



EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS IMERSOS EM PROCESSOS DE REINVENÇÃO CURRICULAR

 **Felipe Gustsack**

Doutor em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.
Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
fegus@unisc.br

 **Claudio José de Oliveira**

Doutor em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.
Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
coliveir@unisc.br

 **Joice Nunes Lanzarini**

Doutora em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.
Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
joice@unisc.br

Resumo: O estudo apresentado neste artigo é recorte de uma pesquisa em andamento que discute como vem sendo concebida a docência, mediada por multimodalidades de linguagem e tecnologias. As ações de pesquisa realizadas até o momento tiveram por objetivo compreender desafios e possibilidades de professores das licenciaturas de uma Universidade Comunitária Gaúcha, imersos em processos de reinvenção curricular, no que se refere a sua ação docente junto aos estudantes. Do ponto de vista metodológico, nos apoiamos nos fundamentos da abordagem qualitativa com atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas (André; Gatti, 2014). Utilizamos a técnica de Grupo Focal (Flick, 2009), do qual participaram dez (10) professores. Como resultados parciais, entendemos que as experiências dos docentes envolvidos na reinvenção curricular estão situadas na superação das nossas concepções de docência, usualmente voltadas na ação do professor, marcada pelo domínio de turma, do tempo, do conteúdo e da metodologia.

Palavras-chave: docência universitária; reinvenção curricular; experiências de professores; desafios e possibilidades.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

GUSTSACK, Felipe; OLIVEIRA, Claudio José de; LANZARINI, Joice Nunes. Experiências de professores universitários imersos em processos de reinvenção curricular. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 68, p. 1-19, e24402, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n68.24402>



EXPERIENCES OF UNIVERSITY PROFESSORS IMMERSE IN CURRICULAR REINVENTION PROCESSES

Abstract: The study presented in this article is part of an ongoing research that discusses how teaching has been conceived, mediated by multimodalities of language and technologies. The research actions carried out so far aimed to understand the challenges and possibilities of teachers of the degrees at a Community University of Rio Grande do Sul, immersed in curricular reinvention processes, with regard to their teaching action with students. From a methodological point of view, we rely on the foundations of the qualitative approach, paying attention to the subject's world and the meanings attributed by him to his daily experiences (ANDRÉ; GATTI, 2014). We used the Focus Group technique (FLICK, 2009), in which ten (10) teachers participated. As partial results, we understand that the experiences of the teachers involved in the curricular reinvention are situated in the overcoming of our conceptions of teaching, usually focused on the teacher's action, marked by the mastery of the class, time, content and methodology.

Keywords: university teaching; curriculum reinvention; teacher experiences; challenges and possibilities.

EXPERIENCIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS INMERSOS EN PROCESOS DE REINVENCIÓN CURRICULAR

Resumen: El estudio presentado en este artículo es parte de una investigación en curso que discute cómo se ha concebido la enseñanza, mediada por múltiples modalidades de lenguaje y tecnologías. Las acciones de investigación realizadas hasta ahora tuvieron como objetivo comprender los desafíos y las posibilidades de los profesores de las carreras de una Universidad Comunitaria de Rio Grande do Sul, inmersos en procesos de reinvencción curricular, en lo que respecta a su acción docente con estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, nos basamos en los fundamentos del enfoque cualitativo con atención al mundo del sujeto y los significados atribuidos por él a sus experiencias cotidianas (ANDRÉ; GATTI, 2014). Se utilizó la Técnica de Grupo Focal (FLICK, 2009), en la que participaron diez (10) profesores. Como resultados parciales, entendemos que las experiencias de los profesores involucrados en la reinvencción curricular se sitúan en la superación de nuestras concepciones de enseñanza, generalmente centradas en la acción del profesor, marcadas por el dominio de la clase, tiempo, contenido y metodología.

Palabras clave: docencia universitaria; reinvencción curricular; experiencias docentes. desafíos y posibilidades.

1 Introdução

Na condição de professores¹ universitários vivemos, considerando as transformações aceleradas decorrentes do período pandêmico e da presença massiva de recursos tecnológicos para mobilizar processos de ensino e de aprendizagem, a necessidade de investir intensamente em nossa própria formação. Os programas de pedagogia universitária, em muitas instituições, têm proposto uma revisão de práticas docentes e também um olhar aguçado acerca das estruturas curriculares de cursos de formação acadêmica, tendo como foco a gestão de modelos híbridos e suas tecnologias.

Ao longo de sua história, o sucesso da educação universitária configurou-se por oferecer uma formação que visava o emprego em um mercado de trabalho de características majoritariamente estáveis. Hoje, no entanto, o que vivemos é uma tendência a constantes transformações nesse cenário de empregabilidade e que vem a exigir mudanças na própria formação. A formação superior, desenvolvida a partir de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, baseadas na autonomia, na colaboração, na solução de problemas reais e no protagonismo do estudante, se constitui como uma base conceitual para a produção desses novos saberes, num processo de educação permanente e continuada. Segundo Berbel (2011, p.29) “Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação”. Em outras palavras, o que o contexto está a exigir é uma formação dinâmica com ações e gestões docentes alinhadas às experiências vivas da sociedade contemporânea, cuja cultura vem se tornando cada vez mais híbrida – multimodal² –, em termos de metodologias, linguagem, processos e tecnologias.

Na perspectiva dessas discussões, este texto vem a somar-se como desdobramento de uma agenda de investigação desenvolvida junto a um grupo de pesquisa vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação. O grupo constitui um espaço de interlocução teórico-metodológica de ações investigativas em rede acerca de questões educacionais decorrentes de práticas culturais envolvendo dimensões da linguagem e da educação matemática nos processos de ensinar e aprender. A intenção é propor e articular estudos em torno de experiências docentes mediadas por multimodalidades de linguagens e tecnologias na Educação Básica e no Ensino Superior.

¹ Assumimos a palavra ‘professores’ apenas para facilitar a fluência na escrita e na leitura. Assim, não excluímos outras acepções que contemplam as questões de gênero.

² Como referência à concepção de multimodalidade, neste estudo, partimos da ideia de Van Leeuwen (2011, p. 668 - Tradução nossa) que remete a uma incorporação integrada de “diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”. No original, “different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events”.

Assim, neste artigo, optamos por discutir experiências de professores envolvidos numa reestruturação curricular, centradas na relação entre docência, tecnologias e linguagem, no que se refere a sua ação junto aos estudantes. Nesse sentido, cabe destacar a concepção de experiência, que assumimos em duas perspectivas; por um lado, apontando a ideia de memória e percurso vivido e, por outro, a sua compreensão enquanto acontecimento. Na primeira acepção nos respaldamos em Meinerz (2008, 54) a partir de seu estudo em torno da obra de Walter Benjamin (1994). Para a autora, a memória também é constituída por “[...] aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas enquanto lembranças ou reminiscências.” Na segunda compreensão nos valemos de Jorge Larrosa (2002, p. 21) quando afirma que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

No que diz respeito à docência, temos estudado e problematizado aspectos que envolvem saberes, práticas e processos relacionados aos campos de atuação profissional. Ou seja, tratamos de compreensões e experiências acerca do planejamento e das metodologias (Vasconcellos, 1992; 2002; Pozzobon; Pinho; Oliveira, 2020), práticas

educativas e relações pedagógicas na sala de aula e seu entorno (Freire, 1995; 1998), aproximações e desafios das instituições educativas nas relações com a conjuntura social contemporânea (Masschelein & Simons, 2014; Morin, 2011; 2015), características do ser docente (Meirieu, 2006) e outras emergências que as ações de pesquisa vêm possibilitando.

A intenção, em termos gerais, é nos aproximarmos de uma concepção de docência como artesanaria (Alliaud, 2017; Sennett, 2020; Lanzarini, 2021) e do docente como um artesão intelectual que esteja atento “para combinações não-previstas de elementos, evitando normas de procedimentos rígidas que levam a um *fetichismo do método e da técnica*” (Mills, 2009, p. 15 - grifos do original) e ainda questões acerca da pedagogia e a responsabilidade educacional (Biesta, 2012). A docência, então, é entendida como “[...] uma prática que expressa uma forma de ser e de agir de um sujeito quando em exercício da prática docente, isto é, quando ocupando a posição de professor, na sua função de condutor de condutas” (Bahia; Fabris, 2021, P. 200).

Em relação aos estudos que envolvem as tecnologias, partimos do pressuposto básico de que se trata, cada vez mais, de um tema necessário quando se pensa à docência na contemporaneidade porque já não tem mais a ver apenas com os usos mas com a incorporação dos seus diferentes tipos na formação de professores para que constituam uma docência alinhada às demandas culturais da atualidade (Lanzarini; Gustsack, 2014). Ou seja, ao contrário de uma defesa da euforia de receber tecnologias no campo educacional, conforme vivemos nos anos 1970, entendemos que as tecnologias, por si só, não alteram o planejamento e as ações docentes. Assim, concordamos com Mayer (2009, p. 12 - tradução nossa) quando afirma que o foco: “era

em dar às pessoas o acesso à tecnologia mais recente, ao invés de ajudá-las a aprender com o auxílio da tecnologia”. Com isso, não estamos, todavia relegando outros domínios necessário à docência como muito bem destacam Ferreira e Cunha (2022, p. 15), ao afirmarem o necessário “domínio do campo de estudo e, no mesmo patamar valorativo, a condição humana” para o seu exercício junto aos estudantes universitários.

Nesse sentido, vale destacar, conforme Lanzarini (2015), a partir de Wild (1996), carências de três ordens que acontecem nos cursos de formação de professores que incluem a preparação para o trabalho com as tecnologias em suas aulas, no que diz respeito ao propósito, ao método e à significação. Ou seja, é comum, ainda, ouvirmos de professores que a educação, na forma como acontece hoje, está desacreditada, mas vivemos o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos, porém não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas metodológicas e gerenciais. Contudo, faz-se necessário conceber as tecnologias³³ e especialmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC para além de ferramentas, como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e produzir conhecimento (Almeida e Valente, 2012), como configuradoras do devir humano, isto é, maneiras de ser e estar no mundo (Conte, 2014).

Quanto às linguagens, nos interessa não dissociar sua concepção de outras áreas e/ou disciplinas. Assim, partimos do que propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, p.9), quando afirma ser necessário que as ações educativas passem a:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Assim, assumimos uma concepção de linguagem articulada com as diferentes áreas do conhecimento e sobretudo como recurso indissociável de qualquer ideia de docência, pois se trata de uma invenção que caracteriza a própria humanidade, sua história e seu modo de vida social e cultural. A linguagem, assim, ultrapassa e constitui nossas maneiras de produzir e compartilhar informações, ler e interpretar fenômenos, ideias, sensações e sentimentos experimentados em diferentes contextos com o fim de produzir sentidos, propondo diálogo e partilha de ideias para a resolução de conflitos e a cooperação.

³ Ressalta-se a necessidade de compreender tecnologia também em sua concepção mais ampla referindo-se à qualquer invenção destinada a suprir uma necessidade por meio de alguma técnica ou ferramenta, como a roda, o ábaco, o papel, a escrita e muitas outras que são essenciais para a comunicação e a interação humana com o mundo.

Aproximando concepções de linguagem às tecnologias, a BNCC nos ajuda a perceber seus vínculos ao afirmar a necessidade de:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2017, p. 9).

A pesquisa em andamento à qual se vinculam as reflexões apresentadas neste artigo decorre e se institui, entre outros aspectos, de nossa percepção do fato de que num curto período de tempo os campos de atuação docente foram se transformando em espaços digitais de estudo com os quais procuramos viabilizar aos estudantes outras estratégias de interação acadêmico formativas. Esse contexto, mormente *online*, tem nos levado a pensar e estabelecer maneiras outras de propor e efetivar os necessários vínculos com estudantes no sentido de lhes aportar não apenas as aprendizagens desejadas mas também a sua adequação aos novos cenários econômicos, sociais e educacionais. Se a tendência, conforme têm mostrado nossas percepções, é um caminhar da educação para propostas híbridas⁴ pensamos que é urgente sabermos mapear suas características, estudando as possíveis combinações entre o ensino presencial e o digital para conseguirmos reforçar as potências de ambos e, ao mesmo tempo, intervir no sentido de minimizar as respectivas limitações que podem advir de cada formato.

Nosso interesse tem sido mapear e apresentar reflexões em torno da docência definida, entre outras concepções, como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Participam deste estudo professores dos cursos de licenciatura de uma Universidade Comunitária gaúcha que vivenciam um processo de reinvenção curricular dos cursos de licenciatura em sua instituição, assim como experiências de docência segundo essa nova arquitetura dos currículos. Em outras palavras, nossos estudos e interrogações buscam compreender experiências de docência vividas pelos professores das licenciaturas, imersos nesses processos de reinvenção curricular, no que diz respeito a sua ação docente e orientações para a docência propostas aos licenciandos nas diferentes áreas do conhecimento.

⁴ A visão híbrida e flexível de educação foi ressignificada pela crescente conectividade, gerando maior acesso aos dispositivos tecnológicos. Com isso, foram possibilitados percursos curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre salas de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas (Brasil, 2022).

A fim de produzirmos reflexões em torno desse vivido, adotamos a cartografia como estratégia das ações de pesquisa uma vez que possibilita abarcar a processualidade dos fenômenos observados. Também, atentos à ideia de que a pesquisa demanda a interação com colegas professores/as de diferentes instâncias educativas, propusemos momentos de diálogos abertos, nos quais utilizamos a técnica de grupo focal. Ou seja, não realizamos entrevistas, mas de propomos e realizamos trocas efetivas, via provocações e debates com os participantes, em torno do objeto da pesquisa que é a docência, seus fazeres e conhecimentos.

2 O contexto da pesquisa

Os professores universitários participantes desta etapa da pesquisa estão vivenciando, desde o último ano (2021), um processo de revisão curricular nos cursos de licenciatura da sua instituição. Tal revisão foi motivada pela necessidade de manutenção dos cursos de licenciatura, o que passa, necessariamente, pela construção de um currículo que desperte o interesse de estudantes do ensino médio pela área, mas principalmente, pela necessidade de adequação da formação de professores às profundas modificações no panorama educacional ocorrida nos últimos anos.

O trabalho de revisão curricular pautou-se na proposta de um currículo integrativo que, segundo Anastasiou (2007), parte da ideia de interdisciplinaridade, ou seja:

corresponde a uma integração total, dentro de um sistema globalizante, para além do parcelamento disciplinar. O currículo integrativo se orienta na direção de uma articulação dos conteúdos curriculares a partir de eixos, projetos, de experiências sociais, partindo do princípio de que o estudante constrói o conhecimento utilizando-se de uma abordagem relacional do conteúdo (UNISC, 2021a, p. 5).

Nessa perspectiva, considera-se que os currículos interdisciplinares são aqueles que desafiam os estudantes a realizar atividades, de formar e construir, no pensamento e pelo pensamento, as relações essenciais pretendidas no currículo, apropriando-se delas, buscando a construção contínua e processual da sua própria autonomia. Ou seja, para além de um saber memorizado e usado como um produto pronto, os saberes estão diretamente associados ao processo de construção, e, conseqüentemente, vinculados a um saber fazer, saber como, saber por quê, saber para quê, possibilitando o ato de “saborear”, ou conhecer o sabor presente e integrador do processo.

Para tanto, os professores foram convocados a participarem de uma construção coletiva que levou a reestruturação, para cada curso de licenciatura, de uma matriz integrativa pautada em pressupostos como: a alteração da lógica da organização do conhecimento; a reorganização

do tempo e das ações discentes e docentes de forma alternativa, tratando e considerando as individualidades; a discussão e o aprofundamento vertical, além do horizontal; o estudo das conexões, das relações, da construção de leis e princípios que se tornam a tônica do processo, mantendo um ritmo de trabalho processual e indo além da sala de aula; e, a prática ou leitura do contexto, para configurar a dúvida intelectual em relação aos quadros teóricos de vários módulos, num posicionamento interdisciplinar.

Nessa construção, os professores foram provocados a pensar o conhecimento da prática social e profissional como ponto de partida e de chegada, algo que é inovador e desafiador para muitos. No mesmo sentido, também foram convidados a superar o processo de passividade intelectual próprio e dos discentes, e a descobrir coletivamente saídas para as situações-limite (FREIRE, 1989) que envolvem o cotidiano e formas de enfrentamento aos novos desafios.

Assim, a nova arquitetura curricular construída e vivenciada pelos professores participantes deste estudo, articula diferentes modalidades e metodologias de ensino, propondo tempos e espaços de ensino-aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os professores. Essa arquitetura tem como princípios que:

a docência e o cotidiano da escola e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas, devem ser os objetos privilegiados de projetos que visem à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. A formação de professores [...] exige empenho permanente dos cursos de licenciatura, de maneira a inspirar projetos integradores que preparem docentes para a educação básica. A formação de professores deve ter na escola básica seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente. O programa de formação de professores deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial e continuada. As arquiteturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, a fim de preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos. (UNISC, 2021b, p.7).

Nessa abordagem, os currículos, organizados a partir de trilhas de aprendizagem, fazem com que a desterritorialização das fronteiras disciplinares exija, de cada um dos envolvidos, a disponibilidade em compreender as perspectivas de intercomunicação dos saberes para atuarem interdisciplinarmente. Compreendem, deste modo, pedagogias abertas capazes de acolher didáticas flexíveis, maleáveis e adaptáveis a diferentes enfoques temáticos. Assim, alteram a perspectiva de tempo e espaço para aprendizagem, moldando-se ao ritmo dos que aprendem e desterritorializando o conhecimento da sala de aula e da escola como *locus* de aprendizagem exclusivo e propõem fontes diversas advindas da *internet*, dos textos, de especialistas, dos pares, das comunidades locais e virtuais. Propõe, ainda, considerar a prática das teorizações sobre inovações, buscando avaliar as suas possibilidades para provocar tomadas de consciência

que possam refletir em mudanças substanciais nas conceituações e práticas educacionais de professores que vivenciam essa formação (UNISC. 2021b).

Cada trilha, pensada na nova arquitetura curricular como um substituto às tradicionais disciplinas, envolve três componentes centrais: o conteúdo, a pedagogia, a tecnologia bem como as interações entre eles. Essa articulação possibilita uma apropriação adequada das tecnologias por parte dos professores e estudantes na perspectiva de alargar os horizontes da escola e de seus participantes. Em outras palavras, trata-se de conceber as TIC como operadoras da cultura digital e portanto de uma outra postura pedagógica, que envolve a docência como ação coletiva, política e constituidora de nossa própria humanidade. Nessa perspectiva, as trilhas levam a compreender a docência como ação coletiva fruto de uma artesanaria cotidiana, de uma invenção paulatina e incessante, que se torna possível em um complexo entrelaçado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

3 A metodologia da pesquisa

Apresentamos, nesta seção, a concepção teórica na qual se ancora a metodologia do estudo, descrevendo-a e trazendo o detalhamento das ações de pesquisa realizadas das quais emergiram os dados para as nossas reflexões. Nessa direção, uma das primeiras ideias a registrar tem a ver com o fato de que as narrativas – relatos – dos professores participantes da ação de pesquisa em pauta tem pontos de partida diferentes, uma vez que sua concepção de docência vem sendo construída conforme as suas áreas de formação.

Tomamos os materiais produzidos problematizando-os quanto às recorrências, aos deslocamentos e aos silenciamentos que as falas dos professores possibilitaram identificar. Além disso, essas falas foram tomadas como narrativas que, como ferramentas conceituais-metodológicas,

[...] não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) dos motivos que fundamentam [...] (Andrade, 2014, p. 177, grifos no original).

No mesmo sentido, destacamos a necessidade de considerar o quanto a nova estrutura curricular vem provocando os professores a revisitarem suas concepções de docência e de perceberem as diferenças entre as suas e as dos colegas, não no sentido de descartá-las. Ao contrário, o fazemos porque julgamos importante dar-lhes a devida visibilidade e aprender a valorizá-las.

Considerando que esta pesquisa se insere no campo das Ciências Humanas, que a realizamos atuando em redes de cooperação, e que tem como foco principal estudos e reflexões em torno da Educação e processos docentes, nos apoiamos na metodologia qualitativa, cujo escopo,

defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Encontram-se, assim, nos fundamentos da abordagem qualitativa os princípios da fenomenologia, que se desdobra em várias correntes: o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (André; Gatti, 2014, p. 03).

Na mesma perspectiva, vale destacar as ideias de Bicudo (2005, p. 24) quando afirma que “é importante dizer que a pesquisa qualitativa pode ser efetuada segundo uma atitude natural. Neste caso, os valores engajamento e participação podem ser assumidos, as questões da linguagem e da intersubjetividade podem ser colocadas como relevantes de modo a constituírem-se dados da pesquisa”. Conforme afirmam Alvarez e Passos (2015, p. 143): “O pesquisador se coloca em uma posição de atenção ao acontecimento. Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, [...] se lança no campo numa atenção de espreita”.

Atentos à ideia de que interagimos com colegas professores de diferentes instâncias educativas e que realizamos a pesquisa na forma de diálogos abertos, utilizamos a técnica de grupo focal. Um grupo focal envolve uma ou mais discussões em grupo, nas quais os participantes focalizam coletivamente um ou mais tópicos selecionados pelo pesquisador e apresentados a eles na forma de uma estratégia mobilizadora ao diálogo (Flick, 2009).

O grupo focal se constituiu com dez (10) colegas, assim classificados: oito (8) professores (três mulheres e cinco homens) e dois (2) coordenadores de curso (uma mulher e um homem). O critério de formação deste grupo considerou professores que ministraram trilhas no primeiro semestre de 2022 nas respectivas licenciaturas, segundo a nova arquitetura curricular implementada na Instituição de Ensino Superior - IES na qual trabalhamos. O grupo foi dividido em dois subgrupos nos quais mantivemos a diversidade das diferentes áreas de conhecimento. Assim, as mobilizações e conversas foram promovidas através da estratégia do “*world café*”⁵, a qual atende às bases teóricas e aos objetivos de nossa pesquisa, cuja proposta

⁵ Cf.: BROWN, Juanita; ISAACS, David; World Café Community. *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. São Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 2005.



é investigar com os colegas, ou seja, como sugere o próprio subtítulo da World Café Community, fomos ‘moldando nosso futuro por meio de conversas que importam’.

Na mediação dos debates participaram cinco (5) integrantes de nossa equipe de pesquisa e quatro (4) funcionárias que atuaram no registro das narrativas nos *flipcharts*. Ao todo, o grupo focal realizou-se com a presença de dezenove (19) pessoas. A mediação das discussões em cada uma das duas mesas foi feita por duas duplas de professores integrantes da equipe de pesquisadores e a coordenação geral foi exercida pela quinta integrante. Para melhor compreensão das reflexões elaboradas com os dados a seguir, evidenciamos alguns vínculos entre a metodologia e os objetivos da investigação proposta.

Como objetivo geral, procuramos compreender e problematizar como vem sendo concebida a docência, mediada por multimodalidades de linguagem e tecnologias, por professores/as das licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior, Comunitária, do Rio Grande do Sul em diferentes áreas do conhecimento, considerando seus campos de atuação e redes de cooperação. Para tanto, mais especificamente, tratamos de: mapear concepções de docência que orientam a ação desses colegas; identificar e problematizar seus diferentes campos de atuação; refletir acerca das possibilidades de cooperação, considerando interesses comuns e expectativas das ações educacionais; e, produzir e socializar as reflexões e saberes cartografados. Porém, para as reflexões neste artigo, discutimos o mapeamento das concepções de docência que orientam as ações dos colegas professores participantes da ação de pesquisa em foco.

O grupo focal teve como elemento mobilizador quatro questões previamente elaboradas e acordadas entre os pesquisadores, sendo que na primeira mesa ficaram as questões de número um (1) e de número três (3) e na segunda as de número dois (2) e quatro (4). A primeira perguntava como se deu a ação interdisciplinar e a articulação teoria e prática na trilha em que o docente trabalhou. A terceira buscava saber quais desafios e possibilidades vinham sendo experimentadas por esses colegas no que diz respeito às práticas docentes (ação docente) e as aprendizagens dos/as estudantes. Já a segunda questionava como esse professor trouxe a escola de Educação Básica para dialogar com o conteúdo da trilha ministrada. E, a quarta questão tratava de perceber quais avaliações e/ou destaques esses colegas professores fariam, no âmbito da gestão e tomada de decisões, em termos do exercício da docência (ação docente) na implementação dessa nova arquitetura curricular. Assim, sintetizamos as discussões realizadas na primeira etapa da pesquisa, conforme quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Síntese das discussões do grupo focal da Etapa 1 da pesquisa

Interdisciplinaridade/ Articulação Teoria-Prática/ Aproximação com a escola	Desafios	Algumas considerações gerais
<p>A formação docente como eixo principal do curso; Pensar no processo da docência em relação ao conteúdo;</p> <p>Planejamento subsidiado pela BNCC;</p> <p>Pesquisa de livros didáticos ;</p> <p>Trabalhar conteúdos de forma integrada a partir de temas condutores, como por exemplo: o indígena, o feminino;</p> <p>Trabalhar com situações problema, prototipagem; apresentar diferentes caminhos para a prática/aprendizagem;</p> <p>Trabalhar as concepções de ensinar e aprender;</p> <p>Compreender a escola como campo de co-formação;</p> <p>Aproveitar as experiências dos estudantes que já estão na escola para fomentar reflexões acerca de determinados temas;</p> <p>Trabalhar a partir da memória que os estudantes têm da escola; construir a persona do professor que querem ser;</p>	<p>Para os professores: Compreender a dinâmica da trilha de aprendizagem e romper com as ideias pré-concebidas das antigas disciplinas;</p> <p>Manter o foco na docência quando se está longe da escola há muitos anos;</p> <p>A infraestrutura da escola é muito diferente da infraestrutura que a universidade coloca à disposição dos licenciandos; Ajudar o estudante a pensar alternativas a partir das possibilidades que a escola oferece;</p> <p>Lidar com a falta de tempo para o planejamento;</p> <p>Estabelecer um diálogo com os professores das trilhas seguintes para garantir uma continuidade do trabalho;</p> <p>Planejar conjuntamente, colaborativamente;</p> <p>Dedicar-se a uma análise crítica dos livros didáticos, sem pré- julgamentos;</p> <p>Ampliar seu repertório tecnológico;</p> <p>Incorporar nos seus planejamentos os recursos contratados pela Universidade: Plataforma SAGAH, Biblioteca A, Laboratórios Virtuais, etc.</p> <p>Registrar as experiências vividas em forma de artigo, mapa mental, etc.</p> <p>Oferecer capacitações que ampliem o repertório tecnológico dos professores;</p> <p>Repensar o tempo de planejamento para docentes das trilhas;</p> <p>Organizar momentos de conversa entre os professores de didática e os professores das trilhas.</p> <p>Para a Universidade: Encontrar a melhor forma de se apresentar a escola, fazendo com que os estudantes sejam bem recebidos e o diferencial dos nossos cursos , reconhecido;</p> <p>Criar projetos com as escolas no sentido de aproximá-la da Universidade;</p> <p>Criar projetos/dinâmicas para que o professor vivencie o contexto da escola, especialmente aqueles que estão distantes há muito tempo;</p>	<p>Dificuldade de propor práticas na escola logo no início do curso;</p> <p>Percebemos a fragilidade de compreensão dos nossos estudantes. Na sua maioria, são muito jovens, tarefairos, com dificuldade de leitura, de interpretação, com preguiça de ler e escrever, com dificuldade de relacionar o que está sendo estudado com o vivido; possuem pouca informação acerca de temas simples da atualidade; apresentam dificuldade de se organizar para os estudos.</p> <p>Poucos são os que têm maturidade, para conduzir seus estudos de forma mais autônoma;</p> <p>Percebemos o quanto não nos aprofundávamos naquilo que era importante; o quanto éramos superficiais nas nossas abordagens anteriores;</p> <p>Quando nos despimos de pré-julgamentos e nos dedicamos a pesquisar os livros didáticos que estão à disposição da escola, encontramos bons materiais que podem ser utilizados nos planejamentos das nossas aulas;</p> <p>Com componentes curriculares de maior carga horária, pudemos passar mais tempo com os estudantes e perceber suas concepções de aprendizagem; suas fragilidades; seus conhecimentos prévios;</p> <p>Talvez pudéssemos pensar um portfólio para cada trilha;</p> <p>Precisamos orientar os estudantes para que não cheguem invadindo a escola como os “salvadores”, mas como colegas dispostos a</p>

Interdisciplinaridade/ Articulação Teoria-Prática/ Aproximação com a escola	Desafios	Algumas considerações gerais
	Ampliar os momentos de avaliação com os professores do semestre; Melhorar a articulação e o diálogo entre os professores das trilhas; Capacitar os professores para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos contratados: Plataforma SAGAH, Biblioteca A, Laboratórios Virtuais, etc.	dialogar e pensar juntos a escola.

Fonte: Elaboração dos autores.

As narrativas dos participantes durante os debates apontaram para diferentes temáticas e características das experiências vividas nesse processo, tais como: a) mudanças e desafios da nova arquitetura curricular, b) docência, c) interdisciplinaridade, d) circularidade teoria e prática, e) aprendizagem dos estudantes, f) linguagens e tecnologias. Para as reflexões deste artigo optamos por explorar os registros das narrativas apresentadas quanto aos temas ‘a’ e ‘b’, com algumas ideias pontuais do tema ‘e’.

4 Novas arquiteturas curriculares: implicações na docência universitária

Ao iniciar as reflexões em torno deste tema, a partir dos relatos dos professores, evidenciam que os mesmos vem concebendo a docência na sua relação direta com as experiências vividas com os estudantes e também entre si. Destacamos esse aspecto porque reforça a própria concepção da nova arquitetura curricular proposta.

Chamou nossa atenção o fato de que entre um grupo e outro dos professores, houve diferença no relato de como, a partir das ações docentes, os alunos estavam assimilando os conteúdos. De acordo com um grupo, esse processo estava acontecendo de forma sequencial e lógica, conforme o planejado pela nova proposta curricular. No outro grupo, todavia, os professores perceberam dificuldades na interação e apreensão dos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, no grande grupo, esses colegas consideraram que suas ações docentes poderiam ter maior efetividade se pudessem trabalhar em conjunto e se comunicarem mais.

Decorrente dessa ideia, pensamos que os professores sublinharam a construção de uma docência artesã na perspectiva de uma produção coletiva deste conhecimento. Essa perspectiva adensou-se na medida em que outros relatos apontaram para a necessidade de se criarem metas para os estudantes. Ou seja, levá-los a resgatarem nas suas experiências, inclusive subjetivas (Bicudo, 2005), a memória daqueles professores que tiveram, que os incentivaram e que se

tornaram suas referências, tornando-se exemplos a seguir em suas vidas como pessoas e profissionais.

Os colegas, todavia, destacaram o desafio no sentido de envolver os estudantes na construção coletiva da docência considerando que os mesmos ingressam muito jovens e com pouca autonomia para gerir seus estudos, sendo a conquista dessa autonomia uma característica desejável na proposta de trilhas de aprendizagem nessa nova arquitetura curricular para a formação docente. Segundo interpretamos a autonomia precisa ser vista e compreendida conforme o contexto social e seus traços culturais. Compreender a autonomia dos jovens universitários – na sua maioria trabalhadores e contribuintes de uma IES Comunitária – neste contexto social pós pandêmico requer perceber que ela está cada vez mais articulada com a cultura da objetividade, permitindo que se pense essa juventude como uma população tarefaira e imediatista. Por outro lado, caberia questionarmos até que ponto não é função da docência universitária contribuir para que esses estudantes possam construir tal autonomia nesse contexto (Freire, 1998). Afinal, a autonomia no processo de ensino-aprendizagem remete à defesa das metodologias ativas tais como: Aprendizagem Baseada em Problemas ou em Projetos, Sala de Aula Invertida, Design Thinking etc.

O conceito de autonomia, concebida a partir de Paulo Freire (1998), carrega sentidos sociais, políticos e pedagógicos. Nessa concepção a educação está voltada para a aprendizagem crítica e ativa, capaz de oferecer noções de responsabilidade e liberdade para a tomada de consciência e de decisões. Ou seja, remete à práxis da libertação, do que podemos chamar também de autonomia intelectual segundo à qual é possível compreender a mudança de um sujeito passivo e heterônomo, para um sujeito ativo e autônomo.

Assim, a docência anunciada pelos colegas professores provoca valorizar e fortalecer a educação para a autonomia, que rompe com a concepção educativa heterônoma, baseada em monólogos, imposições, punições, castigos e em regras estabelecidas autoritariamente para manter o controle da situação, ou ainda, que seja entregue ao aluno tudo “mastigadinho”, exigindo pouco dele e que seja poupado do que lhe causar esforço. É preciso, segundo essa concepção, almejar e alcançar objetivos pedagógicos de caráter artesanal que considerem as situações reais de experiência, que geram problematizações e possibilitem reflexão e pensamento investigador.

Dessa forma a educação autônoma deve propiciar e despertar a curiosidade e a criticidade nos estudantes, de modo que o real significado do pensar – construir e reformular ideias – se realize pela constante observação e análise crítica, que põe à prova as ideias, que envolva e gere a assimilação da realidade de forma autônoma e madura. Afinal, “Pensar certo

significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos”. (Freire, 1989, p. 43).

Outro desafio apresentado aos professores pela nova arquitetura curricular é o planejamento das ações pedagógicas propostas pela trilha, considerando a aproximação com a escola desde o início da formação do licenciando e com o rompimento da lógica disciplinar com a qual estavam acostumados. A estrutura da trilha de aprendizagem, que integra o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia, exige a articulação destes componentes de forma a possibilitar a aproximação do estudante e da universidade com a escola, considerando as respectivas diferenças de contexto, diferencial da nova proposta de formação de professores na instituição pesquisada.

5 Considerações finais

Apresentamos e discutimos, neste artigo, um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida em uma Universidade Comunitária Gaúcha com a qual buscamos compreender as experiências, na perspectiva de desafios e possibilidades teórico-práticas em relação à docência universitária. Os participantes da pesquisa foram docentes das licenciaturas, imersos em processos de reinvenção dos quais resultam novas arquiteturas curriculares para os cursos de formação de professores, mediadas por multimodalidades de linguagem e tecnologias.

As novas arquiteturas curriculares de que tratamos estão pautadas no conceito de currículos integrados, construídas a partir de trilhas de aprendizagem enquanto componentes curriculares que integram os conhecimentos de cada área de formação à pedagogia e às tecnologias disponíveis. No mesmo sentido também estão adequadas a cada situação de ensino-aprendizagem, aproximando o licenciando da escola, desde o início da sua trajetória acadêmica.

A etapa da pesquisa da qual emergiram as reflexões aqui apresentadas foi realizada com a participação de professores que assumiram a responsabilidade pela implantação dessa nova arquitetura nos primeiros semestres das licenciaturas, juntamente com os Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso e com a Direção de Ensino. Desse modo, envolveram-se com a identificação de estratégias necessárias para qualificar o planejamento destes componentes curriculares, bem como apontar possíveis ações de formação continuada aos docentes que irão assumir tais componentes nos semestres seguintes.

Assim, compreendemos que o formato pedagógico das trilhas de aprendizagem contribui para novos passos na perspectiva de superarmos, nas nossas concepções de docência, os limites que já foram vividos em relação à própria ideia de uma didática. Desde o início de nossas

formações como professores vivemos uma abordagem da didática, por exemplo, como a disciplina dos domínios. O docente seria um bom professor, *a priori*, se apresentasse um bom domínio de turma, do tempo, do conteúdo e da metodologia. Muitos de nós, desde as experiências de estágio, estávamos mais pré-ocupados em atender a esses domínios do que em provocar e manter uma boa relação com os estudantes e com os fenômenos (objetos) do conhecimento (Nóvoa, 2022).

Quanto aos desafios apontados pelos colegas, entre outros que podem ser percebidos no quadro 1, como material oriundo da empiria e discutido ao longo do texto, destacamos a necessidade de ampliar e qualificar os espaços-tempos de um planejamento coletivo, articulado entre todos os professores do semestre. Além disso, destacam-se as preocupações dos colegas em relação às próprias mudanças exigidas pela nova arquitetura curricular, que envolve concepções de docência, interdisciplinaridade, circularidade teoria e prática, aprendizagem dos estudantes, linguagens e tecnologias. Por essas, entre outras razões, o estudo realizado contribui para seguirmos pensando e para que juntos possamos encontrar estratégias que envolvam os estudantes na perspectiva de uma ampliação de sua autonomia visando uma produção coletiva dos conhecimentos necessários à formação nas diferentes áreas das licenciaturas.

Referências

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 175-196.
- ANDRÉ, M., & GATTI, B. A. (2014). *Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução*. PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II, 26. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisaqualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 13.12.2021.
- ALLIAUD, Andrea. *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALMEIDA, Maria E.B. de; VALENTE, José A. Integração currículo e tecnologias na produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.3, p-57-82, set./dez. 2012.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, cap VII p. 131-149.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In.: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campina, SP: Papirus. 2007.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BRASIL. *Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida*. Brasília: Ministério da Educação/CNE, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/11/2022.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/). Acesso em: 12/09/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. BICUDO, M. A. V.. *Pesquisa Qualitativa: Significados e a razão que a sustenta*. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 1, n.1, p. 07-26, 2005.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 23, n. 53, 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa Qualitativa: Significados e a razão que a sustenta*. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 1, n.1, p. 07-26, 2005.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825; set./dez. 2012. Disponível em: SciELO - Brasil - Boa educação na era da mensuração Boa educação na era da mensuração. Acesso em: 20 maio 2021.

BROWN, Juanita; ISAACS, David; World Café Community. *The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. São Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 2005.

CONTE, Elaine. *Tecnologias na Educação: Construindo redes de aprendizagem*. Educação Temática Digital. V.16, n.2, p. 79-97, mai./ago., 2014. Campinas, SP.

Ferreira, D. N., & Cunha, M. I. da. (2022). IMPACTOS DO SISU NA UNIVERSIDADE: a qualidade da formação. *Cadernos de Pesquisa*, 29(3). <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n3.2022.45>

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

LANZARINI, Joice Nunes. *Docência Universitária e artesanaria em tempos de inovação*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Orientador: Felipe Gustsack.

LANZARINI, Joice Nunes. *Educação, Tecnologias e Narrativas Pibidianas: a incorporação das TIC nas experiências de professores em formação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Orientador: Felipe Gustsack.

LANZARINI, Joice N.; GUSTSACK, Felipe. O trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação: um desafio para a formação docente. In: RIBEIRO, Sonia M.; CORDEIRO, Aliciene F. *Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos e metodológicos*. Joinville, SC: Ed. Univille, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Nº 19.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAYER, R. E. *Multimedia learning Cambridge*. Cambridge University , 2009.

MEINERZ, Andréia. *Concepções de experiência em Walter Benjamin*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a un joven profesor*. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Graò, 2006.

MILLS, C. Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NÓVOA, António. *Escolas e professores. Proteger, Transformar, Valorizar* / António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador. - SEC/IAT, 2022. 116p.

POZZOBON, Marta. C. C. ; PINHO, Patricia M ; OLIVEIRA, Cláudio J. . Formação para ensinar Matemática em um curso de Pedagogia: alguns rastros de discursos. *Educação* (SANTA MARIA. ONLINE), v. 45, p. 47-72, 2020.

SENNETT, Richard. *O artífice*. tradução de Clóvis Marques. 9ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2020.

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. *Programa de Formação de Professores - Pressupostos Estruturantes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura: Caderno 2*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021a.

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul. *Programa de Formação de Professores - Pressupostos Estruturantes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura: Caderno 1*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2021b.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83). Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA AEC.pdf>. Acesso em: 10.12.2021.

WILD, Marthyn. Technology refusal: rationalising the failure of student and beginning teachers to use computers. *British Journal of Educational Technology*, Coventry, v. 27. N.2, p. 134- 143, 1996.