "elo de ligação" utilizada pelo autor, embora redundante, destaca a importância de eventos como esse para esta pesquisa e para a formação de docentes na Educação Básica. Em seus debates, o mesmo pesquisador aponta que a vida acadêmica se constitui a partir da pesquisa enquanto princípio científico, mas também educativo. A proposta de participação no evento oficial da Instituição reforça o caráter colaborativo do produto para

criar estratégias cada vez mais adequadas que reforcem a conexão entre a pesquisa acadêmica e as necessidades da educação básica.

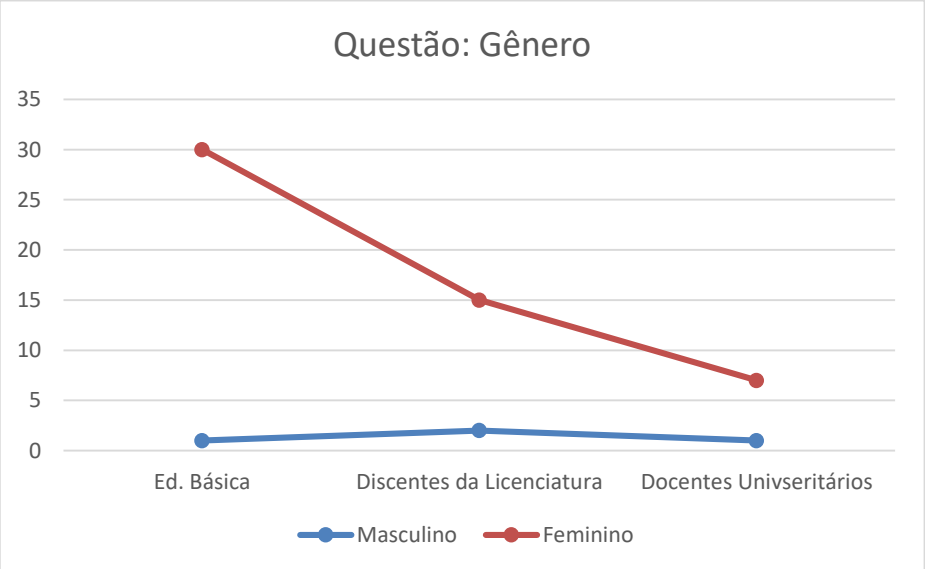
Encerrado o evento, os participantes receberam, via *Google Forms*, um questionário pós-aplicação do PTT com o objetivo de avaliar a implementação do ecossistema e as metodologias utilizadas, bem como apontar aspectos que envolvem a acessibilidade, a estruturação da formação e o designer utilizado. Além disso, puderam avaliar os materiais construídos sob a perspectiva híbrida de aprendizagem. De posse dos dados coletados, a partir dos questionários pré e pós aplicação do PTT e da realização da formação proposta, os dados foram quantificados e analisados, fundamentando, assim, o caráter quali-quantitativo desta pesquisa conforme análise na próxima seção.

7.2 Análise e interpretação dos dados prévios à aplicação do PTT

O primeiro questionário evidenciou o perfil dos sujeitos envolvidos e foi aplicado baseado em outros dois eixos: “percepção do currículo e relação com a prática” e “relação com a prática e necessidades formativas”. As análises de perfil nos possibilitaram dialogar com os estudos que envolvem a carreira docente contemporânea e conhecer os sujeitos docentes envolvidos na pesquisa.

O gênero dos participantes são apresentados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Apontamentos sobre o gênero dos envolvidos na pesquisa

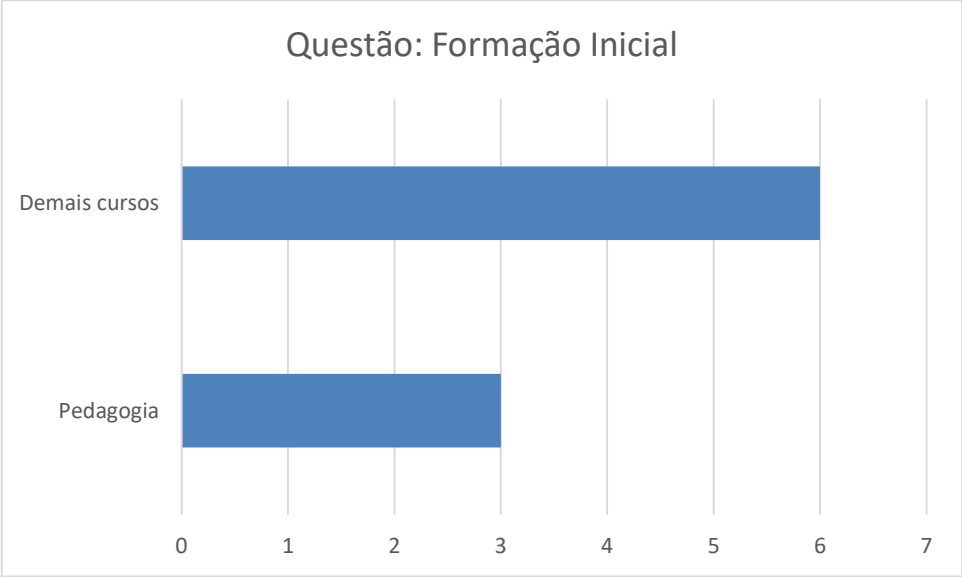


Fonte: Elaborado pelos autores (2022) durante a realização do Estágio Supervisionado e aplicação de questionários.

De acordo com o Gráfico 3, percebe-se a presença e a confirmação de um processo de feminilização da profissão docente iniciado no século XIX. Dados já apresentados nesta pesquisa apontam que a docência nas etapas iniciais da educação básica (Educação Infantil e Anos Iniciais), que exigem a formação em Licenciatura em Pedagogia, tem cerca de 93% das funções desempenhadas por mulheres. Esse número apresenta queda à medida que avança para as demais etapas da Educação Básica (Anos Finais e Ensino Médio), quando é requerida a formação em Licenciatura específica. É importante observar que, embora nosso universo da pesquisa seja bastante reduzido se comparado com o cenário nacional, as análises que envolvem as matrículas no curso superior em Licenciatura em Pedagogia ainda confirmam os dados apresentados.

Ao analisar a formação dos docentes que atuam na Instituição de Ensino Superior, observamos certa diversidade no que diz respeito à formação inicial. Ao perguntar sobre a formação acadêmica inicial, percebemos que 3, dos 9 respondentes que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia, têm de fato sua formação inicial em Pedagogia, o que se observa no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Formação Inicial dos docentes atuantes no curso de Licenciatura em Pedagogia envolvidos na pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Os demais docentes envolvidos no curso possuem outras formações em licenciaturas, como Letras, Ciências Biológicas e Ciências Sociais, e em bacharelados, como Ciência da Computação e Fonoaudiologia. Em segunda análise, os docentes cuja formação inicial não

corresponde à Licenciatura em Pedagogia optaram por fazê-la em algum momento de sua trajetória acadêmica.

Ainda no processo de compreensão e conhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscamos conhecer os motivos que levaram os estudantes a escolherem o curso de Licenciatura em Pedagogia. Para isso, analisamos os dados baseados nos estudos que envolvem a história da educação: raízes das formações, metodologias e currículos e a (re)formulação das identidades docentes.

Os motivos que levaram os participantes a escolherem cursar Pedagogia são mostrados no Quadro 13:

Quadro 13 – Respostas discursivas sobre as motivações da escolha do curso de Pedagogia

Pergunta: Conte-nos o motivo de você ter escolhido cursar a Licenciatura em Pedagogia?
1 - Pelo benefício
2 - Sempre quis ser professora e amo trabalhar com crianças pequenas.
3 - Histórico familiar
4 - Acho que tenho o dom de dar aulas e cuidar de crianças. Tinha o sonho de ser professoras desde pequenininha. Eu brincava de escolinha com minhas bonecas.
5 - Sempre sonhei ser professora, minha família tem algumas professoras e a achei a faculdade de Pedagogia com um preço bem em conta.
6 - Histórico familiar e facilidade de entrar no mercado.
7 - Sonhei ser professora da educação infantil.
8 - Sempre tive o desejo de lecionar e depois que fui mãe me senti mais confiante para dar aulas para crianças. Sonho em ser professora.
10 - Pelo custo benefício da mensalidade e pelo desejo de ser professora.
11 - Sonho em ser professora.
12 - Pelo custo benefício da mensalidade e pelo desejo de ser professora.
13 - Um sonho a ser realizado de muito tempo.
14 - Minha paixão é ensinar.
15 - Depois de longos anos trabalhando na roça me convidaram para cursar o magistério. No começo não gostei nada, mas depois que fiz estágio comecei a interessar pela profissão. Depois de formada me deparei com as dificuldades para conseguir um emprego, no edital eu era uma das últimas foi então que decidi fazer pedagogia para aumentar minhas chances de conseguir um emprego.
16 - No começo confesso que foi pelo preço e desespero, pois estava em uma situação difícil e eu já chegando aos 29 anos com 3 filhos, já achava que não ia conseguir, pois meu sonho era cursar uma faculdade. Então resolvi entrar e já estou no 2° período, consegui estágio remunerado no Colégio de Aplicação na UNINCOR e estou tendo muita experiência boa, estou amando a área, descobrindo coisas maravilhosas que farão a diferença pra mim quando professora!

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Percebemos que muitas respondentes carregam o desejo de tornar-se professores desde a infância e, em certa medida, utilizam-se da chamada “missão maternal” para justificar suas escolhas. Outros aspectos, como valores de mensalidades e acesso ao mercado de trabalho, também contribuem para as escolhas. Neste ponto, encontramos outra limitação de nossa pesquisa e que será explorada nas considerações finais como sugestão de futuros estudos: a análise das intenções frente à história de vida das cursistas.

O campo de trabalho foi outra possibilidade explorada durante a aplicação dos questionários, afinal, em nossos debates sobre a crise das metodologias de ensino e a (re)formulação das identidades docentes, apontamos, mesmo que tímido, um processo de profissionalização docente por meio do advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores e oportunamente com um debate sobre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia como campo mais amplo para a atuação educacional.

As respostas sobre o ambiente de trabalho seguem apresentadas no Quadro 14:

Quadro 14 – Respostas discursivas sobre o campo de trabalho

Pergunta: Após a conclusão do seu curso, você pretende atuar em ambientes escolares? Possui preferência por algum ambiente específico?
1 - Fundamental I.
2 - Pretendo atuar em sala de aula. Um dos meus maiores objetivos é a educação inclusiva.
3 - sim, quero muito dar aulas na educação infantil ou na alfabetização.
4 - Sala de aula.
5 - Sim. Quero ser professora da Educação Infantil.
6 - sim na escola.
7 - Sim, sala de aula história.
8 - Pretendo atuar onde eu conseguir oportunidade.
9 - Sim. Na educação infantil.
10 - Sim, quero ser professora nas séries iniciais.
11 – Sala.
12 – Sim.
13 - Então, eu estou estagiando mais na parte administrativa, junto da supervisão do Colégio de Aplicação e estou tendo uma experiência incrível do lado de dentro de uma supervisão e direção. Por enquanto ainda não me decidi, pois ainda pretendo estagiar no infantil, pra ver qual área vou me identificar mais e conseguir manejar de uma forma melhor.
14 - Sim eu quero montar uma escolinha pra mim.
15 - Sim. Quero trabalhar na educação infantil.
16 - Sim, eu quero trabalhar com crianças especiais.

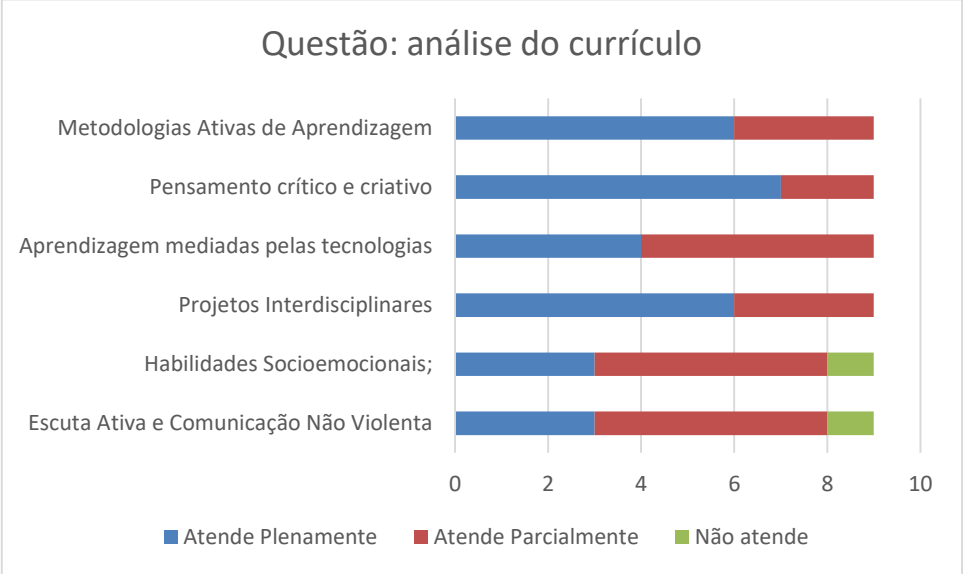
Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Embora não seja limitante, de fato, a docência para a Educação Infantil e séries iniciais, ainda é o destino e o desejo de grande parte das recém-licenciadas em Pedagogia. Associamos esse desejo ao movimento das Escolas Normais Superiores e dos antigos cursos de Magistério, quando a formação era exclusiva para a docência nas etapas iniciais. Também é possível relacionar esse desejo com a visão que as respondentes possuem sobre os motivos que as levaram a escolherem o curso. Com a reformulação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a extinção do curso Normal Superior, outras possibilidades se apresentam para as recém-licenciadas, mas ainda há aspectos culturais que estão envolvidos no processo formativo e que impactam as escolhas dos futuros campos de trabalho.

Para o eixo “Percepção do Currículo e relação com a prática”, todos os sujeitos envolvidos foram convidados a analisarem questões que envolvem o currículo da Instituição e a prática pedagógica docente. A primeira análise refere-se à visão dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e apontou como maior fragilidade do currículo a ausência de disciplinas que estimulem a prática da escuta ativa e da comunicação não violenta, as habilidades socioemocionais e as estratégias mediadas pelas tecnologias. Na relação inversa, o ponto forte do currículo, na visão dos respondentes, é a presença de disciplinas que estimulam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a utilização das metodologias ativas de aprendizagem e o pensamento crítico e criativo.

Aos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, pediu-se que fossem analisados não somente o currículo da Instituição, mas também se há o emprego das técnicas apresentadas durante a condução de suas aulas. Em se tratando de currículo, observamos que os temas “aprendizagem mediadas pelas tecnologias”, “habilidades socioemocionais” e “escuta ativa e comunicação não violenta” estão pouco presentes na construção curricular, como observado no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Análise do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia

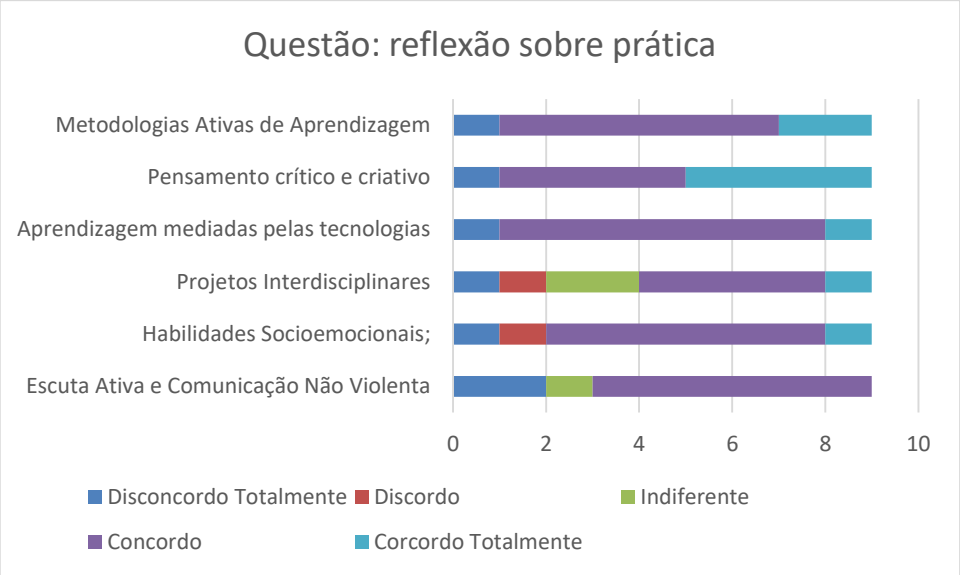


Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Uma visão aproximada foi encontrada frente às necessidades formativas apontadas pelos docentes da Escola Estadual José Joaquim Lages que haviam citado os temas “aprendizagem mediadas pelas tecnologias”, “metodologias ativas de aprendizagem” e “escuta ativa e comunicação não violenta”.

Sob a perspectiva de Freire (2002), procuramos analisar ainda o processo de reflexão da prática docente, ou seja, se os docentes implementam durante suas aulas alguma das estratégias que observam necessárias ao currículo e à formação de seus alunos e futuros docentes. As respostas são apresentadas no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Reflexão sobre a prática docente no curso de Licenciatura em Pedagogia

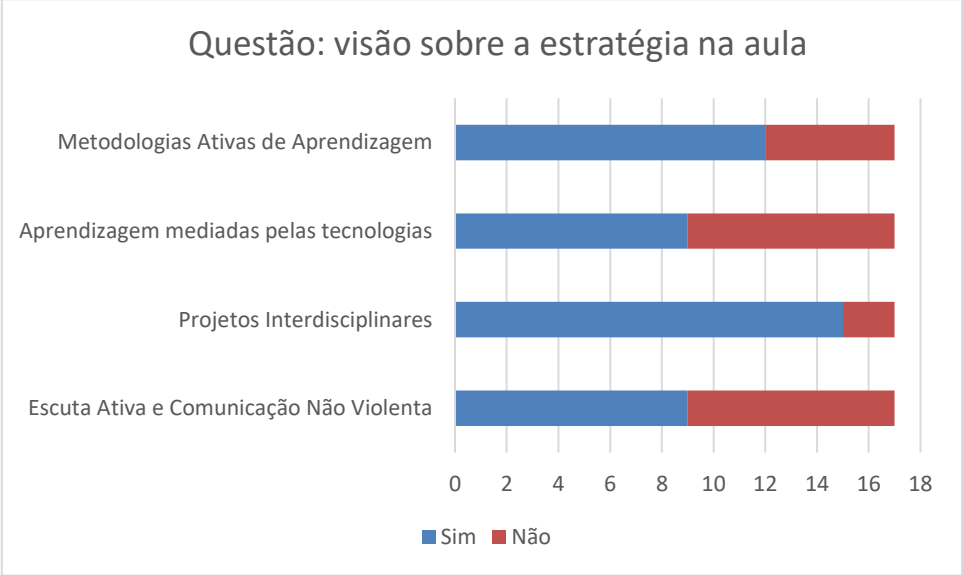


Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Essa percepção também foi considerada nos questionários dos estudantes de Pedagogia quando questionados se, durante suas aulas, percebiam, por parte dos docentes, a utilização de algumas das estratégias. Na maioria dos casos, é perceptível aos estudantes que seus professores buscam utilizar dessas estratégias para fomentar sua aprendizagem durante a formação inicial, mas que nem sempre estão explícitas nos currículos.

As percepções estudantes de Pedagogia são apresentadas no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Percepção do estudante sobre as estratégias utilizadas pelo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Para essa análise, buscamos nos amparar nos estudos de Gatti e Nunes (2009) que, durante nossos debates sobre os sujeitos docentes e a formação permanente, nos apontaram para uma formação inicial frágil com poucos saberes relacionados à tecnologia no ensino e com grande desequilíbrio entre as disciplinas que envolvem conteúdos de sua área disciplinar e os conteúdos para a docência. Percebemos que a reflexão sobre o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia com necessidades voltadas para a "aprendizagem mediadas pelas tecnologias", "habilidades socioemocionais" e "escuta ativa e comunicação não violenta" deve-se a essa forte tradição disciplinar que tem marcado a identidade docente nos últimos anos. Com a entrada de novos discentes, mais críticos e questionadores, e o próprio processo pandêmico que evidenciou ainda mais a necessidade de debate e reflexão sobre os temas como esses, os debates para a formação docente ganham mais visibilidade.

Se compararmos com os respondentes que atuam na Educação Básica, perceberemos que o processo pandêmico impulsionou os debates sobre as necessidades que envolvem as metodologias ativas de aprendizagem, em especial, pela conectividade e as ferramentas para as quais os estudantes foram apresentados durante o período que vigorou o Ensino Remoto Emergencial. Embora não seja um assunto novo, a mediação da aprendizagem naquele período requereu dos sujeitos docentes estratégias metodológicas mais distantes das práticas tradicionais de ensino e aproximadas de metodologias ativas e digitais.

Os docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia foram questionados sobre essas possíveis fragilidades no curso e apontaram, na grade maioria, a necessidade de melhorar a relação entre a teoria e a prática, como se observa no Quadro 15:

Quadro 15 – Respostas discursivas sobre as fragilidades da formação nos cursos de Pedagogia

Pergunta: Na sua opinião, quais são as maiores fragilidades da formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia?
1 - Na maioria das vezes, a teoria se distância da prática, da realidade das salas de aula, dificultando as relações de aprendizagem significativa. 2 - A compartimentação de disciplinas importantes para o desenvolvimento do futuro docente. As falhas no Ensino Médio impactam diretamente na graduação, em especial, no curso de Pedagogia. 3 - Aliar teoria do curso à prática de Estágio Supervisionado. Percebo que a prática dos estágios é bastante superficial e inviabiliza a inserção do profissional com mais qualidade. 4 - Falta um projeto mais robusto sobre a prática na Educação Inclusiva. A carga horária das disciplinas voltadas para inclusão ainda não é a suficiente para prepara as discentes para a atuação profissional. No caso das estudantes que se formam é preciso buscar formação continuada, muitas vezes, com baixa qualidade em prol da agilidade de um certificado de Pós-Graduação. 5 - Os currículos ainda não acompanham a prática docente pós conclusão. As disciplinas são configuradas de forma que não consegue-se inserir temas mais atuais, assim a formação ainda está compartimentada e pouco contextualizada. Na EaD ainda é preciso construir uma identidade do curso. 6 - Contextualização das práticas. 7 - Práticas conservadoras, falta de senso crítico.

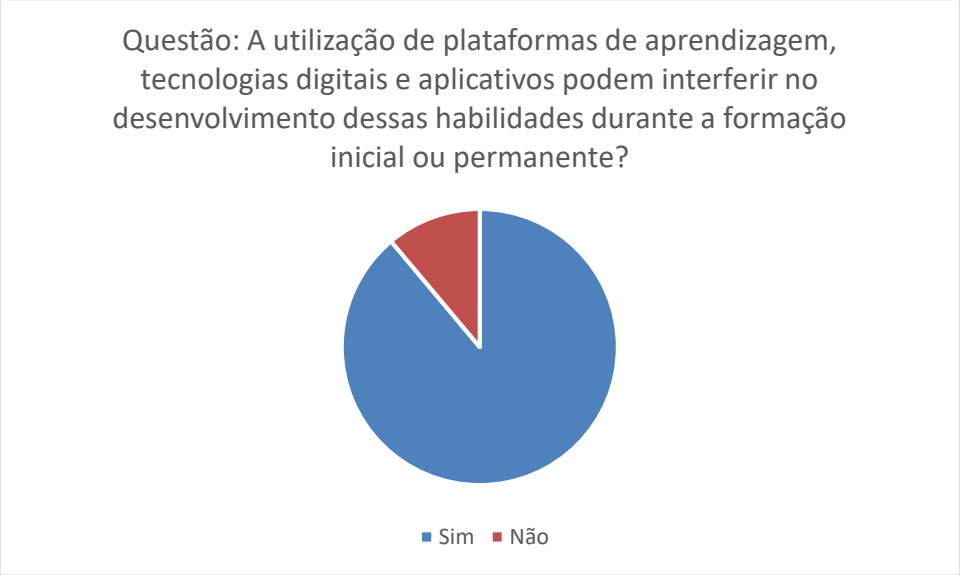
Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Outros apontamentos nos revelam a percepção dos docentes sobre as possíveis causas e consequências dessa fragilidade: a relação entre a qualidade da Educação Básica e a permanência nos cursos superiores, a baixa carga horária de disciplinas consideradas essenciais que acabam produzindo um efeito "cascata" com a necessidade de formação continuada, muitas vezes, de má qualidade, e o conservadorismo de algumas práticas implementadas nos cursos superiores.

A partir desses dados, perguntamos aos docentes se a utilização de plataformas de aprendizagem, tecnologias digitais e aplicativos podem interferir no desenvolvimento das habilidades apresentadas como necessárias aos futuros docentes durante a formação inicial ou permanente dos estudantes e na própria rotina dos docentes em exercício.

As percepções dos docentes são mostradas no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Percepção sobre a utilização de plataformas e recursos digitais como forma de melhorar as fragilidades do curso



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Para eles, o estabelecimento de estratégias formativas, coautorais e colaborativas, com os próprios cursistas pode refletir impactos positivos na qualidade da formação, em menores índices de evasão, no aumento do interesse pela participação nas formações e na possibilidade de replicação do que foi aprendido. Aos discentes, foi perguntado sobre quais características são consideradas necessárias para tornar a experiência de aprendizagem em uma plataforma digital mais significativa. O objetivo visou incorporar sugestões ao Ecossistema Digital.

As sugestões dos docentes para a melhoria da experiência de aprendizagem em uma plataforma digital constam no Quadro 16:

Quadro 16 – Sugestões sobre características para tornar a aprendizagem mais significativa nas plataformas

Pergunta: Gostaríamos de saber quais características você julgou importantes para tornar sua experiência de aprendizagem mais significativa?
1 - facilidade para acessar e vídeos explicativos.
2 - Estar sempre atualizada.
3 - muitos vídeos e de fácil utilização
4 - o material mais objetivo e claro com vídeos e atividades envolventes
5 - vídeos e atividades objetivas
6 - Gosto de vídeos e possibilidades de jogos
7 - Sempre gosto de vídeos e outros recursos
8 - recursos funcionais que facilitam a navegação e estimulam querer continuar dentro da plataforma
9 - Consigo tirar algumas dúvidas, que as vezes não consigo em Sala de aula
10 - Não tenho

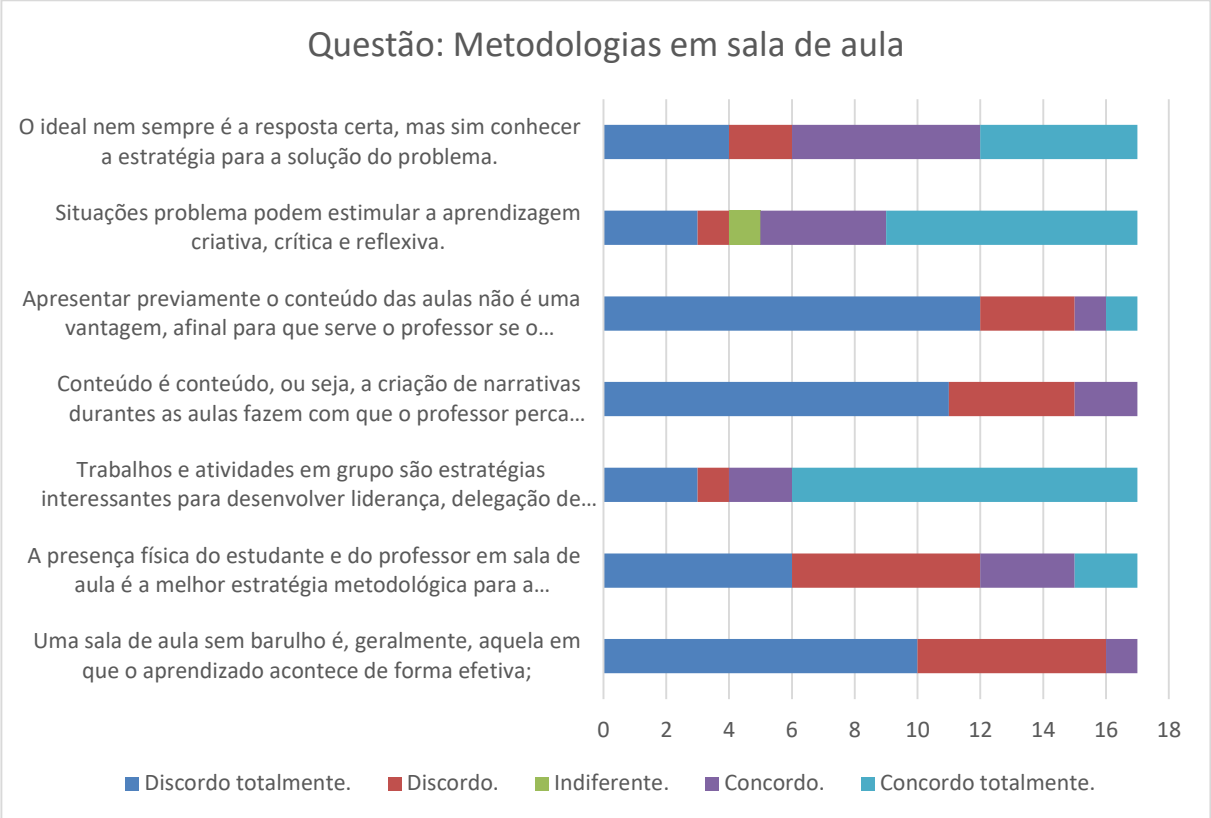
Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Para essa análise, buscamos nos amparar nos estudos de Moran (2015), que prevê estratégias híbridas de aprendizagem, e de Kensky (2003), que argumenta a necessidade de que a aprendizagem não precisa estar associada a um processo solitário, ao contrário trata-se de uma ação coletiva e integrada. A utilização de recursos como vídeos, músicas, jogos e materiais envolventes é característica do hibridismo educacional necessário aos sujeitos que estão constantemente em movimento e foi levada em consideração durante a construção e reprogramação do Ecossistema. Outro aspecto nos revela a necessidade de construção de materiais leves e multimodais com possibilidades de tornar protagonista o sujeito que o utiliza.

Buscamos compreender ainda a forma como os sujeitos aprendem, em especial, utilizando recursos digitais presentes no Ecossistema Digital. Em geral, cerca de 76% dos respondentes têm acesso e facilidade no aprendizado por meio das mídias tecnológicas, como e-mail, *WhatsApp*, *Google Meet, YouTube* e outras ferramentas. Outros 17% relataram que, embora tenham acesso, ainda apresentam certa dificuldade em aprender por meio da mediação com esses recursos.

A última análise se refere a como os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia encaram as metodologias de aprendizagem nas salas de aula. Ao apresentar situações metodológicas cotidianas, observamos, no Gráfico 9, as seguintes percepções desses discentes:

Gráfico 9 – Percepção sobre as metodologias utilizadas em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Cerca de 35% das respondentes acreditam que o importante é a resposta correta, desconsiderando ou considerando pouco os caminhos percorridos pelos estudantes para chegar ao resultado. Em média, 23% das respondentes não associaram a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-based Learning* – PBL) como elemento metodológico capaz de contribuir para a formação crítica e criativa dos estudantes. Em contrapartida, cerca de 88% conhecem e acreditam que a implementação da sala de aula invertida não retira a autonomia do professor e se apresenta como uma vantagem no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a utilização de narrativas que facilitem e contextualizem o processo de aprendizagem, 88% das respondentes mostraram-se favoráveis. Isso demonstra que é preciso criar estratégias que tornem o conteúdo mais próximo dos estudantes, trazendo para sua realidade os temas do currículo. Para 76% das respondentes, os trabalhos em grupo são alternativas que podem promover e estimular a colaboração e a empatia enquanto habilidades de aprendizagem.

A presença física dos docentes em sala de aula não parece um problema para cerca de 70% das respondentes. O meio tecnológico rompeu as barreiras geográficas e espaciais,

aproximando, mesmo que virtualmente, docentes e discentes. Além disso, a perspectiva do ensino híbrido possibilitou novas conexões que permitem o acesso ao conhecimento e a mediação docente. As salas de aula tradicionais que associam a disciplina e o silêncio ao processo de aprendizado efetivo, embora estejam presentes, não representam a alternativa de aprendizagem efetiva para cerca de 94% das respondentes.

Em nosso processo de análise, consideramos que, embora os professores ainda privilegiam, em certa medida, durante sua atuação pedagógica, os métodos com os quais foram ensinados, muitos conceitos e estratégias metodológicas estão sendo reformulados e foram observados durante o tópico mão na massa.

7.3 Análise e interpretação dos dados referentes aos resultados obtidos pós-aplicação do PTT

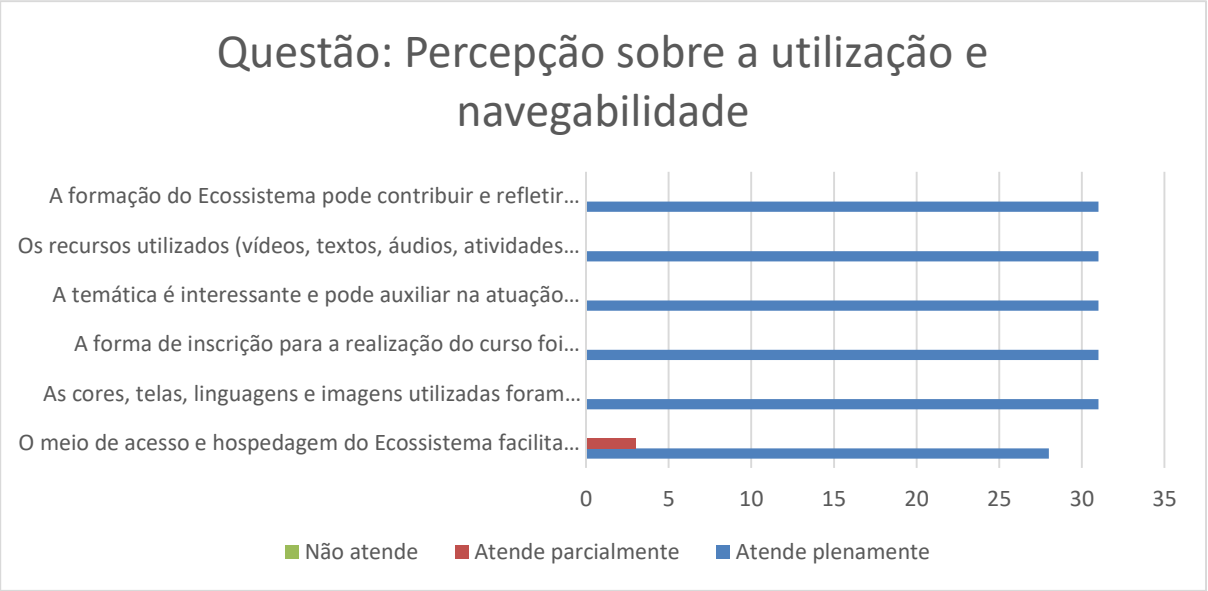
O processo de análise e interpretação dos dados durante a aplicação da pesquisa caracteriza-se como instrumento que alimenta, não apenas as considerações finais, mas também as possibilidades que envolvem a melhoria constante dos processos formativos híbridos a serem realizados pelo Ecossistema Colabora. Durante o processo de prototipação e apresentação do produto, foram realizadas adaptações para tornar a experiência formativa dos sujeitos envolvidos mais adequada e produtiva.

Após o processo de aplicação do PTT, foram analisadas as informações dos sujeitos envolvidos na prototipação do produto e dos participantes da Jornada Acadêmica em Pedagogia que, ao responderem nosso questionário, avaliaram a implementação do ecossistema, as metodologias utilizadas, os aspectos que envolvem a acessibilidade, a estruturação da formação e o design utilizado.

A participação inicial envolveu 31 docentes da Escola Estadual José Joaquim Lages, 9 docentes do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UninCor e 17 discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma Instituição. O questionário pós-aplicação foi respondido em sua integralidade (31 docentes) na Escola Estadual José Joaquim Lages e por 8 discentes e 3 docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do UninCor. As perguntas buscaram obter um panorama das percepções sobre a utilização e a implementação do Ecossistema Digital Colabor@ enquanto ferramenta frente ao processo de formação de professores atuantes e futuros docentes para a Educação Básica.

O Gráfico 10 traz as percepções acerca da questão apresentada aos participantes:

Gráfico 10 – Percepção dos professores atuantes na Educação Básica sobre a utilização e navegabilidade do Colabor@



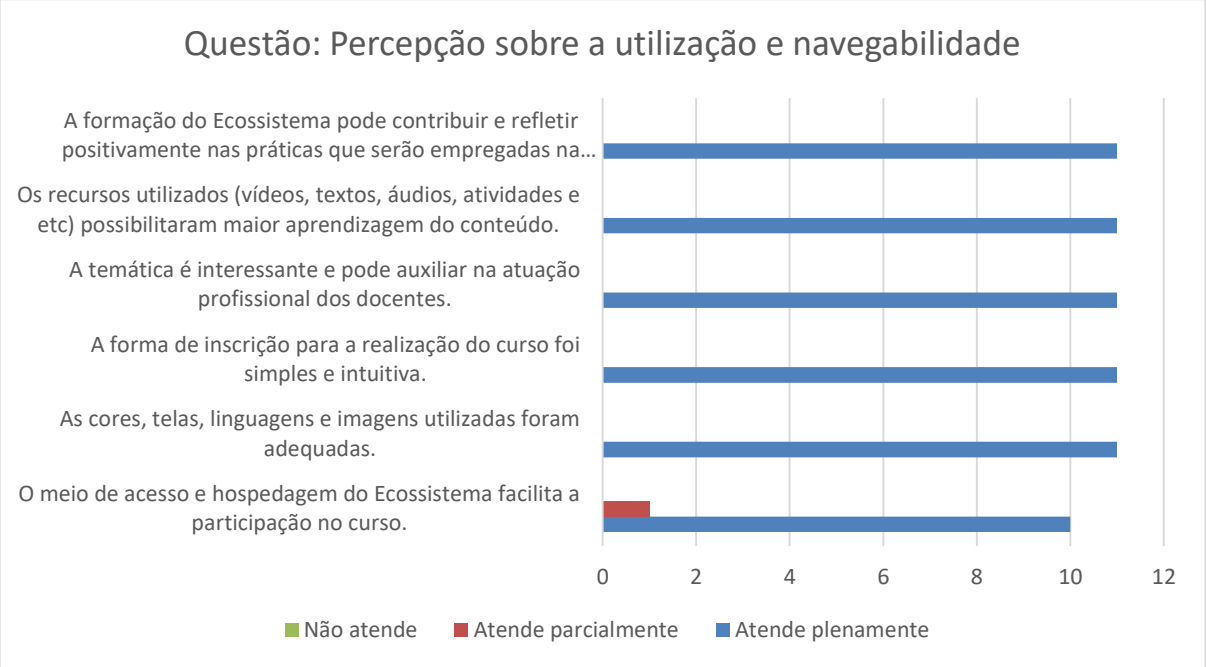
Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Entre os respondentes da Escola Estadual José Joaquim Lages, foi observado que a afirmativa "O meio de acesso e hospedagem do Ecossistema facilita a participação no curso" atendeu parcialmente a cerca de 10% dos respondentes e plenamente aos demais. A análise das respostas nos permite perceber que há uma preocupação quanto ao acesso à formação oferecida no Ecossistema em caso de ausência de sinal de internet. Embora seja possível a adequação de formação permanente para uma modalidade que não exija a conectividade, destacamos que a experiência com a utilização de vídeos e livros no formato virtual, por exemplo, seria comprometida. Nesse contexto, ressalta-se que o meio digital facilita e amplia as possibilidades de recursos, mas é preciso reconhecer que também tem a capacidade de limitar. As demais afirmações atenderam plenamente aos anseios e observações dos envolvidos.

Para os respondentes ligados ao UninCor, durante a Jornada Acadêmica em Pedagogia, a mesma afirmativa careceu de atenção e merece novos estudos para viabilizar o acesso de forma *off-line*. Nesse sentido, é preciso manter aberto o debate de instituição de políticas públicas que garantam o acesso à internet patrocinado pelo poder público.

As percepções desses respondentes acerca da questão seguem apresentadas no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Percepção dos docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre a utilização e navegabilidade do Colabor@



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Buscou-se verificar as possíveis sugestões a partir dos aspectos que envolvem a navegabilidade durante a formação e a utilização da plataforma, a linguagem do tipo andragógica para construir fóruns e textos diversos e a própria utilização da plataforma no processo de ensino e aprendizagem de docentes e futuros docentes.

Quadro 17 – Sugestões sobre o Ecossistema Digital Colabr@

Pergunta: Você tem alguma sugestão para melhorar a navegabilidade, a linguagem ou a utilização de plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem de docentes em exercício na educação básica ou que se encontrem no processo de formação inicial?
1 – Não. 2 – Sim, promover a publicidade do Colabora, pois o mesmo é de grande valia para a formação docente. Isso precisa ser divulgado. 3 – No momento não 4 – Está ótima 5 – Toda inovação é bem-vinda, principalmente para nós que estamos em início de formação. 6 – Mais salas neste espaço, que possibilitem este meio de ensino. 7 – Gostei muito da proposta. Estou muito querendo utilizar. 8 – Não. Pois estava tudo bem integrado, bem proveitoso. 9 – Achei o espaço muito prático para a realidade que vivemos. Gostei das conexões que podem ser feitas com vídeos e sites. 10 – Acho que poderia ser implementada para o cumprimento do Módulo II. Os cursos são interessantes e a proposta é simples.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

As respostas não apontam mudanças a serem realizadas, mas apresentam características que nos permitem compreender sobre a aceitabilidade do produto como recurso e espaço formativo para docentes em exercício e em formação. Para testar a hipótese da pesquisa, foram construídas duas perguntas que, embora estejam separadas, podem ser analisadas de forma conectada:

Quadro 18 – Resposta discursiva sobre a utilização do Ecossistema Digital Colabr@

Pergunta: Você consideraria utilizar o Ecossistema como estratégia formativa para a complementação de temas durante a formação inicial ou para a formação continuada?
1 – Sim.
2 – Sim. Gostei da proposta e quero utilizar.
3 – Inicial e continuada
4 – Consideraria sim
5 – Continuada
6 – Com certeza.
7 – Sim
8 – Sim. Acredito que ele contribui tanto para a formação inicial ou continuada.
9 – Gostei de utilizar e gostaria que outras escolas também fossem convidadas a participar.
10 – Sim, inclusive com estratégia para toda a equipe (gestores, administrativo e docentes).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

Quadro 19 – Resposta discursiva sobre as mudanças nas práticas a partir da utilização do Ecossistema Digital Colabr@

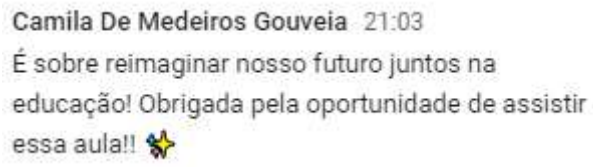
Pergunta: A utilização do Ecossistema e a realização do curso proporcionaram alguma mudança de práticas e estratégias que você utiliza ou pensava em utilizar na sala de aula? Ficaremos felizes se puder falar mais sobre esse assunto.
1 – Sim.
2 – Sim. É uma metodologia ativa que ajuda a quebrar a forma tradicional de dar aula.
3 – Sim. Ouvir mais.
4 – Não tive experiência, pois ainda não finalizei o curso.
5 – O ecossistema permite mais socialização entre alunos e professores.
6 – Não.
7 – Sim. Não existe um saber único, consequente, é necessário que estejamos aptos a aceitar novos métodos e estratégias e praticar o novo.
8 – A formação híbrida facilita vários espaços em apenas um lugar, em relação no dialogar, transitar em uma perspectiva dentro de uma nova modalidade e comunidade.
9 – Sim. Os cursos ministrados sempre foram de forma presencial ou de forma remota, mas que se encerravam naquele momento. O ecossistema proporciona um espaço colaborativo que transcendo o momento do curso e os professores podem continuar colaborando depois.
10 – Sim.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da aplicação de questionários.

O Ecossistema demonstrou-se um produto capaz de atender aos anseios formativos híbridos e multimodais para docentes e futuros docentes. Os respondentes, em sua maioria, acreditam que a utilização do Ecossistema Digital e do curso híbrido oferecido por ele é capaz de oferecer meios de mudança na *práxis* docente cotidiana. Ao finalizar a apresentação e a

aplicação do PTT, durante a Jornada Acadêmica Pedagógica, a Coordenadora do Curso, Maria Carolina Silva Castro, leu alguns comentários e destacou um que reproduzimos aqui:

Figura 22 – Comentário sobre a utilização do Ecossistema Digital Colabr@



Fonte: UninCor (2022).

Há muitos caminhos a serem percorridos, em especial, quando são propostos recursos educativos que impactam as rotinas das escolas de educação básica, na vida e formação dos docentes e nas relações entre a Universidade e as Escolas. Ocorre que a criação, os testes e a implementação desses recursos são essenciais para que sejam repensadas estratégias metodológicas, formações permanentes e políticas públicas que possam refletir em um movimento de aperfeiçoamento e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sempre vivos debates de Freire nos impedem de designar a este capítulo o nome de conclusão. Isso, pois o sentimento de inacabamento e incompletude, seja durante a formação inicial ou formação continuada, está sempre presente no processo formativo docente. Ao considerarmos que a proposta desta pesquisa buscou justamente debater o processo formativo dos docentes, apresentando-lhes novas ferramentas e possibilidades, não se espera apresentar conclusões ou considerações, mas sim contribuições finais.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, puderam ser identificadas algumas possibilidades de melhoria e de continuação a partir de futuras pesquisas, as quais incluem estudos sobre a história de vida dos estudantes e sua relação com a escolha da profissão docente, a análise e a revisão dos currículos dos cursos de Licenciatura baseados nas metodologias ativas, na escuta ativa e na aprendizagem personalizada por meio das mídias educacionais. Estudos que envolvem a vivência em estágios supervisionados baseados em questões práticas da profissão seria outra importante demanda a ser pesquisada e que mereceria a criação de produtos técnicos tecnológicos.

Ao longo dos debates teóricos, percebemos a necessidade de refletir sobre o espaço, sempre inacabado, do tornar-se professor a partir de três indagações: “por que formar?”, “como e onde formar?” e “sobre o que formar?”. Essas reflexões nos permitiram criar um recurso formativo construído a partir da reflexão teórica para contribuir para a construção de uma *práxis* docente mais reflexiva e crítica. Observamos, portanto, que o Ecossistema Digital colabor@ não resolve ou elimina as possíveis lacunas formativas, mas que contribui para amenizar os impactos dessas frente à atuação dos docentes nas escolas de educação básica.

A fim de testar a hipótese da pesquisa, realizamos um resgate historiográfico da Educação no Brasil e compreendemos que há uma diversidade metodológica em nossas escolas de Educação Básica e de Ensino Superior que oscilam entre métodos mais tradicionais até outros considerados inovadores. Essa percepção foi acompanhada da análise filosófica e temporal do emprego dessas metodologias frente ao momento histórico em que os docentes se encontravam, afinal incorreríamos em uma análise injusta e anacrônica da prática dos docentes que atuaram e ainda atuam baseados nos conhecimentos de sua formação inicial ou em um período que se pretendia formar sujeitos a partir das técnicas que eram conhecidas.

Logo, problematizamos a importância e propusemos a implementação de metodologias colaborativas e ativas de aprendizagem por meio da utilização do Ecossistema Digital como

instrumento aliado ao processo de formação permanente dos docentes. Observamos que essas metodologias se complementam e, portanto, precisam estar associadas a modelos híbridos de aprendizagem que possibilitem o protagonismo docente e a formação personalizada para novas demandas que surgem rotineiramente.

Em certo ponto, parecíamos realizar um trabalho muito historicizado e pouco prático aos docentes contemporâneos. Mas foi esse resgate histórico que nos permitiu compreender as mudanças e também as permanências no processo formativo dos docentes que participaram da pesquisa. A ideia de um laço nostálgico dos métodos utilizados por nossos primeiros docentes nos possibilita perceber e compreender que a formação das identidades docentes ocorre a partir de nossa vida estudantil e, portanto, a transformação de nossas práticas não ocorre tão rapidamente.

Foi preciso observar e compreender o processo de construção de recursos tecnológicos híbridos e colaborativos no processo de formação docente a partir de um referencial teórico mais amplo e crítico. Isso, pois buscou-se evitar o emprego de ideias neotecnicistas que poderiam transformar o Ecossistema Digital em uma impressora burocrática de certificados. Ao reconhecer os novos espaços formativos, percebemos também a necessidade de formação integral e permanente para os sujeitos docentes, afinal não se pode dissociar a formação inicial da continuada. E com isso, percebeu-se a necessidade de um ensino personalizado em que os sujeitos docentes têm tempos e métodos diferentes de aprendizagem.

A ligação entre a Educação Básica e a Universidade tornou-se uma possibilidade de ampliar o papel que as pesquisas realizadas no meio acadêmico possuem na mudança das práxis pedagógicas. Embora desafiadora, essa conexão permeou o processo de escrita e pesquisa a fim de criar uma perspectiva colaborativa e coautoral em que os sujeitos se sintam protagonistas de suas práticas e que reconheçam seu papel no processo de ensino e aprendizagem, e, nesse sentido, os sujeitos envolvidos na pesquisa demonstraram-se satisfeitos com as estratégias implementadas.

Os sujeitos docentes foram o centro desta pesquisa e assumiram uma postura de consumidores e também de produtores de conhecimento. Ao ouvir as demandas e compatibilizar os anseios por ferramentas e estratégias, buscamos dar aos docentes/aprendentes o papel de protagonistas. Para isso, não bastou criar um produto, foi necessário conhecer e reconhecer os sujeitos para criar estratégias que facilitassem seu aprendizado. A tecnologia também se tornou protagonista na pesquisa, não como mero elemento, mas como um meio de tecnologia social capaz de contribuir para a formação permanente dos docentes.

Os debates teóricos também nos possibilitaram reconhecer a importância do processo colaborativo e híbrido nas formações permanentes, diante da apropriação de terminologias e conceitos alheios à educação, mas que culminaram, segundo nossos estudos, em um movimento de formações mais significativas e colaborativas. O reconhecimento das salas de aula enquanto ecossistemas de aprendizagem esteve diretamente ligado à criação de um novo espaço de formação: o ecossistema digital colabora. O processo de pandemia impulsionou os debates e reflexões e transformou o mundo inteiro em um grande laboratório formativo experimental que precisou trabalhar e criar conteúdo sob a perspectiva híbrida e multimodal, trazendo a formação docente e sua personalização para o centro dos debates, de maneira que o Ecossistema ganhou visibilidade.

Se nos apegarmos ao lado biológico do Ecossistema, perceberemos que nascemos sendo quem somos, que nosso DNA é permanente e imutável. Mas o DNA também não é tudo, nós somos humanos e a vida nos modifica. A convivência em um ecossistema faz com que possamos desenvolver nossos traços, tornando-nos menos territorialistas, menos competitivos. Nesse ponto de vista, aprendemos com os nossos erros, encaramos nossos maiores medos e encontramos, portanto, maneiras de superar a Biologia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2004.

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de Geografia**: um olhar sobre o ensino público de Recife. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ALONSO, Catarina M.; GALLEGO, Domingo J.; HONEY, Peter. **Los estilos de aprendizaje**: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero, 2002.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [*s. l.*], v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

ALVES, Socorro Vânia Lourenço; ALVES, Enoque; BAIA, Paulo Beckman. Programação e Aprendizagem Baseada em Projetos como estratégias no ensino de Pensamento Computacional para crianças e adolescentes. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 8, 2019, Brasília, DF. **Anais** [...]. Porto Alegre: SBC, 2019.

ANDRADE, Sabrina. **Saiba qual a diferença entre metodologia ativa e tradicional e opte pela melhor opção em suas aulas**. [*S. l.*]: Imagine Educação, 10 nov. 2020. Disponível em: https://educacao.imaginie.com.br/qual-a-diferenca-entre-metodologia-ativa-e-tradicional/. Acesso em: 10 mar. 2022.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Thamiris Oliveira. Tecnologias móveis na educação: reflexões e práticas. **LínguaTec**, [*s. l.*], v. 5, n. 1, p. 59-80, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3352. Acesso em: 19 set. 2022.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes). Acesso em: 10 ago. 2021.

BACURY, Gerson Ribeiro; FERREIRA, Maria Salonilde. Colaborar ou cooperar? Diz espelho meu!. **Revista Educação em Questão**, [*s. l.*], v. 57, n. 53, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18431. Acesso em: 18 set. 2022.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, [*s. l.*], v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, [*s. l.*], v. 44, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244. Acesso em: 10 out. 2022.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida. (1808-1827). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 115-133, abr. 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631. Acesso em: 7 ago. 2021.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 30, n. 109. p. 1081-1102, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008. Acesso em: 22 mar. 2022.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira no período joanino. *In:* _____. **A construção da universidade baiana:** objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 129-141. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. **Investigação colaborativa**: potencialidades e problemas. Lisboa, Portugal: APM, 2002. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069. Acesso em: 7 set. 2022.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdéz. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981a. Disponível em: https://apartilhadavida.com.br/book/o-que-e-educacao/. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981b. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Assembleia Geral, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação
Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE/CP, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, [*s. l.*], v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 13 abr. 2022.

CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. Design Thinking como metodologia de pesquisa para concepção de um ambiente virtual de aprendizagem centrado no usuário. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: SIED, 2014. Disponível em: http:// www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/issue/view/3. Acesso em: 20 set. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. [*S. l.*]: Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/. Acesso em: 21 out. 2022.

COLABOR@. **Colabor@ Ecossistema Digital**. [*S. l.*]: Colabor@, 2022. Disponível em: http://colaborarede.com.br/login/index.php. Acesso em: 13 abr. 2022.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DELORS, Jacques (coord.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: Unesco, 1998.

DEMO, Pedro. Desafios da Universidade. *In*: _____. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DEROSSI, Caio Corrêa; GEREMIAS, Bethânia Mederiros. Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria. **Revista de Iniciação à Docência**, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 641-658, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9160. Acesso em: 19 jun. 2022.

DIAS. Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis**: governamento e constituição de subjetividades docentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180702. Acesso em: 3 out. 2021.

DICIONÁRIO AMBIENTAL. **O que é um Ecossistema e um Bioma**. Rio de Janeiro: ((o)) eco, 25 jul. 2014. Disponível em: http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28516-o-que-e-um-ecossistema-e-um-bioma/. Acesso em: 27 jun. 2021.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades. **Cadernos CEDES**, [*s. l.*], v. 35, n. 95, p. 91-106, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQbSJ3C7TnMCyWZLjKhv7ky/?lang=pt#. Acesso em: 21 fev. 2022.

FACCA, Claudia Alquezar. **A contribuição do pensamento do Design na formação do engenheiro**: o espaço do Fab Lab como experiência transversal. São Paulo: Dialética, 2020.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, [*s. l.*], v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483. Acesso em: 21 jun. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador**: reflexões sobre formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERIGATO, Evandro. Quais qualidades, atitudes, habilidades e conhecimentos contribuem para a eficácia de um professor?. **Revista Caparaó**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: https://revistacaparao.org/caparao/article/view/56. Acesso em: 18 set. 2022.

FLEMING, Neil D. **Teaching and learning styles**: VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento das prisões. Tradução: Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Educação Jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória. **Cadernos do CEOM**, [*s. l.*], ano 22, n. 31, 2009. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/download/541/363/0. Acesso em: 24 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´Água, 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, [*s. l.*], n. 23, p. 43-57, 2005. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt. Acesso em: 2 nov. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas - Textos FCC. São Paulo: FCC, 2009. V. 29. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Historia_da_Educacao.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, Andy. **Teaching in the knowledge society**: education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press, 2003.

HODGES, Charles B. *et al*. **The Difference between emergency remote teaching and online learning.** [*S. l.*]: Educause Review, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 31 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Franscisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2013.

INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**: Censo da Educação Superior e Censo da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores. Acesso em: 8 abr. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, [*s. l.*], v. 4, n. 10, p. 47-56, jul. 2003. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323. Acesso em: 19 jun. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KNOWLES, Malcolm; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação & Realidade**, [*s. l.*], v. 37, n. 2, p. 627-646, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/mZNkBwyrFJhPpgFCyWW9HPj/?lang=pt#. Acesso em: 19 jun. 2021.

LEON, Antoine. **Psicopedagogia dos Adultos**. São Paulo: Nacional, 1977.

LIMA, Aleandro Ribeiro. Tecnologia na educação em tempos de quarentena. **Revista Científica e-Locução**, [*s. l.*], v. 1, n. 17, p. 5, 10 jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.faex.edu.br/index.php/e-Locucao/article/view/256/200. Acesso em: 10 jan. 2022.

LIMA, Taciana Carvalho. Métodos Ativos para Educação. **Revista de Trabalhos Acadêmicos–Universo Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, 2018.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 32, p. 465-476, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt#. Acesso em: 10 abr. 2022.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Contribuições de Humberto Maturana para Formação de Professores (as): repensando práticas inclusivas. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [*s. l.*], v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1274. Acesso em: 18 set. 2022.

MAGNAGNAGNO, Cleber Cicero; RAMOS, Monica Parente; OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Estudo sobre o uso do Moodle em cursos de especialização a distância da Unifesp. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [*s. l.*], v. 39, n. 4, 2015.

MAIA, Camila Mendes. **Ecossistemas de aprendizagem integrativos**: um olhar do design sobre a emergência de uma cultura sistêmica, regenerativa e evolutiva na educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a05.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, 1995.

MARQUES, Rita de Cássia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de Covid-19: intersecções e desafios para a História da Saúde e do Tempo Presente. *In*: REIS, Tiago Siqueira *et al.* (Orgs.). **Coleção História do Tempo Presente**. 3 ed. Roraima: Editora UFRR, 2020. V. 3. p. 1-314. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/a-pandemia-de-covid19_intersecoes-e-desafios-para-a-historia-da-saude-e-do-tempo-presente.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MELLO, Joana Cândida Pinheiro Lima de; LIMA, Roberta Valéria Guedes de; MOREIRA, Jonathan Rosa. Base Nacional Comum Curricular e as Concepções Pedagógicas da Educação Básica. **Projeção e Docência**, [*s. l.*], v. 9, n. 2, p. 26-41, 2018.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 20, n. 68, p. 45-60. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/C45Pn3n7GnLkjNQhYh368qd/?lang=pt#. Acesso em: 14 jul. 2021.

MOODLE. **Atividades**. [*S. l.*]: Moodle, 2022a. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Atividades. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOODLE. **Recursos**. [*S. l.*]: Moodle, 2022b. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Recursos. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015a. p. 27-45.

MORAN, José; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José, Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias contemporâneas. convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015b. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt. Acesso em: 5 set. 2021.

MORI, Rafael Cava. Demerval Saviani e a pedagogia histórico-crítica. **Blog do Rafael Mori**. Santo André, 8 dez. 2021. Disponível em: https://blogdorafaelmori.wordpress.com/2021/12/08/historia-da-educacao-20-brasil-7-dermeval-saviani/#comments. Acesso em: 12 jun. 2022.

MORO, Vera Luiza; GOMES, Leonardo do Couto; SILVA, Marcelo Moraes e. A Gymnastica na Escola Normal de Curitiba: um olhar aos documentos oficiais (1876-1923). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 42, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/jYw5wjd8d3HxLLcWBsNCFKw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2022.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399. Acesso em: 2 ago. 2022.

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM, Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 ago. 2022.

NCE. **Introdução as Teorias de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Mestrado de Informática Aplicada à Educação, 2002. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/teorias.htm. Acesso em: 7 maio 2022.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC – Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875. Acesso em: 19 jun. 2022.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: mestre ou tia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV- XX). **Análise Psicológica**, [*s. l.*], v. 3, p. 413-440, 1987. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, [*s. l.*], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 1 maio 2022.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, [*s. l.*], n. 4, 1991.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Izete; SILVA, Cândida Maria. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. **Linhas Críticas**, [*s. l.*], v. 12, n. 22, p. 151-154, 2006. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3292. Acesso em: 27 jun. 2021.

OLIVEIRA, Nicanor Valério de. **Avaliação diagnóstica e processual na Sala de Aula Invertida**: uma experiência didática no ensino de Genética. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Penso, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1999.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463. Acesso em: 15 fev. 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, n. 2, v. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%93-246-Os-povos-ind%c3%adgenas-e-a-educa%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

QUEIROZ, Edileuza Dias de; CARDOSO, Cristiane. A articulação da teoria e prática na construção de uma atividade docente crítica e reflexiva: compreendendo a realidade dos

professores de Geografia da Educação Básica na Baixada Fluminense, RJ. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: CBG, 2014. Disponível em: https://sites.google.com/site/pibidgeografiaim/artigos-produzidos-pelo-pibid. Acesso em: 21 jun. 2021.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas as Diretrizes de Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, jan./jul., 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: 15 maio 2022.

RÁTIVA, Marlén. Método Lancaster no Brasil e na Colômbia. Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [*s. l.*], v. 5, n. 9, p. 96-103, 2013. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/. Acesso em: 5 jul. 2022.

REIS, Júlia Belmont Alves dos. O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior. *In:* CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2021.

RODRIGUES, Eric Freitas. A Avaliação e a Tecnologia. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ROMERAL, Pedro Antonio de Albuquerque Felizola. **Análise da aplicação de metodologias ativas de ensino no curso de engenharia de produção da UTFPR-Campus Londrina**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia de Produção) – Departamento Acadêmico de Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto,1995.

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira?: da Colônia à Atualidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-48, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/GhXXDBp5YNgpDRqZrWHfQ3k/?lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, [*s. l.*], n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004. Acesso em: 14 abr. 2022.

SANTOS, Cássio Moreira. **Abordagem para o ensino de Biologia**: introdução ao fenômeno do preparo para o estresse oxidativo em vertebrados. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SANTOS, Juliana Cristina dos *et al*. Uso da técnica de incrustação de insetos em resina como ferramenta didática para o ensino aprendizagem de biologia. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 11, p. e353101119709-e353101119709, 2021.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Inserção das tecnologias na educação a partir de um paradigma inovador. *In*: EDUCERE, 13., SIRSSE, 4., SIPD-Cátedra UNESCO, 6., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://educere.pucpr.br/p1/anais.html. Acesso em: 8 mar. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1890. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html. Acesso em: 21 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, [*s. l.*], v. 30, n. 2, p. 11-26, 2011b. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735. Acesso em: 8 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt. Acesso em: 28 ago. 2021.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029. Acesso em: 12 mar. 2022.

SCHLIEMANN, Ana Laura. A importância da vivência na formação humana do profissional da saúde. **Blucher Medical Proceedings**, [*s. l.*], v. 1, n. 2, 2014.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. *In*. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello

(Orgs.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. Política Educacional no Brasil: do Império à República. **Revista Rios Eletrônica Cientifica da FASETE**, [*s. l.*], ano 5, n. 5, dez. 2011. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=82. Acesso em: 28 ago. 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737. Acesso em: 6 set. 2021.

SILVA, José Carlos Teixeira da. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Production**, [*s. l.*], v. 13, n. 1, p. 50-63, 2003b.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A Escola Normal e as reformas educacionais como símbolo republicano. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 14., 2018, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2018.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Formação continuada**: um olhar diferenciado. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade de Regional de Blumenau, Blumenau, 2002. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2002/240104_1_1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SCHIRLO, Ana Cristina. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. **Imagens da Educação**, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22694/pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, Sérgio Almeida da; MAZZUCO, Neiva Gallina. **História e Políticas de Educação no Brasil Império**. Cascavel: Unioeste, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SILVEIRA, Pedro Netto; CURY, Davidson; MENEZES, Crediné de. Superando fronteiras da educação com ecossistemas de aprendizagem. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 30., 2019, Brasília, DF. **Anais** [...]. Porto Alegre: SBC, 2019. Disponível em: http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/8725/6286. Acesso em: 28 set. 2022.

SILVEIRA, Pedro Netto. **Um framework conceitual para a concepção de ecossistemas inteligentes de aprendizagem**. 2022. Tese (Doutorado em Informática) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SOUSA, Galdino Rodrigues de *et al*. Mídia-educação nas universidades federais mineiras: mapeando a formação em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 96-108, maio 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p96. Acesso em: 14 abr. 2022.

SOUSA, Galdino Rodrigues de. "Educar com a mídia": experiências culturais e (inter)disciplinares entre cursos de Educação Física. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36667. Acesso: 13 abr. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

TORRES, Ana Carolina Silva; CHIKUSHI, Yuki Meneses; SAITO, Sarita Cristina. Aprendizagem significativa e sociologia: as rodas de conversa sociológicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2019, Florianópolis. Anais [...]. Porto Alegre: SBS, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46876. Acesso em: 4 ago. 2022.

UNESCO. Coalizão Global de Educação. **Resposta da educação frente à COVID-19**. Paris, França: UNESCO, 2021. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition. Acesso em: 10 mar. 2022.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **ArqueologÌa de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a professora. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma história das disciplinas. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. **História e História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

ZANON, Lenir Basso; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Elaboração conceitual de prática docente em interações triádicas na formação inicial de professores de Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/orais/ORAL068.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

ZOTTI, Solange Aparecida. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. **Práxis Educacional**, [*s. l.*], v. 2, n. 2, p. 115-140, 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/516. Acesso em: 28 ago. 2021.

APÊNDICE A – Questionário 01 - Levantamento de percepção e necessidades formativas

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

www.unincor.br

QUESTIONÁRIO 01 - PRÉ

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

Mestrando: MARCOS ANTÔNIO ROSSI – CPF 062.498.696-97
Orientador: Dr. GALDINO RODRIGUES DE SOUSA – CPF 100.588.496-02

LEVANTAMENTO DE PERCEPÇÃO E NECESSIDADES FORMATIVAS

Público-alvo: Professores e Tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia

Com este questionário pretende-se obter um panorama das dimensões do desenvolvimento profissional da equipe docente dessa Instituição de Ensino. Espera-se aqui, conhecer a equipe e suas percepções sobre as necessidades formativas frente ao processo de formação de futuros docentes para a Educação Básica.

Ao longo do estudo os resultados nos auxiliarão a construir estratégias, de forma colaborativa e coautoral, que possibilitem repensar as práticas pedagógicas implementadas na Educação Superior e que possam, oportunamente, refletir em ações a serem implementadas na Educação Básica.

Caso existam dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, favor contatar-nos pelos telefones de contato: 032 99151-4298 (Galdino Rodrigues de Sousa) ou 031 99522-3031 (Marcos Antônio Rossi).

Sua colaboração é muito importante, assim adotaremos estratégias para garantir a confidencialidade e o anonimato.

Eixo: Dados pessoais e profissionais

1. Gênero
   Fem. | Masc.

2. Idade
   18-20 |21-25 |26-30 |31-35| 36-40| 41-45| 46-50| 51-55| 56-60| +60

3. Grau Acadêmico mais elevado
   Licenciatura | Bacharelado | Pós-Graduação Latu Sensu | Mestrado | Doutorado

4. Formação Acadêmica Inicial (Curso): _____

5. Há quanto tempo você atua como docente dessa Instituição? (resposta em anos)
Primeiro ano | 01 até 02 | 03 até 05 | 06 até 10 | 10 até 15 | Acima de 15

6. Em qual modalidade de ensino você atua nessa Instituição?
Presencial | EaD | Presencial e EaD

Eixo: Percepção do Currículo e Relação com a Prática

7. Pensando nas disciplinas oferecidas no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia dessa Instituição, pedimos que faça a associação das afirmativas a uma das opções:
(1) Atende Plenamente | (2) Atende Parcialmente | (3) Não Atende | (4) Não se aplica a formação

( ) Contempla disciplinas que estimulam a prática da "Escuta Ativa e Comunicação Não Violenta";
( ) Contempla disciplinas que estimulam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais;
( ) Contempla disciplinas que estimulam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
( ) Contempla disciplinas que estimulam estratégias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias;
( ) Contempla disciplinas que estimulam o pensamento crítico e criativo dos discentes;
( ) Contempla disciplinas que estimulam a utilização de metodologias ativas de aprendizagem;

8. Pensando no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas durante suas aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia dessa Instituição, pedimos que faça a associação das afirmativas a uma das opções:
(1) Concordo Plenamente | (2) Concordo Parcialmente | (3) Não concordo | (4) Não se aplica

( ) Durante o desenvolvimento das aulas utilizo estratégias que estimulam a aprendizagem por meio da prática da "Escuta Ativa e Comunicação Não Violenta";
( ) Durante o desenvolvimento das aulas utilizo estratégias que estimulam a aprendizagem por meio das habilidades socioemocionais;
( ) Durante o desenvolvimento das aulas utilizo estratégias que estimulam a aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares;

( ) Durante o desenvolvimento das aulas utilizo estratégias que estimulam a aprendizagem por meio das tecnologias;
( ) Durante o desenvolvimento das aulas utilizo estratégias que estimulam a aprendizagem por meio do pensamento crítico e criativo dos discentes;
( ) Durante o desenvolvimento das aulas utilizo estratégias que estimulam a aprendizagem por meio das metodologias ativas de aprendizagem;

Eixo: Relação com a prática e necessidades formativas

9. Na sua opinião, quais são as maiores fragilidades da formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia?

10. Em relação ao conhecimento teórico-metodológico das temáticas abaixo, pedimos que faça a associação das afirmativas a uma das opções:
    (1) Por dominar o assunto, me sinto confortável ao promover os debates.
    (2) Não tenho familiaridade com o assunto, logo me sinto desconfortável ao promover os debates
    (3) Apesar de dominar o assunto, me sinto desconfortável ao promover os debates.
    (4) Apesar de não dominar o assunto, acredito que seja importante a promoção dos debates.

    ( ) Metodologias Ativas e Participativas de Aprendizagem;
    ( ) Aprendizagem mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;
    ( ) Mídia-educação;
    ( ) Personalização da formação discente;

11. Sobre o desenvolvimento das "Competências Gerais Docentes" da Base Nacional Comum (BNC) para a formação continuada de professores da educação básica, preencha a ordem de prioridades que estabeleça melhor relação entre a formação inicial em Pedagogia e a preparação para o exercício da docência na Educação Básica:
    Variação entre 1 e 10 – sendo 1 a prioridade mais emergente e 10 a prioridade menos emergente

    ( ) Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
    ( ) Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

( ) Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
( ) Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
( ) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
( ) Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
( ) Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
( ) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
( ) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
( ) Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

12. A utilização de plataformas de aprendizagem, tecnologias digitais e aplicativos podem interferir no desenvolvimento dessas habilidades durante a formação inicial ou permanente?
Sim. | Não.

13. O estabelecimento de estratégias formativas, coautoriais e colaborativas, com os próprios cursistas podem refletir impactos positivos em:
(1) Sim | (2) Não

( ) Qualidade da formação;
( ) Menor índice de evasão;
( ) Interesse pela participação;
( ) Possibilidade de replicação do que foi aprendido;

APÊNDICE B – Questionário 02 - Levantamento de percepção e necessidades formativas

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

www.unincor.br

QUESTIONÁRIO 02 - PRÉ

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

Mestrando: MARCOS ANTÔNIO ROSSI – CPF 062.498.696-97
Orientador: Dr. GALDINO RODRIGUES DE SOUSA – CPF 100.588.496-02

LEVANTAMENTO DE PERCEPÇÃO E NECESSIDADES FORMATIVAS

Público-alvo: Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento necessário para viabilizar essa pesquisa, sua participação é voluntária e você pode recusar ou interromper o preenchimento a qualquer momento.

Sua contribuição é fundamental para que essa pesquisa possa alcançar seus objetivos e gerar resultados que permitam que o meio acadêmico e a sociedade em geral se beneficiem deste trabalho no sentido de promover a integração entre a Universidade e a Escola de Educação Básica. Seu anonimato está garantido, de forma que criamos mecanismos para evitar riscos de que dados individuais sejam identificados. Assim, os resultados serão tratados e os respondentes não serão identificados, privilegiando o sigilo das informações.

Caso existam dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, favor contatar-nos pelos telefones de contato: 032 99151-4298 (Galdino Rodrigues de Sousa) ou 031 99522-3031 (Marcos Antônio Rossi).

Agradecemos sua atenção e esperamos receber sua valiosa contribuição.

Eixo: Dados pessoais e acadêmicos

1. Gênero
   Fem. | Masc.

2. Idade
   18-20 |21-25 |26-30 |31-35| 36-40| 41-45| 46-50| 51-55| 56-60| +60

3. Modalidade de Ensino
   Ensino Presencial | Ensino a Distância

4. Por que você escolheu cursar a Licenciatura em Pedagogia?

5. Após a conclusão do seu curso, você pretende atuar em ambientes escolares? Possui preferência por algum ambiente específico?

Eixo: Percepção do Currículo e Relação com a Prática

6. Pensando nas disciplinas oferecidas no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia dessa Instituição, pedimos que faça a associação das afirmativas a uma das opções:
(1) Atende Plenamente | (2) Atende Parcialmente | (3) Não Atende | (4) Não se aplica a formação

( ) Contempla disciplinas que estimulam a prática da "Escuta Ativa e Comunicação Não Violenta";
( ) Contempla disciplinas que estimulam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais;
( ) Contempla disciplinas que estimulam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
( ) Contempla disciplinas que estimulam estratégias de aprendizagem mediadas pelas tecnologias;
( ) Contempla disciplinas que estimulam o pensamento crítico e criativo dos discentes;
( ) Contempla disciplinas que estimulam a utilização de metodologias ativas de aprendizagem;

7. Pensando no desenvolvimento das práticas pedagógicas de seus docentes durante as aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia dessa Instituição, pedimos que faça a associação das afirmativas a uma das opções:
(1) Concordo Plenamente | (2) Concordo Parcialmente | (3) Não concordo | (4) Não se aplica

( ) Durante o desenvolvimento das aulas são utilizadas estratégias que estimulam a aprendizagem por meio da prática da "Escuta Ativa e Comunicação Não Violenta";
( ) Durante o desenvolvimento das aulas são utilizadas estratégias que estimulam a aprendizagem por meio das habilidades socioemocionais;
( ) Durante o desenvolvimento das aulas são utilizadas estratégias que estimulam a aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares;
( ) Durante o desenvolvimento das aulas são utilizadas estratégias que estimulam a aprendizagem por meio das tecnologias;

( ) Durante o desenvolvimento das aulas são utilizadas estratégias que estimulam a aprendizagem por meio do pensamento crítico e criativo dos discentes;
( ) Durante o desenvolvimento das aulas são utilizadas estratégias que estimulam a aprendizagem por meio das metodologias ativas de aprendizagem;

Eixo: Relação com a prática e necessidades formativas

8. Durante suas aulas já percebeu, por parte de seus docentes, a utilização de estratégias que envolvessem "Metodologias Ativas de Aprendizagem"?
Sim | Não

9. Durante suas aulas já percebeu, por parte de seus docentes, a utilização de estratégias que envolvessem "Escuta Ativa e a Comunicação Não Violenta"?
Sim | Não

10. Durante suas aulas já percebeu, por parte de seus docentes, a utilização de estratégias que envolvessem "Projetos Interdisciplinares"?
Sim | Não

11. Durante suas aulas já percebeu, por parte de seus docentes, a utilização de estratégias que envolvessem "Aprendizagem mediada pela Mídia-educação"?
Sim | Não

12. Em relação ao seu conhecimento e utilização das Tecnologias, assinale a alternativa mais condizente com sua realidade atual.

( ) Em geral tenho acesso e facilidade no aprendizado por meio das mídias tecnológicas (e-mail, WhatsApp, Google Meet, Youtube e etc);
( ) Em geral tenho acesso, mas tenho dificuldade no aprendizado por meio das mídias tecnológicas (e-mail, WhatsApp, Google Meet, Youtube e etc);
( ) Em geral não tenho acesso e tenho dificuldade no aprendizado por meio das mídias tecnológicas (e-mail, WhatsApp, Google Meet, Youtube e etc);
( ) Em geral não tenho acesso, mas tenho facilidade no aprendizado por meio das mídias tecnológicas (e-mail, WhatsApp, Google Meet, Youtube e etc);

13. Levando em consideração suas opiniões pessoais acerca do processo de ensino e aprendizagem, por favor indique o quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir.
(1) Concordo Totalmente | (2) Concordo | (3) Discordo | (4) Discordo Totalmente

( ) Uma sala de aula sem barulho é, geralmente, aquela em que o aprendizado acontece de forma efetiva;

( ) A presença física do estudante e do professor em sala de aula é a melhor estratégia metodológica para a qualidade da aprendizagem;
( ) Trabalhos e atividades em grupo são estratégias interessantes para desenvolver liderança, delegação de tarefas, colaboração, empatia, entre outras habilidades socioemocionais.
( ) Conteúdo é conteúdo, ou seja, a criação de narrativas durantes as aulas fazem com que o professor perca tempo e não consiga finalizar os conteúdos previstos.
( ) Apresentar previamente o conteúdo das aulas não é uma vantagem, afinal para que serve o professor se o estudante já conhece o conteúdo?
( ) Situações problema podem estimular a aprendizagem criativa, crítica e reflexiva.
( ) O ideal nem sempre é a resposta certa, mas sim conhecer a estratégia para a solução do problema.

14. Desconsiderando a utilização da plataforma acadêmica de sua Instituição de Ensino, você já utilizou outras plataformas digitais como espaço para aprendizagem?

15. Caso sua resposta anterior tenha sido SIM, gostaríamos de saber quais características você julgou importantes para tornar sua experiência de aprendizagem mais significativa?

APÊNDICE C – Questionário 03 - Acompanhamento Formativo

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

www.unincor.br

QUESTIONÁRIO 03 - PÓS

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

Mestrando: MARCOS ANTÔNIO ROSSI – CPF 062.498.696-97
Orientador: Dr. GALDINO RODRIGUES DE SOUSA – CPF 100.588.496-02

ACOMPANHAMENTO FORMATIVO

Público-alvo: Docentes e Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Antecipamos nossos agradecimentos pela sua participação. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento necessário para viabilizar essa pesquisa, sua participação é voluntária e você pode recusar ou interromper o preenchimento a qualquer momento.

Caso existam dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, favor contatar-nos pelos telefones de contato: 032 99151-4298 (Galdino Rodrigues de Sousa) ou 031 99522-3031 (Marcos Antônio Rossi).

Agradecemos sua atenção e esperamos receber sua valiosa contribuição.

01. Qual é a sua relação acadêmica com a Instituição?
Discente | Docente

02. Sobre a utilização do Ecossistema Digital de Aprendizagem "Colabor@", pedimos que faça a associação das afirmativas a uma das opções:
(1) Concordo Totalmente | (2) Concordo | (3) Discordo | (4) Discordo Totalmente

( ) O meio de acesso e hospedagem do Ecossistema facilitou minha participação.
( ) As cores, telas, linguagens e imagens utilizadas foram adequadas.
( ) A forma de inscrição para a realização do curso foi simples e intuitiva.
( ) A temática foi interessante e vai me auxiliar em minha atuação profissional.
( ) Os recursos utilizados (vídeos, textos, áudios, atividades e etc) possibilitaram maior aprendizagem do conteúdo.
( ) A formação do Ecossistema pode contribuir e refletir positivamente nas práticas que serão empregadas na Educação Básica.

03. Qual a importância da socialização e conhecimento de práticas pedagógicas realizadas por outros discentes e docentes?

04. Há alguma relação entre a utilização da mídia-educativa, a formação personalizada dos docentes e a melhoria das experiências educativas nas Escolas de Educação Básica? Se possível nos fale qual ou quais?

05. Você tem alguma sugestão para melhorar a navegabilidade, a linguagem ou a utilização de plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem de docentes em exercício na educação básica ou que se encontrem no processo de formação inicial?

06. A utilização do Ecossistema e a realização do curso proporcionaram alguma mudança de práticas e estratégias que você utiliza ou pensava em utilizar na sala de aula? Ficaremos felizes se puder falar mais sobre esse assunto.

07. Você consideraria utilizar o Ecossistema como estratégia formativa para a complementação de temas durante a formação inicial ou para a formação continuada?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

www.unincor.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome: MARIA CAROLINA SILVA CASTRO OLIVEIRA

As informações contidas neste termo visam firmar acordo por escrito, mediante o qual o participante objeto da pesquisa, autoriza sua participação, com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá o paciente, com capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL:

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

Pesquisador Responsável: Mestrando Marcos Antônio Rossi e Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa

II - OBJETIVOS

Contribuir, de forma colaborativa e coautoral, com a formação permanente dos professores que atuarão na docência da Educação Básica, no que diz respeito às metodologias ativas e seus mais variados usos no ambiente escolar, por meio de um ecossistema digital.

III - JUSTIFICATIVA

É imperativo considerar que a História da Educação tem nos mostrado a importância do debate e utilização de novos espaços e metodologias que possibilitem a participação ativa e autônoma dos estudantes frente ao processo de aprendizagem. Com a reconfiguração das relações escolares, as pesquisas acadêmicas precisarão contribuir, não só com a formação continuada dos professores em exercício, mas também com a daqueles que ainda estão em sua formação inicial, estabelecendo uma discussão sobre a formação permanente. É preciso discutir sobre as condições metodológicas que favoreçam práticas pedagógicas mais significativas, participativas e conectadas. Neste sentido, o processo de formação permanente para as metodologias ativas torna-se um importante instrumento para a transformação da *práxis* pedagógica e para a construção de projetos educacionais mais condizentes com a realidade dos estudantes e dos professores.

Diante dessa realidade, o presente trabalho justifica-se por sua contribuição tecnológica, propositiva e metodológica, visto que propõe o desenvolvimento de um "Ecossistema Digital de Aprendizagem", por meio das metodologias ativas e para as metodologias ativas, visando à formação permanente, colaborativa e coautoral dos discentes que atuarão na docência da Educação Básica.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

Discente, tutores e docentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, modalidade presencial e EaD, do Centro Universitário Vale do Rio Verde - UninCor.

EXAMES

Preenchimento de questionários em veículo eletrônico, por meio da plataforma Google *Forms*, abordando questões que viabilizarão a construção de um "Inventário Profissional Pedagógico" com questões sobre a formação pedagógica, a carreira docente, antecedentes de participações em formações continuadas, formas de aprendizado, familiaridade com as mídias digitais e tecnológicas, além do levantamento dos conhecimentos prévios envolvendo a temática da formação.

V - RISCOS ESPERADOS

Possibilidade de invasão de privacidade, desconforto ou constrangimento ao responder os questionários. Risco de incomodo pela utilização de equipamento tecnológicos.

VI – BENEFÍCIOS

Espera-se observar os benefícios pedagógicos e sociais em virtude da utilização de um ecossistema digital para que professores, atuantes na formação de futuros docentes da Educação Básica, e os professores em formação possam interagir, criar e trocar informações e práticas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem das metodologias ativas e, consequentemente, se apropriem delas e das próprias tecnologias de forma mais significativa.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido na Unincor.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Os participantes se recusarem em responder o questionário.

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

www.unincor.br

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu **MARIA CAROLINA SILVA CASTRO OLIVEIRA**, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Três Corações, 12 de abril de 2022.

NOME: Maria Carolina Silva Castro Oliveira RG MG 11.581.786

ASSINATURA

Obs:. Em virtude da instabilidade epidemiológica, causada pela *severe acute respiratory syndrome cronoravirus 2 (SARS-CoV-2) – Pandemia da COVID-19*, este documento poderá ser assinado virtualmente através de veículo eletrônico da plataforma Google *Forms*. Ao clicar no "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" no item: "SIM. Li e aceito os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" você estará consentindo sua participação na pesquisa. RG MG 11.581.786

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Unincor. Endereço – Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações – MG.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino. Telefones de contato: 032 99151-4298 (Galdino Rodrigues de Sousa) ou 031 998522-3031 (Marcos Antônio Rossi).

Marcos Antônio Rossi
Centro Universitário Vale do Rio Verde – UninCor

Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa
Centro Universitário Vale do Rio Verde – UninCor

ANEXO B – Declaração de Consentimento

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

www.unincor.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da *práxis* docente

Mestrando: MARCOS ANTÔNIO ROSSI – CPF 062.498.696-97
Orientador: Dr. GALDINO RODRIGUES DE SOUSA – CPF 100.588.496-02

AUTORIZAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o mestrando e seu orientador, supra identificados, estão autorizados a realizar a pesquisa, acima mencionada, e a aplicar o Produto Técnico Tecnológico no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Vale do Rio Verde - UninCor, situado na Avenida Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações - MG, 37417-150 e demais endereços associados à modalidade EaD.

Maria Carolina S. C. Oliveira
Curso de Pedagogia
FCTE/UNINCOR

Maria Carolina Silva Castro Oliveira
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Marcos Antônio Rossi

Galdino Rodrigues de Sousa

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE - UNINCOR/MG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ECOSSISTEMAS DIGITAIS: desafios e possibilidades para espaços híbridos de (trans)formação da práxis docente

Pesquisador: MARCOS ANTONIO ROSSI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58065522.0.0000.5158

Instituição Proponente: Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.390.725

Apresentação do Projeto:

O presente estudo se apresenta como uma pesquisa de campo, qualitativa-quantitativa e de caráter descritivo-explicativo. A partir da leitura e análise da literatura educacional que versam sobre a formação permanente de professores mediada por recursos tecnológicos, a personalização do ensino e formação docente e as metodologias ativas de aprendizagem será realizada um levantamento bibliográfico com o objetivo de alcançar uma fundamentação teórica sólida e consistente. Os dados para fomentar os debates e a construção de estratégias formativas se ancoram na aplicação de questionários semiestruturados a estudantes, docentes e tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia. A análise de dados será realizada a partir dos conceitos e debates da literatura educacional que versam sobre a temática.

Objetivo da Pesquisa:

Contribuir, de forma colaborativa e coautoral, com a formação, tanto inicial quanto a continuada, dos atores envolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia visando impactar nas práticas pedagógicas dos anos iniciais da Educação Básica e do Ensino Superior, tendo como base as propostas metodológicas que envolvem as metodologias ativas e seus mais variados usos no ambiente escolar, por meio de um ecossistema digital.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Avenida Castelo Branco, 82 - Bloco B 4º andar
Bairro: Chácara das Rosas **CEP:** 37.417-150
UF: MG **Município:** TRES CORACOES
Telefone: (35)3239-1246 **Fax:** (35)3239-1246 **E-mail:** cepunincor@unincor.edu.br

a) Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE)- Para minimizar essa possibilidade a nome da Instituição será suprimida dos documentos e os questionários serão respondidos de forma virtual com acesso restrito ao pesquisador; b)Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista - Para minimizar essa possibilidade a aplicação do questionário será realizada de forma virtual com prazo ampliado; Buscarse-á assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.
Benefícios:
É fundamental que o ensino seja baseado pela pesquisa e, essa, por sua vez promova mudanças no ensino. A aplicação do produto e a formação de professores poderá melhorar a prática dos docente em exercício e em formação, além de legitimar a consciência para o seu papel social dentro e fora do meio acadêmico. Espera-se melhores chances para gerar transformação e impactar positivamente no contexto escolar do Ensino Superior e,
por consequência, na prática das escolas de Educação Básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Termos de apresentação obrigatórios corretamente preenchidos e assinados.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1813010.pdf	18/04/2022 18:34:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	18/04/2022 18:33:51	MARCOS ANTONIO ROSSI	Aceito

Outros	conjuntoquestionador.pdf	18/04/2022 17:41:24	MARCOS ANTONIO ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEassinado.pdf	18/04/2022 17:34:38	MARCOS ANTONIO ROSSI	Aceito
Declaração de concordância	consentimentoassinado.pdf	18/04/2022 17:34:16	MARCOS ANTONIO ROSSI	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	18/04/2022 17:34:03	MARCOS ANTONIO ROSSI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostomarcos.pdf	18/04/2022 17:33:51	MARCOS ANTONIO ROSSI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TRES CORACOES, 05 de Maio de 2022

Assinado por:
Fabiano Guimarães Nogueira
(Coordenador(a))

UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE