

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: REFLEXÕES E PROPOSTAS COM FOCO NAS METODOLOGIAS ATIVAS

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS: REFLECTIONS AND PROPOSALS FOCUSING ON ACTIVE METHODOLOGIES

Kácia Neto de Oliveira*

RESUMO

O texto buscou abordar a formação continuada dos professores oferecida pelo “Trilhas do Saber”, um projeto prioritário do governo do Estado do Amazonas realizado nos municípios de Parintins e Rio Preto da Eva – Am. A formação visou à apresentação de possibilidades de desenvolvimento de estratégias pedagógicas pautadas em metodologias ativas, trazendo os alunos para uma atuação emancipatória de aprendizagem, principalmente no período de retorno às aulas presenciais, tendo a sala de aula como lugar privilegiado para discussões, debates no sentido de sanar as dúvidas dos conteúdos mais pontuais. A formação contou com palestras, minicursos e oficinas, focando numa aprendizagem que fizesse sentido. O estudo mostrou que é possível desenvolver atividades didáticas pedagógicas pautadas em metodologias ativas de aprendizagens e que, necessariamente na sala de aula, os docentes não precisariam de conectividade para aplicabilidade das estratégias de ensino. Evidenciou-se também que os professores questionaram as condições de trabalho que lhes são oferecidas, pois dificultam a implementação de planejamentos pedagógicos que possam desenvolver aprendizagens mais significativas e que tenham o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Trilhas do Saber. Formação de professores. Metodologias ativas. Formação continuada.

ABSTRACT

The text sought to address the continuing education of teachers offered by "Trilhas do Saber", a priority project of the government of the State of Amazonas carried out in the municipalities of Parintins and Rio Preto da Eva - Am. The training aimed at presenting possibilities for the development of pedagogical strategies based on active methodologies, bringing students to an emancipatory learning performance, especially in the period of return to face-to-face classes, with the classroom as a privileged place for discussions, debates in the sense to solve the doubts of the more specific contents. The training included lectures, mini-courses and workshops, focusing on learning that made sense. The study showed that it is possible to develop pedagogical didactic activities based on active learning methodologies and that, necessarily in the classroom, teachers would not need connectivity for the applicability of teaching strategies. It was also evidenced that the teachers questioned the working conditions offered to them, as they

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. kacianeto@seduc.net

make it difficult to implement pedagogical plans that can develop more meaningful learning and that have the student as the protagonist of the teaching-learning process.

Keywords: Trails of Knowledge. Teacher training. Active methodologies. Continuing education.

Introdução

Nossa intenção neste texto é abordar, primeiramente, o conceito de Metodologias Ativas e Ensino Híbrido, assim como as possibilidades da utilização do modelo nas estratégias pedagógicas dos professores nos municípios de Rio Preto da Eva e Parintins – AM. O estudo contou com a participação de 60 (sessenta) professores da rede municipal e estadual durante a formação continuada oferecida pelo “Projeto Trilhas do Saber”¹ que visou à potencialização da qualificação dos profissionais da educação do Estado do Amazonas, incentivando novas práticas pedagógicas.

Precisamos afirmar que não é nova a abordagem da aprendizagem por meio de processos ativos desenvolve-se desde os finais do século 19 e no decorrer de todo o século 20, sendo implementada de modo parcial em experiências educativas pontuais, mas com grande dificuldade de orientação geral dos sistemas de ensino.

Em primeiro lugar, destacamos o americano John Dewey (1859-1952), o qual coordenou e estudou experiências educativas com crianças em laboratório da Universidade de Chicago, abordando o conhecimento a partir de experimentações ligadas à vida da criança, vendo na educação escolar uma das vias possíveis de formação do cidadão, atuante, participante e interventores na vida social.

Como um dos movimentos principais da educação, surgido na Europa no final do século 19 e com influência significativa no Brasil na primeira metade do século 20, destaca-se o **movimento Escola Nova** (ou Escola Ativa), do qual participam diversos intelectuais e educadores, lançando, em 1932, o “**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**”, o qual se torna referência social numa perspectiva inovadora e aberta da educação integral e da abordagem da aprendizagem por meio de processos ativos.

No âmbito da pesquisa científica destacam-se, como as principais referências de cursos de Pedagogia, três autores do campo da Psicologia centrados nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, sendo eles, o francês Henry Wallon (1879-

¹ A Secretaria de Estado do Amazonas e Desporto – SEDUC, compreendendo a importância da formação continuada dos profissionais da Educação, desenvolverá o projeto “Trilhas do Saber”, para proporcionar aos servidores da rede estadual de ensino momentos formativos considerando a área de atuação.

1962), o suíço Jean Piaget (1896-1980) e o russo Lev Vigotsky (1896-1934).

Mesmo com diferentes abordagens sobre o desenvolvimento infantil, os três autores terão em comum a ideia de que não há **desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem sem a atividade, sem ação do sujeito, num movimento de inter-relação da criança com a natureza, com a cultura, com as relações sociais e também consigo mesma**. Essa relação não apenas é dinâmica da relação do sujeito com os objetos e mediações de seu meio social de vivência, mas também é perpassada por conflitos, erros, acertos, investidas e insistências as quais favorecem os movimentos de assimilação, acomodação e estruturação dos próprios esquemas de ação e habilidades.

Os autores entendem que é nessa relação ativa que o sujeito desenvolve, de modo integral, as estruturas, os mecanismos e os processos de pensamento, a linguagem, a afetividade, e os domínios da sensorialidade, da corporeidade. Os profissionais da educação, especialmente os Professores, precisam estudar tais autores, com intuito de constituir bases sólidas de abordagem sobre o sujeito, para realizar planejamento e docência que contribuam com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A necessidade de um sujeito capaz de aprender, compreender conceitos, expressar-se por meio de múltiplas linguagens, de criar e recriar, de utilizar-se de tecnologias, de adaptar se, considerando os aspectos não apenas cognitivos, mas também emocionais, físicos, espirituais, são elementos considerados imprescindíveis no trabalho pedagógico nos dias atuais.

As chamadas “metodologias ativas” propõem o desenvolvimento de atividades que contemplam essa perspectiva da “aprendizagem ativa”, considerando o ser que está em constante movimento, entrelaçando todas as dimensões de seu desenvolvimento integral. Significa, principalmente, o entendimento de que o ser humano não aprende somente com a cognição, mas também com os elementos de sensorialidade (a audição, a visão, o tato, o paladar, a visão), com a imaginação criadora, com a percepção e sensibilidade; com o afeto, com a imaginação simbólica, livre e criadora.

Nessa perspectiva, não é mais necessário memorizar conteúdos estáticos e reproduzi-los em avaliações formais, tal como se consolidou no padrão da escola tradicional. Isso porque a sociedade do tempo presente requer que os **conhecimentos sejam contextualizados, aplicados, experimentados pelos sujeitos**; essa é a condição principal para que os próprios sujeitos desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e intervenção criativa num processo de aprendizagem ativa.

Pelas circunstâncias expostas acima, não podemos mais falar de ensino apartado

do processo de aprendizagem, uma vez que o ensino não define em exclusivo a ação docente e não se sustenta por si só. A abordagem do Ensino depende da abordagem da Aprendizagem, vinculada às condições de um sujeito específico em contextos e condições específicas de vivência e convivência. Ao contrário do que se pensa, devemos estudar primeiro as condições de aprendizagem dos estudantes, no seu contexto das relações sociais, do ambiente, da cultura, dos recursos humanos e educativos disponíveis.

De modo geral, ao longo da trajetória de quase três séculos de consolidação, a instituição escolar foi construindo processos, relações e objetos próprios, os quais obedecem a critérios de transmissão de conteúdos formalizados e hierarquizados didaticamente, sem relação com os contextos e interesses dos estudantes. Esse processo foi também acompanhado pela burocratização das relações e rotinas no âmbito escolar, da sala de aula e das próprias relações dos professores e Gestores com as Secretarias de Educação.

Assim, criam-se obstáculos estruturais, em que o conhecimento é algo “fixo” e a ação do Professor e dos Estudantes um processo mecânico pautado na memorização que visa à garantia da repetição, sem construção possível de novas leituras, sentidos e interpretações dos objetos de conhecimento. Por consequência, parece lógico afirmar que essa perspectiva pedagógica construída ao longo dos últimos séculos não comporta a curiosidade, a criatividade e a construção de novidades pelos sujeitos no processo de aprendizagem, num processo que nega que o estudante seja o protagonista.

Esse contexto, constituído em *habitus* docente, em organização dos sistemas de ensino, é atualmente questionado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Isso porque, conforme foi delineado até aqui, é um quadro que inviabiliza a atividade genuína de aprendizagem que correspondam ao desenvolvimento de habilidades e estruturas cognitivas pelo sujeito, ou seja, a atividade de se apropriar dos conhecimentos experimentando, investigando, aplicando, exercitando, dialogando, registrando e, também, errando e acertando. É preciso afirmar que, sem a mobilização efetiva do sujeito no processo de aprendizagem, não há possibilidade de formação de esquemas de ação, habilidades e competências.

Logo, não podemos falar em metodologias ativas sem antes considerar que a aprendizagem é um processo ativo, uma vez que mobiliza e põe o sujeito em estado de envolvimento efetivo, cognitivo, afetivo, simbólico, social, cultural. Nesse sentido, tanto o conhecimento, como as habilidades e competências, precisam contemplar a diversidade que envolve os próprios modos de vida e manifestação cultural, aspectos contemplados

principalmente na abordagem regional indicada pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

A incorporação do modelo híbrido na sala de aula

No que tange ao modelo de Ensino Híbrido, pode-se se dizer que é uma tendência que vem crescendo no Brasil, sobretudo nesta última década. A implementação desse tipo de ensino sistematizado, na sala de aula, vem sendo incorporado tão naturalmente, que se aponta para a possibilidade do modelo estar se configurando como uma política educacional assegurada por órgãos governamentais.

Essa forma Híbrida é uma maneira de levar o estudante a aprender, tendo como mecanismo a utilização de aulas presenciais e *online*. Então, o acesso às tecnologias da informação constitui-se em fator indispensável no processo de implementação do modelo. O advento tecnológico para dentro da sala de aula impõe, portanto, uma lógica de mudança no contexto educativo.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 13) “o Ensino Híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais”, constituindo-se em mecanismo para oferecer um ensino que ultrapassa a forma regular de ensinar. O modelo pede planejamento escolar e metodologias ativas específicas para a aplicabilidade das atividades pedagógicas.

Diante disso, o ensino híbrido se apresenta como um “programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

O modelo de aulas tem se apresentado como a melhor maneira de dar continuidade nos processos de aprendizagens aos estudantes no período pós-pandemia, em que muitos pais preferem adotá-lo, tendo em vista o bem estar social e os cuidados com a saúde das crianças, evitando o contato com seus pares em ambientes aglomerados, tendo, como exemplo, as salas de aula.

Para Bacich (2015, p. 13), “o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)”, mas, ao aprofundarmos os estudos sobre a

temática, podemos observar que podem ser utilizadas, na implementação do modelo, as tecnologias digitais e analógicas.

Miliband (2006, p. 24) argumenta que:

A proposta está centrada no desenho do percurso educacional de acordo com um contexto que faça sentido aos alunos, por meio da oferta de experiências de aprendizagem que estejam alinhadas às necessidades possíveis de serem contempladas dentro de um campo de experiência indicado para a faixa etária e que, de alguma forma, favoreçam o protagonismo e o desenvolvimento da autonomia.

É, portanto, um processo de ensino que busca inserir o estudante num contexto mais ativo, contínuo, que o movimenta para construção da aprendizagem que faça sentido.

As inovações em que se baseia o Ensino Híbrido podem ser disruptivas e sustentadas, de forma que as sustentadas consideram os modelos de sala de aula mais tradicional, sendo estas mais favoráveis para a utilização nas escolas em que os professores fizeram parte da formação. Elas podem ser vivenciadas pela sala de aula invertida, a rotação por estação, a rotação individual e o laboratório rotacional.

Quanto aos modelos disruptivos, temos: modelo flex, modelo à la carte e modelo virtual enriquecido. Esses representaram mais dificuldade para uso pelos professores nas salas de aula, considerando a realidade das escolas municipais e estaduais do Amazonas, em que se encontram as dificuldades de acesso à internet. Em vista desse problema, é necessário adaptar o modelo para utilização de forma analógica, pois a falta de conectividade é algo vivenciado diariamente pelos professores e alunos das redes, o que pôde ser constatado pelo professor formador durante a formação continuada dos professores nos municípios de Rio Preto da Eva e Parintins – AM.

O percurso da formação contou com uma palestra “Construindo uma Educação que faz sentido”, com o intuito de compreender a educação como um instrumento do desenvolvimento humano; um minicurso “Ensino Híbrido e autonomia da aprendizagem”, objetivando gerar ações educativas que estimulem o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem; e uma oficina intitulada “Metodologias Ativas e Autonomia da Aprendizagem” que buscou proporcionar aos profissionais da educação, subsídios teóricos que evidenciem o entendimento sobre o ensino híbrido e incentivem a aplicação dessa abordagem nos espaços escolares, por meio do conhecimento de seus modelos e das metodologias ativas.

Propostas de utilização dos modelos ativos de aprendizagens

Aplicando a “Rotação Individual” no 8º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Matemática, utilizando o tema “Triângulos” (classificação por ângulos e lados). Duração de 3 aulas (2h); etapas:

- apresentação da atividade - O que é a “Rotação Individual” – essa rotação assemelha-se a rotação por estação, mas nela o aluno recebe do professor roteiros individuais que indicam ao aluno o percurso que precisa ser seguido de forma personalizada.
- breve explicação sobre o conteúdo, utilizando o *software PowerPoint*;
- distribuição dos alunos na sala;
- realização de jogo didático como atividade avaliativa.

ESTAÇÃO 1: Triângulos - conceitos iniciais

- Reconhecer os triângulos por conceitos de seus lados e seus ângulos.
- Aula expositiva com auxílio de apresentação em *PowerPoint*.

ESTAÇÃO 2: Conceitos e relações

- Associar os conceitos com o cotidiano por meio de imagens e objetos.
- Organizar a estação com objetos que apresentam ângulos e dispor imagens impressas de tipos de telhados de casas, molduras de portas e tipos de esquadros.

ESTAÇÃO 3: Conceitos e relações

- Identificar os tipos de triângulos de acordo com os lados.

ESTAÇÃO 4: Conceitos e relações

- Identificar os tipos de triângulos de acordo com os ângulos.

A próxima proposta experienciada pelos professores foi a “**ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO**”, desenvolvendo a aplicação na disciplina de Língua Portuguesa com o conteúdo de “Substantivo” para os alunos do 7º ano.

A proposta considera que a atividade será desenvolvida tendo em vista: a utilização do livro didático e textos impressos; três estações; e uma dinâmica pra finalizar a atividade com a duração de 2 aulas (1h40min).

ESTAÇÃO 1: Conceitos

- Apresentar os conceitos de substantivos: comum, próprio, abstrato e concreto.
- Utilizar o livro didático e/ou textos impressos.

ESTAÇÃO 2: Conceitos

- Reforçar os conceitos de substantivos, associando palavras e imagens.

ESTAÇÃO 3: Conceitos por meio de vídeos

- Consolidar os conceitos de substantivos por meio de um videoaula.

Dinâmica: Tabela de identificação

Para fechar a aula, o professor levará, em uma cartolina, uma tabela com os nomes dos substantivos estudados e cartões com diversas imagens que representam substantivo; os alunos deverão associar as imagens aos nomes (Observação: abrir oportunidade para que todos os alunos possam participar da dinâmica).

Outro grupo de professores da referida formação apresentou a proposta de “**SALA DE AULA INVERTIDA**” com atividade a ser desenvolvida na aula de Ciências, no 9º ano do Ensino Fundamental com o tema: “Pandemia do Covid 19”, numa aula de 1h40min de duração:

- **1º momento** - Os alunos irão realizar consulta na biblioteca, jornais e revistas para estudo dos conceitos.
- **2º momento** - Após suas pesquisas, elencarão tópicos informativos por meio de anotações.
- **3º momento** - Apresentação (exposição) da análise dos resultados na sala de aula.

O último grupo elaborou um “**LABORATÓRIO ROTACIONAL**” com a proposta para 6º ano na disciplina de Geografia, como conteúdo, selecionou-se: “Tipos de Relevo”, com duração de 3 aulas (2h), seguindo a sequência:

- **Momento 1 (em sala de aula)** - Apresentação dos objetivos em sala de aula; os alunos irão estudar os conceitos de relevo.
- **Momento 2** - Os alunos (em grupos) serão encaminhados ao laboratório de informática para, por meio de pesquisa na internet, associar os conceitos às imagens dos tipos de relevo. Fazer registros e inferências. Também irão assistir a vídeos sobre os tipos de relevo.
- **Momento 3** - Com os conceitos já consolidados, os alunos deverão construir uma

maquete, para representar os tipos de relevo, por meio de material concreto e de preferência reciclável, para exposição na sala de aula.

As propostas de atividades aqui expostas foram idealizadas pelos docentes e se configuram em estratégias analógicas e digitais do uso de metodologias ativas da aprendizagem para ser desenvolvidas com os alunos nas salas de aulas, revelando os desafios da docência e da autoformação dos professores para uma prática que evidencie o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Antonio Nóvoa, em seu texto “*Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente*”, traz uma contribuição acerca da necessidade de se pensar a formação numa relação entre escola e a Universidade, no sentido de não existir um distanciamento entre essas duas esferas, uma vez que são eixos que se cruzam. O ponto de vista do autor se torna relevante para essa discussão quando menciona:

[...] que o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Antonio Nóvoa acrescenta ainda que “há professores nas escolas, mas nem sempre se reconhece devidamente o seu papel e a sua função” e que a “formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Para este estudo, os professores que fizeram parte e puderam evidenciar suas contribuições para a construção da formação, nesse caso continuada, são professores que estavam a serviço da sua profissão, podendo, no momento posterior, retornar à sala de aula, para aplicar na prática os modelos desenhados.

Observa-se que a formação continuada contribui para discussões, reflexões e evidencia processos criativos dos professores que, no seu fazer pedagógico diário, ficam invisibilizados, pois há um contexto de trabalho que automatiza o processo (as várias turmas de alunos que os professores precisam acompanhar, a falta de tempo para um planejamento pedagógico mais reflexivo). Isso torna as atividades pedagógicas mais mecânicas; nos momentos das formações continuadas, tem-se um espaço para discussão e reflexão da prática para novos olhares, novos caminhos que possam contribuir com a formação dos alunos.

A docência requer uma ação educativa e o uso de metodologias ativas é possibilidade estratégica desse processo. Autores como Bernadete A. Gatti (2016), Selma

G. Pimenta (1997), Antônio Nóvoa (2017), Maurice Tardif (2002) desenvolvem pesquisas que evidenciam a necessidade da formação inicial e continuada dos professores para uma educação institucionalizada mais consistente, adequada, equânime.

Contudo, para Gatti (2016, p. 167), “a formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada”.

Durante a formação do projeto Trilhas do Saber, os professores julgaram relevante o trabalho com as metodologias ativas, porém questionaram as condições de trabalho que lhes são oferecidas, assim como citaram outras problemáticas: as salas de aulas são superlotadas, o desânimo dos alunos, a falta de acompanhamentos dos pais, as questões burocráticas que permeiam o fazer pedagógico e que dificultam o fluir de processos de aprendizagens focados nos estudantes.

As estratégias utilizadas pelos professores formadores da formação continuada pautaram-se pela necessidade de formação dos docentes, sabendo que no período de retorno às aulas presenciais para os municípios, os modelos de atividades estratégicas que utilizavam as metodologias ativas iriam se configurar como possibilidade de acolhimento dos alunos, no sentido de utilização do espaço da sala de aula para algo mais palpável, mais dinâmico, mais precioso para o processo de ensino e aprendizagem. A ideia foi, portanto, multiplicar entre os docentes o entendimento sobre a valorização do espaço da sala de aula para aproximar os alunos, com discussões mais consistentes, entendendo que o tempo em que ficaram distantes da escola gerou uma lacuna significativa no processo de construção do conhecimento.

A formação continuada com foco nas metodologias ativas trouxe o viés da construção em conjunto, da reflexão das práticas dos professores, dos estudos dos novos termos que estavam sendo incorporados à prática educativa, de forma cada vez mais rápida, e que os professores solicitavam formação para essa área. Então a formação com foco nas metodologias ativas partiu da perspectiva dos professores dessa região, compreendendo a necessidade de estudos que pudessem alicerçar o trabalho docente.

Algumas considerações

Considerou-se nesse estudo a discussão de alguns termos incorporados à prática docente dos professores de Parintins e Rio Preto da Eva, ambos os municípios situados no estado do Amazonas. As estratégias de ensino e aprendizagens com foco em

metodologias ativas, ensino híbrido e autonomia da aprendizagem foram questões levantadas que puderam compor um percurso formativo para contribuir com atividades pautadas nos modelos de aprendizagens.

O estudo contou com professores e pedagogos das redes estaduais e municipais que, com base na formação e a partir das discussões e reflexões levantadas na formação, puderam apresentar propostas de atividades fundamentadas em estratégias de metodologias ativas. Os professores apresentaram-se favoráveis ao modelo de ensino, compreendendo que, para a realidade aqui apresentada, poderiam desenvolver estratégias analógicas e digitais a depender do contexto que estejam inseridos.

Foi possível perceber que os professores já utilizavam algumas estratégias, mas não diferenciavam alguns conceitos. A possibilidade da formação continuada oferecida pelo projeto “Trilhas do Saber” possibilitou a discussão e apreciação de algumas estratégias que puderam ser incorporadas à prática docente dos professores e pedagogos envolvidos na formação. Os professores puderam vivenciar algumas estratégias diferenciadas de construção de conhecimentos que podem colocar os alunos para o centro da aprendizagem.

Foram utilizadas as contribuições de teóricos que defendem o tema e puderam refletir acerca da importância da organização das aulas com atividades focadas para além do cognitivo. Percebeu-se que as atividades pedagógicas com foco nas metodologias ativas constituem-se em caminhos para alcançar os alunos no processo de construção do conhecimento, fornecendo mecanismo que tem a possibilidade de alcançá-los de forma mais efetiva.

Nesse sentido, o estudo apresentou-se como relevante, pois trouxe contribuições, mudança de posicionamento do professor em relação às atividades desenvolvidas nas salas de aulas que, muitas vezes, priorizavam um fazer docente pautado no professor como centro do processo, desconsiderando o aluno. Durante a formação continuada do projeto “Trilhas do Saber”, abriu-se espaço para repensar a prática docente fosse, com foco na tomada de decisão que gerou mudanças significativas na postura do professor, o que ficou evidenciado nos depoimentos colhidos durante a formação.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Portaria n° 345, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de

informação e comunicação. Brasília-DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020>. Acessado em: 13 nov. 2020.

CABRAL, T.; COSTA, E. S. da. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. RIBEIRO, M. S. de S.; SOUZA, C. M. M. de; LIMA, E. S. (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: registro polissêmicos do visível e invisível. Petrolina: UNIVASF, 2020. p. 50-53.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acesso em: 15 set. 2021.

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

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

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação docente de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, p. 72-89, set. 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SENAC. **Metodologias ativas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.