
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA AS NOVAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS: EDUCAR EM TEMPOS DE INCERTEZAS

INITIAL TEACHERS' EDUCATION TOWARD NEW PEDAGOGICAL ARCHITECTURES:
EDUCATING IN TIMES OF UNCERTAINTY

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES PARA LAS NUEVAS ARQUITECTURAS
PEDAGÓGICAS: EDUCAR EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro¹; Vanessa Araújo Machado²; Andréa Schmitz-Boccia³

RESUMO

A formação inicial docente precisa lançar o olhar para as mudanças educacionais e para as realidades escolares, objetivando construir uma escola que atenda às necessidades da contemporaneidade. Este relato de experiência visa apresentar os sentidos atribuídos por 62 licenciandos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina optativa Novas Arquiteturas Pedagógicas, ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no modelo remoto. A disciplina abordou o amplo movimento de mudanças nos conteúdos, métodos e relações escolares, na busca de uma escola que possa formar para a atuação ética na sociedade. Estruturou-se em trilhas de aprendizagem, atravessadas por dois percursos integrados aos processos avaliativos: o personalizado, em que cada estudante selecionou materiais de estudo e registrou suas aprendizagens em um diário de bordo; e o colaborativo, um trabalho em grupo, com base no Design Thinking, em que foram levantadas problemáticas de um contexto educacional para elaboração de um projeto. A análise de conteúdo das respostas ao questionário final de autoavaliação revelou as percepções dos licenciandos sobre seu processo formativo. As categorias apontam para a importância dessa abordagem temática na graduação; da articulação entre teoria e prática; da construção de vínculos e de uma comunidade de aprendizagem; do fortalecimento da identidade docente; dos sentimentos de satisfação e de mobilização em continuar aprendendo sobre os temas abordados. Considera-se que essa experiência traz apontamentos relevantes para a formação de educadores conscientes de seu papel de enfrentamento das incertezas e de transformação, no coletivo, dos espaços educacionais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Processos de ensino e aprendizagem. Formação ética. Inovações educacionais.

¹ Doutora em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** vipinheiro@usp.br.

² Mestranda em Educação na Universidade de São Paulo. São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** vamachado@usp.br.

³ Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo. Formadora de professores, gestora de projetos no Instituto Canoa. São Paulo, SP – Brasil. **E-mail:** andrea.schmitz@usp.br

Submetido em: 11/01/2023 - **Aceito em:** 22/08/2024 - **Publicado em:** 12/12/2024

ABSTRACT

Initial teacher education must address educational changes and school realities to build a school that meets contemporary needs. This experience report aims to describe the meanings of 62 undergraduates regarding the teaching and learning processes of the optional subject New Pedagogical Architectures, taught remotely at the Faculty of Education at the University of São Paulo. The subject addressed the broad movement of changes in school contents, methods, and relationships in the search for a school that can educate people to act ethically in society. The subject was structured in learning trails, traversed by two pathways integrated into its assessment processes: the personalized one, in which each student selected study materials and recorded their apprenticeships in a logbook; and the collaborative one, a group work based on Design Thinking, which raised problems of an educational context for the elaboration of a project. The content analysis of the responses to the final self-assessment questionnaire showed undergraduates' perceptions about their educational process. Categories point to the importance of this thematic approach in graduation, the articulation between theory and practice, the strengthening of relationships, and the constitution of a learning community, the strengthening of the teaching identity, and the feelings of satisfaction and mobilization in continuing to learn about the topics covered by the course. We concluded that this experience brings relevant notes for educating teachers who are aware of their role in facing uncertainties and collectively transforming educational and social spaces.

KEYWORDS: Teacher education. Teaching and learning processes. Moral education. Educational innovations.

RESUMEN

La formación inicial del profesorado necesita abarcar los cambios educativos y las realidades escolares para construir una escuela que responda a las necesidades contemporáneas. Este relato de experiencia tiene como objetivo presentar los significados atribuidos por 62 estudiantes universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura optativa Nuevas Arquitecturas Pedagógicas, impartida a distancia en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. La asignatura abordó el movimiento de cambios en los contenidos, métodos y relaciones, en la búsqueda de una escuela que pueda formar personas para actuar éticamente en la sociedad. Se estructuró en rutas de aprendizaje, atravesadas por dos vías integradas en los procesos de evaluación: la personalizada, en la que cada alumno seleccionaba materiales de estudio y registraba su aprendizaje en una bitácora; y la colaborativa, un trabajo en grupo basado en Design Thinking, en el que se plantearon problemas de un contexto educativo para la elaboración de un proyecto. El análisis de contenido de las respuestas al cuestionario reveló las percepciones de los estudiantes sobre su proceso de formación. Las categorías apuntan a la importancia de este abordaje temático, la articulación entre teoría y práctica, la construcción de una comunidad de aprendizaje, el fortalecimiento de la identidad docente, la satisfacción y la movilización en seguir aprendiendo de los temas de la asignatura. Se considera que esta experiencia puede aportar notas relevantes para la formación de educadores conscientes de su papel frente a las incertidumbres y a la transformación colectiva de los espacios educativos y sociales.

PALABRAS CLAVE Formación de profesores. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Formación ética. Innovaciones educativas

1 INTRODUÇÃO

A educação nas sociedades democráticas deve assumir, como pressuposto, o seu papel capital na formação para o exercício da cidadania. Em um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, marcado por transformações e tensões, as novas relações com o conhecimento e as demandas sociais têm exigido que as próximas gerações sejam formadas para conviver com as incertezas e atuar ativa e eticamente na sociedade, responsabilizando-se e lutando pelo futuro planetário (Morin, 2000).

O modelo escolar, consolidado no século XIX e ainda predominante, continua recebendo duras críticas por se estruturar básica e unicamente pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, tornando-se obsoleto para a formação **na** e **para** a cidadania (Imbernón, 2011; Araújo *et al.*, 2019). Tal como desvelado por Esteve (2004), o panorama que conjuga a inclusão social com o acesso à educação de qualidade para todos ainda não conseguiu ser estabelecido, essencialmente nas sociedades marcadas por graves desigualdades sociais. Esse panorama exige que as escolas superem a fragmentação de saberes e um modelo conteudista, substituindo-o por outro que comporte, além dos conhecimentos que precisam ser conservados e constantemente produzidos, “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais para uma educação democrática” (Imbernón, 2011, p. 11).

Como já se tornou lugar comum, a pandemia de covid-19, que assolou o mundo, levou as pessoas a conviver com a doença e a lidar com as mortes de entes queridos, assim como impôs novas formas de relacionar-se e de aprender (Burgess; Sievertsen, 2020), acelerando processos que estavam em curso na educação (Nóvoa; Alvim, 2021). Sem conseguir superar as promessas do século passado, a educação passou a enfrentar desafios outros, como a adesão, finalmente, à revolução digital e a pulverização de seus limites em relação a outros espaços, como o doméstico (Araújo, 2020). Ademais, por ser fonte de expectativas exacerbadas, sem a devida valorização social, a educação fragilizou-se, deixando espaços que vêm sendo ocupados, de forma cada vez mais incisiva, por frentes econômicas e sociais (Nóvoa, 2020).

Apostamos, com Campos (2019), na necessidade de transformações profundas e significativas no ambiente escolar, considerando as relações pedagógicas, a organização curricular e o processo de ensino-aprendizagem diante desse cenário. A despeito do nosso reconhecimento de que tais transformações necessitam de diferentes frentes sociais e governamentais para sua execução, nossa atenção será voltada às possibilidades de inovação

na escola, validadas por experiências educacionais brasileiras que emergem ancoradas às realidades dos alunos e das escolas (Campos, 2019), em um processo complexo de (co)construção curricular que visa à libertação e à luta social (Freire, 1987). Ressalta-se, outrossim, que esse processo de inovação deve, nas palavras de Araújo (2011, p. 39), atentar-se para a missão social da educação, qual seja, de “conservar, transmitir e enriquecer o patrimônio cultural e científico da humanidade”, não caindo na dicotomia entre tradição e inovação. A inovação, nesse sentido, deve estar assentada no que já foi produzido pela humanidade: “o novo não se assenta sobre o vazio” (Araújo, 2011, p. 39). Ou, nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021, p. 3, grifos dos autores), “é preciso compreender a **espessura** do presente e agir pela construção de uma **outra escola**, não pelo seu desaparecimento”.

Mais do que a adoção de diferentes estratégias de ensino, busca-se a emergência de Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAPs), conceito cunhado por Araújo (Programas, 2021), que coaduna dois termos cujos significados, juntos, apontam para uma reconfiguração da escola, ancorada nas necessidades contextuais e globais. A palavra “arquitetura” refere-se a uma área do conhecimento e possui como significado figurativo “estrutura, disposição e organização de um conjunto geralmente harmônico” (Michaelis, 2022). Remete à ideia de espaço, que comporta uma reorganização do espaço físico, mas também dos espaços simbólicos, virtuais e imaginários em que a educação se circunscreve (Araújo, 2020). O entrelaçamento com a palavra “pedagogia” – cujo significado, entre outros possíveis, pode ser de um “conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visam assegurar a educação” (Michaelis, 2022) – leva à compreensão da amplitude das mudanças a serem empreendidas, abrangendo a reorganização de **conteúdos, métodos e relações interpessoais** que acontecem dentro da escola e na sua conexão com a comunidade (Araújo *et al.*, 2019). É importante indicar que o movimento de mudanças proposto na atualidade não inaugura um novo pensamento educacional, mas retoma os princípios destrinchados há pelo menos um século atrás, no movimento escolanovista, e o ressignifica atualizando questões e trazendo novas demandas em consonância com os paradigmas sociais e culturais vigentes (Gouvêa, 2019).

Do ponto de vista dos **conteúdos**, as NAPs levam em consideração as aceleradas mutabilidade e evolução dos conhecimentos, conjugadas às cada vez mais rápidas necessidades da sociedade, exigindo uma permanente aprendizagem individual, autônoma e colaborativa (Morin, 2000). Para o exercício livre e responsável da cidadania, em uma sociedade que nos coloca desafios complexos, são prioritárias a contextualização e a problematização da vida para a compreensão de si e do mundo (Freire, 1987), alicerçando-se os processos educativos sobre a dimensão ética e de responsabilidade social (Araújo, 2011). Para tanto, a formação deve ancorar-se em uma leitura mais integrada da realidade, por meio de movimentos como a transversalidade, a inter e a multidisciplinaridade (Machado, 1995),

redimensionando as disciplinas curriculares em favor das necessidades educativas dos alunos e do contexto em que vivem (Moreno Marimón, 2008).

As mudanças relacionadas aos **métodos** voltam-se para a superação de uma educação “bancária”, em que se depositam conteúdos nos alunos, que os recebem de forma passiva (Freire, 1987). Muito mais do que um conjunto de técnicas que hoje se apresentam revestidas de soluções para a educação, as NAPs implicam ressignificar o papel dos alunos e dos educadores no processo de aprendizagem (Morán, 2018), entendendo a dialogicidade e a atividade pertinentes a uma trajetória que signifique uma “aventura intelectual” para ambos (Araújo, 2011). Dessa forma, os métodos exigem uma articulação consciente entre as necessidades de alunos, de professores e do contexto, os objetivos e o tipo de interação pretendidos (Wiggins; Mctighe, 2019). Devem, ademais, estar atentos às ferramentas e às tecnologias digitais, integrando-as, de forma combinada, aos processos educacionais, possibilitando um novo olhar para as aprendizagens de cada aluno e para a organização dos tempos, dos espaços e das relações nas instituições de ensino (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Por fim, sobre as **relações interpessoais**, as NAPs apostam na (re)humanização do processo educacional (Freire, 2002), buscando desenvolver a autonomia compartilhada, o diálogo e a efetiva participação por meio da aprendizagem recíproca e cooperativa. Voltam-se, portanto, à constituição de comunidades de aprendizagem fundadas na ampliação das relações educativas entre alunos e entre professores e alunos, valorizando o papel de todos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais (Mello; Braga; Gabassa, 2012). A participação da comunidade escolar no processo e nas decisões torna-se um fator preponderante para a mudança nas relações na escola, possibilitando, por meio de espaços e tempos organizados pela instituição (por exemplo, por meio de assembleias escolares), a vivência democrática e responsável no ambiente educacional (Araújo, 2015).

Muitos estudos têm se voltado para a formação de professores nesse mundo em transformação, no qual emergem as NAPs em razão da necessidade de mudanças educacionais (Alarcão, 2018; Darling-Hammond; Bransford, 2019; Imbernón, 2011, entre outros). É fato que os desafios impostos pelas mudanças destacam a importância do professor, ao mesmo tempo que o levam a vivenciar tensões, incertezas e intensificação do trabalho docente (Barreto, 2020). Consequentemente, imputam a atenção aos cursos de formação inicial docente que, notadamente, carecem de mudanças significativas em seu modelo formativo (Azevedo *et al.*, 2012; Gatti, 2010). A formação inicial de professores deve possibilitar que, para além de construir saberes essenciais para o exercício da sua profissão (Shulman, 2004), os futuros educadores possam ser capazes de construir uma prática docente diferente da qual foram partícipes enquanto estudantes (Imbernón, 2011).

A formação inicial de professores, nessa perspectiva, requer integrar teoria e prática (Schön, 2000), ultrapassando a lógica fragmentada do conhecimento para a constituição de identidades docentes, que articulem saberes científicos, sociais, culturais e pessoais (TARDIF, 2002), com atuação focada na formação do coletivo e nas necessidades das sociedades democráticas (Imbernón, 2011). Com base nas mudanças requeridas pelas NAPs, a formação docente articula-se à formação do ser e como esse ser atuará em contextos educacionais específicos de forma criativa, ética e com forte responsabilidade social para as necessárias mudanças nos conteúdos, métodos e relações na escola (Darling-Hammond; Bransford, 2019). Assim, a formação inicial deve fomentar a construção de saberes, habilidades, disposições e valores que serão fundamentais para a autonomia docente e para a consciência sobre o seu papel na transformação dos espaços educacionais e sociais (Nóvoa; Alvim, 2021). Necessita, outrossim, levar os futuros professores a entenderem que as mudanças necessárias à educação não devem recair apenas sobre os seus ombros, mas exigem a atuação coletiva por transformações sociais.

Buscando contribuir para a formação inicial de professores no âmbito das NAPs, o objetivo do presente texto é apresentar a experiência dos processos de ensino e aprendizagem em uma disciplina optativa ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no formato remoto, e analisar de que forma os alunos construíram sentidos em sua formação docente por meio dos princípios e estratégias pedagógicas empregadas para o enfrentamento das incertezas e dos cenários de mudanças na educação.

2 O CASO PESQUISADO: TURMA DE 2020 DA DISCIPLINA NOVAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS (NAPS)

O oferecimento da disciplina NAPs ocorreu no segundo semestre de 2020, de forma remota emergencial, por conta da necessidade de distanciamento social devido à pandemia de covid-19. A docente da disciplina teve, nessa turma, duas pós-graduandas (mestrado e doutorado *stricto sensu*) atuando como monitoras bolsistas por meio de um programa de apoio ao ensino na graduação (PAE) fomentado pela universidade.

A turma foi composta por 77 alunas e alunos da graduação em Pedagogia, todos cursando do 4º semestre do curso em diante. Para traçar um perfil da turma, foi aplicado um questionário inicial, respondido por 64 licenciandos (83,1% do total de matriculados). Deles, 45 tinham idades entre 18 e 25 anos, e 17 entre 26 e 35 anos. Além disso, 82,3% dos respondentes informaram que trabalhavam e estudavam de forma concomitante no período do oferecimento da disciplina. Dentre estes, seis informaram ser docentes da educação básica, três deles há mais de cinco anos. Outros 52 informaram que sua experiência de trabalho se restringia a estágios em escolas (remunerados e/ou não remunerados) ou

ambientes educacionais não formais. Eram mulheres 93,75% dos respondentes. A maioria estava nas etapas finais do curso, sendo que 18 (29%) estavam no 8º semestre; 16 (26%) no 6º semestre; 12 (19%) estavam cursando disciplinas variadas; oito (12%) estavam no 4º semestre e dez (16%) não responderam.

Foram dez os encontros síncronos dos alunos participantes com a docente e as monitoras. Cada aluno também participou de um grupo de trabalho, o que demandou mais encontros síncronos e assíncronos com os colegas, em diversas ocasiões, para planejamento, discussões e trabalho coletivo.

2.1 *Objetivos e avaliação da aprendizagem*

Com relação aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, a disciplina organizou-se de forma a mobilizar saberes, valores e atitudes em relação à formação docente no âmbito das NAPs.

A verificação da aprendizagem ao longo do curso deu-se a partir de múltiplas oportunidades de análise de evidências da consecução desses objetivos:

- a) diário de bordo como registro do percurso individual, cuja realização ocorreu ao longo da disciplina, por meio da ferramenta **Google Slides** ou de qualquer outro meio digital de escolha dos alunos (sites, **padlet**, páginas em redes sociais etc.), e que precisava conter:
 - apresentação inicial, incluindo uma foto ou imagem representativa e uma descrição dos interesses e objetivos pessoais, acadêmicos, profissionais etc.;
 - um registro para cada uma das quatro trilhas de aprendizagem, com compreensões sobre os seus respectivos fundamentos teóricos e uma articulação criativa das aprendizagens (incluindo componentes emocionais e morais) com sua vida pessoal e profissional;
 - autoavaliação reflexiva de seu percurso individual na disciplina.

- b) trabalho em grupo em um processo denominado percurso colaborativo. Ao todo, foram 14 grupos, com até sete integrantes cada, que receberam o desafio de elaborar um projeto que atendesse às necessidades de um contexto educacional específico, no formato à distância ou no modelo híbrido, proporcionando uma formação alinhada às NAPs. Por meio do uso da metodologia de **Design Thinking** (IDEO, 2009), os grupos cumpriram as seguintes etapas:
 - **ouvir** pessoas envolvidas no contexto de interesse (professores, alunos, pais, etc.), identificando problemas ou desafios enfrentados com relação às práticas educacionais;
 - escolher um dos desafios surgidos na etapa da escuta e **criar**, de forma colaborativa, projetos educacionais visando um alinhamento às NAPs, em consideração tanto ao

momento remoto emergencial vivido durante a pandemia covid-19 como à reinvenção da profissão nesse cenário atípico e ainda mais complexo;

- **prototipar** uma solução para o desafio escolhido e preparar uma comunicação que pudesse dar conta de explicar, em pouco tempo, o processo vivenciado e a solução encontrada para um grupo de professores especialistas. Esses professores foram convidados a dar devolutivas aos grupos, relacionadas tanto ao processo como à solução encontrada, em um momento que foi chamado de aquário (em inglês, **fishbowl**);
- produzir um vídeo final de apresentação (processo e solução), incorporando aprendizagens do processo anterior (devolutivas) para **compartilhar** com os colegas da turma, docente e monitoras.

Uma matriz comum foi preenchida ao longo do semestre para o registro do processo, contendo aspectos importantes para a documentação das aprendizagens, por exemplo: contexto investigado (especificando o foco); processo de escuta (com quem?, por quê?, como?); definição do problema; breve fundamentação teórica; conversa com especialistas (incluindo aprendizados e sensações provocadas); possíveis desafios futuros para implementação do projeto; reflexões finais individuais.

- c) autoavaliação individual do processo formativo com objetivo de avaliar como a disciplina colaborou com a formação dos/as participantes.

2.2 Trilhas conceituais e práticas de aprendizagem

Com relação à fundamentação teórico-conceitual relacionada ao tema de Novas Arquiteturas Pedagógicas, a disciplina previa uma trilha de aprendizagem por mês, somando quatro trilhas ao final dos quatro meses de curso. Foram elas:

- a) trilha 1 – formação integral: origens, paradigmas e impactos para a educação contemporânea;
- b) trilha 2 – as dimensões de conteúdo, forma/metodologia e relações entre docentes e discentes no processo de mudanças na educação;
- c) trilha 3 – metodologias ativas de aprendizagem: perspectivas críticas;
- d) trilha 4 – ensino híbrido, tecnologias e diferentes linguagens na educação.

Além das atividades individuais e em grupo que serviram para a verificação formal das aprendizagens durante a disciplina, relatadas no item anterior, as trilhas também contemplaram variadas formas de acesso ao conteúdo pelos alunos. Diferentes combinações de textos provenientes de livros, capítulos, artigos e vídeos compuseram o referencial teórico básico que os alunos eram convidados a acessar antes das aulas síncronas de cada trilha. Os alunos podiam ler e/ou assistir todos os textos/materiais, ou escolher aqueles que fizessem mais sentido para a sua aprendizagem pessoal. Nas aulas síncronas, os alunos eram também convidados a participar em momentos de exposição conceitual da docente, bem como a

interagir com ferramentas digitais (**padlet**, **mentimeter**, etc.) e entre si, em pequenos grupos durante atividades voltadas para tanto.

3 MÉTODO

Para a compreensão das percepções dos alunos e das alunas que participaram da disciplina optativa Novas Arquiteturas Pedagógicas a respeito dos sentidos que o percurso trilhado assumiu em sua formação docente, empreendemos uma pesquisa com um desenho qualitativo e exploratório (Gil, 2002). Responderam ao questionário e consentiram em ter seus dados utilizados para fins de pesquisa 62 alunos (57 do gênero feminino e cinco do gênero masculino). A escolha por esses participantes deu-se pelo fato de todos terem participado da disciplina e, portanto, poderem expressar suas opiniões e compreensões a respeito do percurso formativo.

A coleta de dados foi realizada por meio da autoavaliação individual, que consistia em um questionário aplicado ao final da disciplina por meio de um formulário disponibilizado online. A pesquisa seguiu todas as indicações da Resolução 510/2016 para pesquisa com seres humanos. Após o termo de consentimento livre e esclarecido e o aceite para participar da pesquisa, o instrumento apresentava questões fechadas e abertas a respeito dos três eixos sobre os quais se formulam as NAPs: conteúdos, métodos e relações interpessoais.

Quadro 1. Questionário

Eixo	Tema e tipo da pergunta
Conteúdos	O que marcou e impactou a formação docente ao longo da disciplina (aberta); O que ensinou e como isso impactou a formação (aberta); Saberes, habilidades e atitudes desenvolvidos no curso (aberta).
Relações	Com quem aprendeu durante o curso (aberta); Sensação de pertencimento ao grupo (aberta).
Métodos	Impacto das estratégias na formação (fechada, itens: discussões em pequenos grupos, discussão com toda a turma, exposição da professora, uso de aplicativos, seminários, trabalho em grupo por meio do Design Thinking , acesso e leitura de material prévio à aula); Aplicabilidade das estratégias da disciplina na prática profissional e pessoal (aberta).
Sentimentos ao finalizar a disciplina (aberta).	
O que poderia ter sido diferente e como a disciplina poderia ter impactado mais a formação (aberta).	

Fonte: As autoras.

Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2015), considerando as seguintes etapas: (1) pré-análise; (2) fase de exploração dos dados; e (3) análise dos resultados.

4 RESULTADOS

A análise de conteúdo dos dados coletados na autoavaliação dos alunos levou à identificação de seis categorias, conforme descrição a seguir:

a) Categoria I – Conteúdos importantes para a formação

Aborda os conteúdos e características da disciplina que mais marcaram os alunos durante o percurso formativo. A fundamentação teórica sobre as metodologias ativas foi considerada como fundamental para a formação, assim como o desenvolvimento prático das metodologias ativas, no caso o Design Thinking. Destacam não terem tido contato com esses conceitos ao longo da graduação. Além disso, os temas abordados geraram reflexão sobre a própria prática profissional no contexto atual da educação.

- 76% (47 alunos) consideraram que a ampliação de repertório sobre metodologias ativas (design thinking, desenvolvimento integral, educação em valores) foi o principal impacto para sua formação;
- 47% (29 alunos) apontaram a utilização de metodologias ativas no ensino remoto como uma experiência essencial para sua formação;
- 42% (26 alunos) indicaram o exercício da postura ativa durante as aulas síncronas e nos trabalhos em grupo como impactante;
- 29% (18 alunos) relataram que os conteúdos abordados estimularam a reflexão sobre o próprio papel como professor, o contexto da educação e a busca por inovações em suas práticas.

b) Categoria II – Aplicação prática das estratégias

Identifica como as ferramentas digitais e as metodologias estudadas foram utilizadas pelos alunos em outros ambientes de aprendizagem (cursos, disciplinas na faculdade, trabalhos escolares, entre outros). Alguns conseguiram se apropriar dessas estratégias e replicaram em sua prática profissional (como docentes, estagiários, auxiliares de classe, gestores). Entre aqueles que declararam ainda não ter utilizado os recursos, aparece como principal motivo o fato de não atuar com educação. Ainda assim, grande parte dos alunos expressou o desejo de colocar em prática tais estratégias.

- 39% (24 alunos) utilizaram as ferramentas digitais – jamboard, mentimeter, padlet, slidego, mindmeister – empregadas durante as aulas em outras situações (por exemplo, em trabalhos da faculdade ou na prática profissional);
- 21% (13 alunos) indicaram ter usado alguma metodologia ativa no ambiente profissional (design thinking, ABP, gamificação e jogos, instrução por pares);
- 47% (29 alunos) ainda não tiveram a oportunidade de utilizar as estratégias. Um dos principais motivos apresentados por eles é o fato de ainda não trabalharem na área de educação.

c) Categoria III – Sentimento de pertencimento ao grupo

Evidencia como as estratégias e recursos utilizados contribuíram para o sentimento de pertencimento ao grupo, pois a metodologia priorizou o acolhimento dos alunos diante dos desafios impostos pelo isolamento social e da migração das aulas para o modelo remoto, assim como estimulou a colaboração ao promover espaços para troca e participação coletiva. No entanto, alguns alunos demonstraram sentimentos variados: em determinadas situações se consideraram parte do grupo (durante as aulas e trabalhos em grupos) e, por vezes, consideraram que o distanciamento físico inerente ao modelo remoto impossibilitou a aproximação com o grupo mais amplo nas aulas síncronas e dificultou o estabelecimento desse vínculo de pertencimento.

- 66% (41 alunos) indicaram que o grupo do percurso colaborativo se constituiu como espaço essencial para construção de relações interpessoais;
- 56% (35 alunos) consideraram os espaços de interação nas aulas síncronas como momentos importantes para se sentirem parte do grupo (padlet de apresentação dos alunos e educadores, subgrupos de trabalho, compartilhamento de ideias e trocas entre pares);
- 21% (12 alunos) reconheceram o acolhimento realizado pela professora e monitoras em diferentes canais de comunicação (whatsapp, classroom, e-mail) como fator relevante para o pertencimento ao grupo;
- 10% (6 alunos) relataram ter enfrentado dificuldades que impossibilitaram se sentirem parte de um grupo, seja pelo excesso de disciplinas cursadas simultaneamente, por questões pessoais ou por dificuldades de se posicionar diante de um grupo numeroso de alunos.

d) Categoria IV – Atores que contribuíram para a aprendizagem

Aponta os atores envolvidos na disciplina que foram considerados importantes para a aprendizagem. Destacam os espaços de aprendizagem entre pares como essenciais para se sentirem agentes do seu percurso, principalmente os momentos de interação com o

grupo do percurso colaborativo e os momentos de interação durante as aulas síncronas (em que foram formados subgrupos para diálogos, murais coletivos sobre os temas – padlet/mindmeister –, entre outros). A postura da professora e das monitoras, como mediadoras do processo de aprendizagem, também foi reconhecida e valorizada pelos alunos.

- 98% (61 alunos) consideraram que a aprendizagem se deu principalmente entre pares;
- 92% (57 alunos) consideraram a professora e as monitoras importantes para a aprendizagem;
- 29% (18 alunos) destacaram os materiais e recursos disponibilizados;
- 23% (14 alunos) apontaram a participação dos professores convidados para análise dos trabalhos no fishbowl;
- 10% (6 alunos) destacaram as entrevistas com profissionais e alunos, no percurso colaborativo, como parte do trabalho em grupo.

e) Categoria V – Sentimentos relatados com o término da disciplina

Explicita os sentimentos que o término da disciplina gerou nos alunos, os quais, em muitos casos, estavam concluindo a graduação. A maioria dos sentimentos relatados foi de cunho positivo (orgulho, realização, felicidade, satisfação, inspiração, gratidão). A demanda de participação também gerou sentimento de alívio (por ter conseguido concluir a disciplina no contexto de pandemia), cansaço, inquietação em relação aos modelos educacionais, sensação de não ter aproveitado o quanto queria e chateação por ter sido uma experiência isolada durante a faculdade. Além disso, foram mencionados os sentimentos de fortalecimento da identidade profissional e de maior confiança para o exercício da profissão.

- 68% (42 alunos) relataram sentimentos positivos com a experiência vivida durante a disciplina em relação ao próprio percurso;
- 35% (22 alunos) demonstraram gratidão pela forma como as aulas foram conduzidas, pois se sentiram acolhidos, tratados com respeito e empatia;
- 21% (13 alunos) se sentiram mobilizados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, demonstrando o desejo de colocar em prática os conteúdos aprendidos com a esperança de promover mudanças positivas no cenário educacional;
- 18% (11 alunos) declararam certo alívio e cansaço por concluírem a disciplina no contexto da pandemia;
- 16% (10 alunos) indicaram se sentir fortalecidos, com mais confiança para exercer a profissão docente;
- 13% (8 alunos) expressaram o desejo de continuar aprendendo sobre metodologias

ativas;

- 6% (4 alunos) relataram sentimentos relacionados ao autoconhecimento (por exemplo, aprender mais de si, reflexão sobre quem é, certeza da escolha da profissão).

f) Categoria VI – Indicações de sugestões ou possibilidades para a disciplina

Reúne as percepções dos alunos acerca do próprio percurso formativo e as sugestões que fizeram para o desenvolvimento da disciplina. Eles indicam com frequência que gostariam de ter aproveitado mais os materiais disponibilizados para estudo e que gostariam de ter participado mais ativamente das aulas. Apesar de valorizarem a maneira como as aulas ocorreram no modelo remoto, gostariam que a disciplina pudesse ser realizada presencialmente. Ainda, citam que a demanda de trabalhos, tanto individuais quanto em grupo, foi algo que exigiu bastante dedicação da parte deles.

- 34% (21 alunos) indicaram o desejo de ter se dedicado mais aos recursos disponibilizados para estudo (textos, vídeos e ferramentas digitais);
- 18% (11 alunos) gostariam que a disciplina fosse realizada presencialmente;
- 15% (9 alunos) indicaram a necessidade de reorganização da dinâmica das aulas com mais momentos expositivos da professora;
- 13% (8 alunos) solicitaram a redução na demanda de atividades e mais prazo para as entregas;
- 13% (8 alunos) expressaram o desejo de ter uma participação mais ativa nas aulas síncronas (por exemplo, fazer perguntas e se expressar no grupo).

5 DISCUSSÃO

As categorias e os temas descritos a partir do conjunto de respostas obtidas no questionário aplicado evidenciam os princípios sobre os quais a disciplina NAPs sustentou-se, demonstrando a possibilidade de construção de sentidos relevantes para a formação docente em cenário de mudanças e incertezas (Morin, 2000; Imbernón, 2011). A intencionalidade de favorecer a abordagem teórica articulada às práticas pedagógicas na construção e planejamento da disciplina, mesmo no modelo remoto de ensino, efetivamente trouxe implicações para a formação dos licenciandos, que demonstraram, em suas respostas, não apenas a aprendizagem, mas a incorporação de abordagens educacionais diferentes das que viveram como estudantes e, em alguns casos, como educadores, uma necessidade que vem sendo apontada por muitas pesquisas e estudos sobre formação inicial docente (Darling-Hammond; Bransford, 2019; Azevedo *et al.*, 2012; Gatti, 2010).

Em relação aos conteúdos, destaca-se o fato de os licenciandos informarem, na categoria I, que não haviam tido contato com as temáticas abordadas na disciplina no curso de graduação em Pedagogia, o que nos leva a compreender a distância entre sua formação inicial e as demandas da educação em tempos atuais (Gatti, 2010). Por esse motivo, valorizam a possibilidade não apenas de se repertoriar em relação a temas e conceitos, mas de conseguirem articular teoria e prática. Nesse sentido, abordar a inovação em educação com base em conceitos e experiências ancoradas às realidades dos alunos e dos contextos educacionais (Campos, 2019), especialmente refletindo sobre como tais mudanças empregam-se na realidade brasileira, trouxe a possibilidade de os estudantes articularem as teorias às realidades, buscando entendê-las para, de fato, agir em favor da construção de uma **outra** escola (Nóvoa; Alvim, 2021). Tal integração favoreceu o aprofundamento teórico das temáticas propostas, fazendo com que muitos estudantes, na categoria I, refletissem sobre o seu próprio papel como educadores, o contexto da educação e a necessidade de buscar práticas pedagógicas adequadas às instituições educacionais em que atuam ou vão atuar.

Diferentes estratégias de aprendizagem aplicadas ao longo do curso buscaram colocar os licenciandos em um lugar mais ativo de aprendizagem (Morán, 2018). Grande parte dos participantes evidenciou, em suas respostas na categoria II, incorporar as metodologias empregadas em outras situações, como estudantes ou em seu ambiente profissional. O **aprender fazendo**, aspecto importante das propostas do curso, levou os licenciandos a buscarem a interação com diferentes possibilidades, incluindo o uso de diferentes linguagens tecnológicas para consecução dos objetivos do curso (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015), o que favoreceu o sentimento de apropriação dos métodos, a partir da homologia de processos formativos (Schön, 2000). Deve-se destacar que o desenvolvimento da disciplina no modelo remoto implicou mudanças nos métodos empregados, com o uso obrigatório de ferramentas tecnológicas, o que levou os estudantes a usá-las mesmo que não tivessem necessariamente um domínio prévio (Pinheiro; De Seixas, 2021). Por um lado, tal obrigatoriedade promoveu aprendizagens importantes sobre o uso de tais ferramentas como meios para a execução de estratégias de ensino e de aprendizagem, mas, por outro, instigou, em uma parcela dos estudantes, a vontade de realizar a disciplina presencialmente, de forma a vivenciar as estratégias no modelo híbrido, que combina experiências virtuais e presenciais (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Ainda sobre os métodos, a organização da disciplina em dois percursos, personalizado e colaborativo, contribuiu para o exercício da postura ativa dos estudantes durante as aulas síncronas e nos trabalhos em grupo, estabelecendo uma forte relação entre as aprendizagens individuais nas trilhas e a colaboração com os pares. A composição desses percursos foi capaz de atender aos objetivos traçados pelo curso, uma vez que as estratégias articularam, de forma orgânica, as necessidades dos estudantes, a mobilização de habilidades e saberes

previstos para a sua formação docente e o processo avaliativo. O percurso colaborativo ganhou destaque nas concepções dos licenciandos, comparecendo nas categorias levantadas como possibilidade de pertencimento ao grupo, já que o grupo do trabalho colaborativo foi tido como um espaço essencial para construção de vínculos nas relações interpessoais, assim como a aprendizagem em pares foi reconhecida como constituinte de seu processo formativo. Contudo, um grupo, ainda que menor, compondo a categoria V, solicitou mais momentos expositivos por parte da professora, a necessidade de redução de atividades e a necessidade de ser mais participativo nas aulas síncronas, o que nos leva a compreender que a mudança de papéis necessária à educação na contemporaneidade, provocando a atividade do sujeito aprendente, ainda solicita o deslocar-se de um papel passivo enquanto estudante, o que pode ser um processo árduo para uma parcela de licenciandos (Imbernón, 2011).

Verifica-se, nas respostas dos participantes, que eles reconheceram as estratégias e recursos utilizados pela docente e monitoras para o acolhimento e o sentimento de pertencimento ao grupo, o que impactou positivamente as relações interpessoais e a construção de uma comunidade de aprendizagem (Mello; Braga; Gabassa, 2012). Grande parcela de participantes, na categoria III, teve a percepção de que os pequenos agrupamentos, tanto no trabalho colaborativo quanto em atividades em subgrupos de trabalho nas aulas síncronas, promoveram a conexão, o compartilhamento e a troca entre pares. Igualmente, o acolhimento em diferentes canais de comunicação foi um fator relevante para o sentimento de pertencimento ao grupo e de apoio em um momento difícil de isolamento social em decorrência da pandemia de covid-19. Alguns estudantes, ainda que em proporção menor, relataram dificuldades inerentes ao modelo remoto de interação no grupo mais amplo. O fato de os participantes mencionarem que a construção de vínculos e relações interpessoais favoreceu a aprendizagem reforça dados anteriores de que, mesmo em situação remota emergencial, por meio de diferentes estratégias e usando as tecnologias digitais, é possível construir uma rede de apoio para a aprendizagem (Pinheiro; De Seixas, 2021).

A intencionalidade de construir novas relações na formação inicial docente é uma aposta na humanização do processo educacional (Freire, 2002) que visa formar professores que entendam cada ser humano como único e importante para a vivência democrática e responsável em sociedade (Araújo, 2015). Passar por esse processo, mesmo em uma situação de isolamento social e problemas sociais, psicológicos e de saúde devido à pandemia, pareceu ter levado a sentimentos predominantemente positivos, que reforçaram a percepção de contribuição da experiência para a formação docente, trouxeram mais confiança aos licenciandos a respeito do exercício da profissão e incitaram o desejo de continuar aprendendo a respeito das temáticas exploradas no curso.

Por fim, parece-nos relevante que os participantes tenham compreendido que os objetivos da disciplina estavam voltados, para além dos conteúdos, à mobilização de saberes, valores e atitudes imprescindíveis – e ainda mais candentes em tempos de incertezas – para a atuação docente. Assim, verificamos que os estudantes sinalizam, em diferentes categorias, o autoconhecimento, a vontade de continuar aprendendo, a colaboração e a responsabilidade social, que contribuíram para a articulação entre a formação do ser e a formação docente (Darling-Hammond; Bransford, 2019). Tal articulação é imperativa para fundamentar a formação de educadores autônomos, conscientes de seu papel de luta e transformação no coletivo dos espaços educacionais e sociais (Nóvoa; Alvim, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo voltou-se para a reflexão sobre a formação inicial docente em tempos de mudanças e incertezas na educação e na sociedade, apresentando a experiência dos processos de ensino e de aprendizagem de uma disciplina optativa do curso de graduação em Pedagogia e a análise sobre como os participantes construíram sentidos em sua formação docente por meio dos princípios e estratégias pedagógicas empregadas.

Apesar das limitações da pesquisa realizada (estudo de caso de uma disciplina, portanto restrito a poucos respondentes), entende-se que a experiência aponta possibilidades realmente relevantes para a formação de professores na atualidade. Mesmo com as dificuldades inerentes à migração ao ensino remoto, a análise das respostas dos licenciandos demonstra que a formação ética e as mudanças empreendidas com intencionalidade nos conteúdos, métodos e relações foram preponderantes para a construção de uma aprendizagem significativa e potente na formação inicial de professores.

Contrariamente à corrente que traz à educação soluções ditas inovadoras, muitas vezes propostas por frentes econômicas ou sociais, como respostas aos dilemas enfrentados, a experiência dessa disciplina traz uma centelha de esperança de que as mudanças necessárias na educação devem ser tecidas pelos seus próprios agentes, em um processo de (re)humanização que considera cada ser como único e importante. Resgatar o sentido da educação é a chave das mudanças que devem ser empreendidas para uma luta coletiva no enfrentamento das incertezas e em direção a uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 112 p.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus Editorial, 2015. 112 p.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; CAVALCANTI, Carolina Costa; GARBIN, Mônica Cristina; LOYOLLA, Waldomiro. A formação de professores para inovar a educação brasileira. *In*: CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 40-53.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. O pandemônio escolar na pandemia. **Ulisses Araújo**, 24 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.ulissesaraujo.com/2020/09/24/o-pandemonio-escolar-na-pandemia/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, 2011. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>. Acesso em: 18 ago. 2022.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308021.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015. 280 p.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 272 p.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. A profissão docente no Brasil e a carreira profissional: entre sonhos e realidades. *In*: NASCIMENTO, Maria das Graças C. A.; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe; DP et Alii, 2020. E-book. livro 1, v. 2. p. 297-307. Disponível em: https://www.andipe.com.br/files/ugd/fd8b07_7e31016d7f1741ddbe559fba4cbbc4fa.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

BURGESS, Simon; SIEVERTSEN, Hans Henrik. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. **VoxEu**, 1º de abril de 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CAMPOS, Flavio Rodrigues. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, Flavio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 1-11.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019. 508 p.

IDEO. **HCD - Human Centered Design**: Kit de ferramentas. EUA: Ideo, 2009. 105 p.

ESTEVE, José Manuel. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. 207p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968-1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996-2002. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> . Acesso em: 16 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOUVÊA, Tathyana. O movimento brasileiro de renovação educacional. In: CAMPOS, Flavio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 15-26.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Corbucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 127 p.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 303 p.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores; CAINZOS, Manoel; FERNÁNDEZ, Teresa; LEAL, Aurora; MORENO, Montserrat;

SASTRE, Genoveva. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997. p. 21-59.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. 118p.

NÓVOA, Antonio. A pandemia de covid-19 e o futuro da educação. **Com Censo**, Brasília, DF, v. 7, n. 3., 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 14 ago. 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; SEIXAS, Beatriz Guedes de. Educação remota emergencial na formação inicial docente: desafios e possibilidades no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Lima, v. 33, n. 2, p. 525-553, 2021.

PROGRAMAS Repensando o Currículo e Ativar!. **Aula 01 – Novas Arquiteturas Pedagógicas**. YouTube, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4y2eklEpWTM>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. Tradução: Sandra Maria Mallman da Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019, 364 p.

Revisão gramatical realizada por: Larissa Balbi | Tikinet

E-mail: larissa.balbi@tikinet.com.br.