

A NECESSIDADE DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Thays Cristina Ricci Silva Machado

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau

<https://orcid.org/0009-0003-8603-4251>

E-mail thays@educacionalsp.com

Daiana Pereira Belaz

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau

<https://orcid.org/0009-0000-3015-5896>

E-mail daianabelaz@gmail.com

Ricardo José Machado

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau

<https://orcid.org/0009-0005-7728-5395>

E-mail ricardo@educacionalsp.com

Sandra Elias Takaki

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau

<https://orcid.org/0009-0002-8520-2914>

E-mail sandtakaki@yahoo.com.br

Sandra Mirella Marquese

Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau

<https://orcid.org/0009-0008-1892-5518>

E-mail sm-marquese@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-100>

RESUMO: Este artigo está vinculado à linha de pesquisa “Formação e ação do profissional docente e práticas educativas” do Programa de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). O objetivo geral deste estudo foi identificar os impactos do programa Residência Pedagógica na prática de professores, do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Privada, na região de Presidente Prudente, por meio de metodologias ativas. A metodologia foi qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com vinte e quatro estudantes residentes e três professores preceptores vinculados ao RP de uma Faculdade da região do Pontal do Paranapanema. Enfim, justificamos a magnitude deste estudo, em relação à importância impactante da manutenção e aprimoramento do Programa Residência Pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Docente. Metodologias Ativas. Residência Pedagógica. Formação de Professores.

THE NEED FOR TEACHER TRAINING PROGRAMS FOR TEACHING PRACTICE THROUGH ACTIVE METHODOLOGIES

ABSTRACT: This thesis is linked to the line of research “Training and action of teaching professionals and educational practices” of the Doctoral Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). The general objective of this study was to

identify the impacts of the Pedagogical Residency program on the practice of teachers, of the Degree Course in Pedagogy at a Private Higher Education Institution, in the region of Presidente Prudente, through active methodologies. The methodology was qualitative, of the action research type, with twenty-four resident students and three preceptor professors linked to the RP of a College in the Pontal do Paranapanema region. Finally, we justify the magnitude of this study, in relation to the impactful importance of maintaining and improving the Pedagogical Residency Program.

KEYWORDS: Teaching Practice. Active Methodologies. Pedagogical Residency. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO DO ESTUDO

Considerando o empenho das escolas na divulgação da informação, além de ensinar, a aquisição de novos conhecimentos e orientar na escolha dos conceitos corretos dentre os infinitos que circulam nas mídias digitais ou não, faz-se necessária a quebra de paradigmas na formação de professores. As estruturações dos Cursos precisam ser organizadas e realizadas de modo horizontal, adequado à realidade da geração de requer a inovação.

Fava (2016), cita que o único serviço que ainda não conseguiu promover inovações disruptivas provavelmente foi a Educação. Apresentando a “Inovação Sustentada”, aquela que não altera, e sim melhora o sistema estabelecido e a “Inovação Disruptiva”, que é inteiramente nova, projeto pedagógico, estrutura física, corpo docente, experiência dos estudantes, o autor alerta que ambas afetarão as estratégias das escolas.

Além disso, o foco na prática, os estágios são o grande empecilho para a implementação de currículos adequados a BNC-FI, pois precisam ocorrer desde o ingresso do aluno e durante todo o curso, assim como acontece nos cursos de Medicina.

Espera-se que as mudanças nas políticas públicas da Educação Brasileira possam fomentar uma formação inicial e continuada de professores com preparo suficiente para aplicação de novas metodologias ativas de ensino aprendizagem, e ainda que contemplem o conhecimento teórico e prático concomitantes, tão necessário para uma formação de professores adequada.

Para que a formação inicial e continuada de professores seja significativa, reflexiva, deixando de ser apenas tecnicista e que não corra o risco de os professores frustrar-se no início de sua carreira e durante sua trajetória profissional, é imprescindível a relação muito bem alinhada entre a universidade e as redes de ensino municipal e estadual.

Trata-se de formar professores carregados de conhecimentos e habilidades para que sejam capazes de refletir sobre sua própria prática docente e se tornarem facilitadores de aprendizagem e construção do conhecimento pelos estudantes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial e continuada de professores é um aspecto fundamental da melhoria da qualidade da educação em qualquer país. Assim, os indivíduos, na formação inicial, se preparam para ingressar na profissão docente. Isso geralmente inclui a obtenção de uma licenciatura em educação ou em uma área específica de ensino, seguida por um estágio supervisionado em uma escola. Durante a formação inicial, os futuros professores aprendem sobre teorias da educação, métodos de ensino, gestão da sala de aula e outros aspectos relevantes para a prática educacional.

Pretende-se com a Formação Continuada de Professores alcançar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores ao longo de suas carreiras. Isso pode incluir participação em workshops, cursos de atualização, conferências, programas de mentoria, colaboração com outros educadores e pesquisas sobre práticas educacionais eficazes. A formação continuada ajuda os professores a se manterem atualizados sobre as melhores práticas, novas tecnologias e abordagens inovadoras de ensino.

A formação continuada é essencial, portanto, para garantir que os professores estejam bem-preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da sala de aula, já que ela ajuda os professores a se adaptarem a mudanças curriculares, a integrarem novas tecnologias educacionais e a lidarem com a diversidade de alunos em suas salas de aula. Além disso, a formação continuada promove o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, contribuindo para sua satisfação no trabalho e para a retenção na profissão.

As abordagens de formação inicial e continuada de professores podem variar de acordo com o contexto educacional e as necessidades específicas dos professores. Elas podem incluir programas formais oferecidos por instituições de ensino superior, programas de desenvolvimento profissional oferecidos por órgãos governamentais ou organizações educacionais, bem como iniciativas autônomas dos próprios professores, como grupos de estudo e comunidades de prática.

As mudanças acontecem rapidamente, e os professores devem ter um perfil de liderança, responsabilidade, autoridade, sem autoritarismo e o mais importante, ser competente e inovador, para além de conseguir articular, organizar, gerir e manter, com o grupo, políticas públicas que são criadas para a melhoria da Educação Brasileira. Ou seja, as habilidades do novo professor devem ser conectadas com as transformações da 4ª Revolução Industrial. Até porque, a escola é responsável pela preparação dos jovens que irão estar no mercado de trabalho e atuar como profissionais nos mais variados segmentos de atividade, e muitos em profissões que ainda são desconhecidas. Assim, o Brasil necessita de gestores educacionais com capacidade estratégica e olhar humanista, e o professor é um líder, um gestor da sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada, assim como a formação inicial, representa a base estrutural do pensamento crítico e desenvolvimento do trabalho e da prática das ações do professor em sala de aula.

É preciso, à vista disso, uma formação inicial e continuada do professor que garantam uma metodologia que vincule a teoria e prática constantemente, que seja dirigida pela pesquisa-ação, com a aprendizagem baseada na experiência e a formação reflexiva. Alarcão (2011), apresenta três características importantes para potencialidade da metodologia pesquisa-ação nos cursos de formação de professores, sendo a) a contribuição para a mudança; b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; e c) o impulso democrático.

No ano de 2019, a 3ª versão do Parecer do CNE, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada

de Professores da Educação Básica, apresentou os princípios da organização curricular dos cursos de formação docente em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC.

A partir de então, as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de formação inicial e continuada de professores, devem atualizar seus Projetos de Cursos descrevendo as competências e habilidades mínimas necessárias para o futuro e atual professor, pois os já formados também passam a ter uma formação continuada orientadas pela BNC.

A Base Nacional Comum para Formação Inicial (BNC-FI)⁴ e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC – FC)⁵, mesmo com matrizes diferentes, conectam-se entre si e com a BNCC. A figura abaixo representa a relação da BNCCFP com outras ações e políticas relacionadas à formação e exercício profissional da docência (MEC, 2018, p. 29).

A Residência Pedagógica está prevista na Formação Inicial de professores da Educação Básica. Os documentos orientam como deve ser a atuação do professor, em especial na sala de aula, na prática, considerando as três competências centrais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A área de Linguagens da BNCC (2017) apresenta, entre vários outros aspectos que, a alfabetização aconteça nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, com até 7 anos de idade, a criança deverá desenvolver noções de leitura e escrita. O documento traz também que, os tipos de textos que devem ser trabalhados no processo de alfabetização precisam estar relacionados para além da escola, quando nos traz os quatro campos de atuação dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo eles: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública.

Os campos de atuação ajudam os alfabetizadores na escolha dos gêneros textuais, práticas, atividades e procedimentos de cada um, contribuindo identificar as metodologias de ensino que garantam uma aprendizagem mais efetiva.

A BNCC determina os conhecimentos que todos os alunos precisam adquirir durante a Educação Básica, de forma clara o que deve ser ensinado. No entanto, não

apresenta um currículo em si, mas orienta as escolas públicas e privadas do Brasil para a elaboração e implantação de diferentes currículos.

Devido às reformulações, A BNCC implica em construção de novos currículos, materiais didáticos, treinamento, planejamento da equipe de gestores, professores e colaboradores.

É de extrema relevância o funcionamento do programa Residência Pedagógica, considerando a oportunidade de inovar e colaborar em sua microrregião para que o programa funcione e ajude os alunos a serem bem-sucedidos. Isto porque o que o professor faz em sala de aula afeta diretamente os resultados dos alunos e o desfecho vai além da obtenção de um Diploma, precisam estar preparados e encontrar um propósito em suas vidas. E, para isso acontecer precisam estar motivados, e “dando aulas” os professores não conseguem atingir este objetivo, precisam “fazer aulas”. É, pois, justa a análise e recomendação de Reis e Reis (2020): “Assim como, o professor não continuará a dar aula da maneira como sempre deu (na verdade, espera-se que o professor “faça” a aula e não “dê” aula), o gestor não poderá gerir e tomar as mesmas decisões que sempre tomou”.

METODOLOGIAS ATIVAS

A sala de aula tradicional está passando por uma quebra de paradigmas, porém o uso da tecnologia para aprimorar a aprendizagem ainda está evoluindo. Podemos afirmar a veracidade de tal fato na nossa realidade de 2020, quando fomos surpreendidos e mudamos nossa maneira de ensinar e aprender, com o uso de tecnologia, e o ensino remoto, devido à Pandemia COVID-19. Podemos relacionar tal fato preocupante ao que diz Almeida e Valente (2012), quando nos alerta em relação aos métodos tradicionais que precisam ser reestruturados, que tal mudança é necessária e um pouco assustadora, pela ausência de modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

O fim do Séc. XX e início do Séc. XXI, foi marcado por turbulências e inúmeras mudanças, tais como, Desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC), Ciência da computação (pesquisas no campo da Inteligência Artificial) e incremento da rede internet.

Os cursos de formação de professores precisam ser inovadores, apresentando aos futuros professores novas metodologias, apropriação dos recursos didáticos adequados para o desenvolvimento das essências da prática educativa. Moran (2007) afirma que a difusão de modelos viáveis de sucesso, acessíveis, adequadas à realidade que a escola está inserida, precisa urgentemente acontecer e com cursos e oficinas de formação tradicionais, não se formam gestores e professores inovadores.

Um dos pontos mais críticos para a estruturação de um modo horizontal de organização das escolas diz respeito à formação de professores. É preciso superar a ideia de treinamento, para servir como certificação para promoção na carreira dos docentes. Deve haver continuidade e conexão com a realidade local de cada escola.

Toca o sinal na escola X, informando que a aula vai começar. O professor de matemática caminha para sua turma de 9º ano do ensino fundamental. A turma 1901 tem 35 alunos. A aula começa. O professor coloca no quadro um resumo sobre o conteúdo de conjuntos numéricos; em seguida, pede para os alunos copiarem. Enquanto isso, faz a chamada da turma. Passados 15 minutos, ele explica tudo o que foi colocado no quadro e pede para os alunos abrirem o livro e resolverem os exercícios da página. Trinta minutos depois,

Segundo Moran (2015) “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

As abordagens alternativas, que têm como foco criar situações de aprendizagens onde os alunos possam buscar, processar e produzir seu próprio conhecimento, de forma crítica, colaborativa, reflexiva não é um tema nova. Vários autores já mostraram que aprendemos de forma ativa, dependendo do contexto que nos encontramos.

O potencial que as metodologias ativas promovem no envolvimento do aprendiz ao processo de ensino aprendizagem foi comprovado por muitos estudos e pesquisas. A figura abaixo apresenta três princípios fundamentais para a aplicação de metodologias ativas.

Nesse sentido, Gómez (1997) destaca a urgência pela superação da racionalidade técnica e foco na reflexão, na ação.

As metodologias ativas se conectam com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal fator é uma preocupação legítima de educadores, à medida que trabalham para que as competências e habilidades descritas no documento sejam “traduzidas” em práticas pedagógicas no dia a dia das escolas, e o uso de novas metodologias tenha relação com esta sociedade contemporânea.

A boa notícia é que a educação midiática não só está alinhada à BNCC como também apresenta um caminho para sua implementação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS

As perspectivas e tendências para a formação docente estão constantemente evoluindo em resposta às mudanças na sociedade, na tecnologia e nas práticas de ensino.

Com o avanço da tecnologia e a compreensão cada vez maior da neurociência educacional, há uma tendência crescente em direção a abordagens pedagógicas mais personalizadas e centradas no aluno. Isso inclui o uso de metodologias ativas de ensino, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa e abordagens de ensino híbrido ou totalmente online.

A integração eficaz da tecnologia na sala de aula é uma tendência importante na formação docente. Os educadores precisam estar atualizados com as últimas ferramentas e recursos digitais disponíveis para melhorar o ensino e a aprendizagem. Isso inclui o uso de dispositivos móveis, aplicativos educacionais, plataformas de aprendizado online e realidade virtual/aumentada.

Há uma crescente conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade na educação. Os futuros professores precisam ser treinados para atender às necessidades de uma ampla gama de alunos, incluindo aqueles com deficiências, origens culturais diversas, diferentes estilos de aprendizagem e necessidades socioemocionais específicas.

A formação docente não termina com a obtenção de um diploma. Professores devem estar comprometidos com o desenvolvimento profissional contínuo para se manterem atualizados com as melhores práticas educacionais, novas teorias de aprendizagem e mudanças nas políticas educacionais.

Cada vez mais, reconhece-se a importância da colaboração entre professores e do compartilhamento de práticas eficazes. Isso pode ocorrer por meio de redes profissionais, comunidades de aprendizado online, grupos de estudo ou equipes de ensino colaborativo.

Além do ensino acadêmico, os professores estão sendo chamados para apoiar o desenvolvimento socioemocional e o bem-estar dos alunos. A formação docente precisa abordar como cultivar habilidades como empatia, resiliência, colaboração e auto-regulação emocional.

A pandemia de COVID-19 acelerou muitas tendências na educação, como o uso de tecnologia, ensino remoto e aprendizagem flexível. Os futuros professores precisam estar preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas por essas mudanças.

Neste sentido, a formação docente está evoluindo para capacitar os professores a se tornarem facilitadores eficazes da aprendizagem em um mundo em constante mudança, onde as habilidades do século XXI são tão importantes quanto o conhecimento acadêmico tradicional.

CONCLUSÃO

As instituições formadoras precisam estar atentas às perspectivas e tendências com foco no atendimento das expectativas da comunidade acadêmica, docentes, licenciandos, escolas de educação básica e crianças que anseiam por professores com formação adequada, ou seja, próxima a contemporaneidade.

Moran (2017), complementa que a difusão de modelos viáveis de sucesso, acessíveis, adequadas à realidade que a escola está inserida, precisa urgentemente acontecer e com cursos e oficinas de formação tradicionais, não se formam gestores e professores inovadores.

O engajamento dos alunos é cíclico, assim podemos apoiá-los a qualquer momento, em qualquer fase do aprendizado.

A conectividade é um insumo básico para todas as áreas, em especial à Educação, que deve acontecer em qualquer tempo e lugar. Trabalhamos estudando, estudamos trabalhando, aprendemos em momentos de lazer, com nossa família, assistindo uma série, por exemplo, ou ainda jogando um dominó matemático, enfim são várias as experiências de ensino-aprendizado, em qualquer tempo e lugar.

Um exemplo que a conectividade é insumo básico, são os livros, revistas, jornais que antes só existiam no formato impresso, hoje estão também em formato digital, basta o cidadão ter acesso à internet para ter todas as informações que precisa na palma das mãos. Podemos citar dois benefícios imediatos à cultura digital, sendo o primeiro a sustentabilidade com a redução de produção de papel e impressão para os meios físicos. O segundo benefício diz respeito ao fácil acesso ao conhecimento, pois antes precisávamos nos deslocar até à biblioteca ou banca de jornais mais próxima, e ainda correr o risco de adiar por dias, até meses o acesso a um livro, por exemplo, que em poucos exemplares não eram suficientes para atender à demanda. Os indivíduos podem colaborar, participar, competir em tempo real, de diferentes pontos do globo terrestre, seja com quem for, sem fronteiras. Estimulando a criatividade e a inovação.

Grande parte dos professores que estão atuando, são habilidosos com o uso de tecnologias, porém sem experiência docente. Este cenário exige das IES uma qualificação diferenciada, que possam se conectar, formar equipes, compartilhar projetos, conhecimentos, utilizando a internet e colaboração digital.

No entanto, precisamos nos atentar que não basta identificar tendências, mas sim refletir sobre suas implicações. Não existe outra escolha, pois a criatividade e a inovação agora são sintomáticas para a sobrevivência das Instituições de Ensino e futuros professores e que possam desenvolver conteúdos, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da criatividade e inovação.

Em suma, a Residência Pedagógica pode ser vista como uma consequência do PIBID, representando uma evolução e um aprimoramento das políticas de formação inicial de professores no Brasil, com uma maior ênfase na formação prática, na integração

entre teoria e prática, e na parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica.

Os principais objetivos do Programa Residência Pedagógica incluem: aprimorar a formação prática dos futuros professores; promover uma conexão mais estreita entre teoria e prática; fortalecer a relação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica; e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

O Programa Residência Pedagógica foi implementado em parceria com instituições de ensino superior e redes de ensino de todo o país. Ao longo dos anos, o programa tem sido gradualmente expandido para incluir um número crescente de cursos e participantes.

Desde o seu lançamento, o Programa Residência Pedagógica tem sido objeto de avaliação contínua para identificar pontos fortes, desafios e oportunidades de melhoria. Com base nessas avaliações, ajustes são feitos para aprimorar a eficácia e a qualidade do programa.

O Programa Residência Pedagógica tem o potencial de ter um impacto significativo na formação de professores no Brasil, fornecendo aos futuros educadores uma experiência prática valiosa e ajudando a melhorar a qualidade da educação básica no país.

NOTA: O autor foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4,1997, pp. 87-102.

ANDRÉ, M. E. & DALMAZO, Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 41.

MACHADO, T.C.R.S.; BELAZ, D.P.; MACHADO, R.J.; TAKAKI, S.E.;MARQUESE, S.M. A necessidade de programas de formação de professores para a prática docente por meio de Metodologias Ativas. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 1, p.1650-1664, jan./mar., 2026.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. **Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores**. Educação & Linguagem, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício do Mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Formação continuada para docentes do Ensino Superior: O virtual como espaço educativo**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 7, n. 20, p. 103- 122, jan./abr. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001 - **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação Plena**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 10/05/2021.

BRASIL. *Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019*. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em 10/02/2021

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Acesso em: 1 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 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 (BNC-Formação).

- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de **Os estágios nos cursos de licenciatura** / Anna Maria Pessoa de Carvalho. -- São Paulo : Cengage Learning, 2012.
- CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- CUNHA, M. I. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/inovacao/noticias/novo-modelo-de-ies/>. Acesso em: 16/01/2020.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.
- GATTI, Bernardete A. “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.” *Revista USP* 100 (2014): 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 09/04/21.
- GATTI, Bernardete A. “Formação de professores no Brasil: características e problemas.” *Educação & Sociedade* 31.113 (2010): 1355-1379. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext. Acesso em 09/04/21.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 93-114. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevistaformacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10/04/21.
- KRAMER, S. MOREIRA, A. F. M. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: *Revista Educação e Sociedade: Educação Escolar: Os Desafios da Qualidade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em abril de 2021.
- LANIER, Judith; LITTLE, Judith. Research on teacher education. In: Wittrock, Merlin. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: Mcmillian, 1986. p. 527-569.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2022.
- LUDKE, MENGA. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* / Menha Ludke, Marli E. D. A. André. (2. Ed.) Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. Machado, Jacqueline Mari.

Canvas 2P: uma ferramenta de planejamento para o ensino híbrido enriquecido com metodologias ativas / Jacqueline Mari Machado – Curitiba, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Paripus, 2014.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manoel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NÓVOA, A. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.” *Educação e pesquisa* 25.1 (1999): 11-20.

NÓVOA, A. “Professor se forma na escola”. NOVA ESCOLA Edição 142, 01 de Maio | 2001. Disponível em:

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.** In: FAZENDA, I. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. et al. “Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa.” *Educação & realidade* 36.2 (2011): 533-543.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A., et al. “Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa.” *Educação & realidade* 36.2 (2011): 533-543.

NUNES, V. Z. (2023). **Formação de professores: Unidade teoria e prática no programa de residência pedagógica (PRP/CAPES).**

PIATTI, C. B.; URT, S. de C. **As narrativas na pesquisa em educação: questões que suscitam.** Revista Contrapontos, v. 14, n. 3, p. 464-478. set./dez. 2014.

REIS, Ana Valéria; REIS, Fábio. **Novo Modelo de IES.** Semesp.15/01/2020

RODRIGUES, Greice Provesi Paes; PALHANO, Milena; VIECELI, Geraldo. **O uso da cultura maker no ambiente escolar.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 33, 31 de

agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/33/o-uso-da-cultura-maker-no-ambiente-escolar>. Acesso em 18 de março de 2024.

SAVIOLI, Mariane Della Coletta. **Formação docente por meio da aprendizagem baseada em projetos: a construção de tecnologia assistiva para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial**. 2023. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014 Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 14 nov. 2022. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

VIANA, Jaya. **Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser**. 2021. Disponível em: <https://keeps.com.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser-conceito-e-estrutura>. Acesso em: 18 março. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins. Fontes, 2002.

ZEICHNER, Keneth. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.