



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

VISÕES E AÇÕES DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ONLINE E HÍBRIDO

TEACHERS' VIEWS AND ACTIONS: WHAT RESEARCH REVEALS ABOUT ONLINE AND HYBRID BACHELOR'S DEGREE COURSES IN PEDAGOGY

Ronaldo Leonel¹

RESUMO

Este estudo examina as ideias e práticas educacionais de dois programas de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância e híbrida, com a finalidade de entender os modelos formativos, enfatizando os fundamentos curriculares, as abordagens pedagógicas aplicadas e a implementação das propostas de avaliação da aprendizagem. A pesquisa se apoia em discussões teóricas acerca do currículo na formação docente. Os dados coletados para esta investigação qualitativa consistem em produções publicadas sobre os cursos, incluindo artigos, capítulos de livros e dissertações de mestrado, acessíveis em repositórios digitais online. Durante a análise, foi possível identificar e compreender os modelos formativos em prática, evidenciando como as particularidades dos currículos apoiaram a aprendizagem dos alunos. Os achados destacam que a associação entre teoria e prática ocorreu de maneira efetiva (currículo real) através de uma estratégia de formação centrada em análises e reflexões sobre as vivências dos estudantes em seus ambientes de ensino, promovendo assim os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia a distância e Híbrida. Projeto pedagógico. Teoria e prática.

ABSTRACT

This study examines the educational ideas and practices of two Pedagogy programs offered in distance and hybrid modalities, with the aim of understanding the training models, emphasizing the curricular foundations, the pedagogical approaches applied and the implementation of the

¹ Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM - UFPR). Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA - UEPa). Graduado em - UVA. Graduado em Educação do Campo com Habilitação Específica em Ciências da Natureza e Matemática - IFPA/ CAMPUS ALTAMIRA. Professor Efetivo da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em Altamira -Pará. E-mail ronaldo.dsleonel@aluno.uepa.br

learning assessment proposals. The research is based on theoretical discussions about the curriculum in teacher training. The data collected for this qualitative investigation consist of published works on the courses, including articles, book chapters and master's dissertations, accessible in online digital repositories. During the analysis, it was possible to identify and understand the training models in practice, evidencing how the particularities of the curricula supported student learning. The findings highlight that the association between theory and practice occurred effectively (real curriculum) through a training strategy centered on analyses and reflections on the experiences of students in their teaching environments, thus promoting learning processes.

Keywords: Distance and Hybrid Pedagogy. Pedagogical project. Theory and practice.

1 INTRODUÇÃO

Conforme o censo da Educação Superior elaborado pelo MEC/INEP em 2017, os dados estatísticos fornecidos pelo Ministério da Educação revelam que o curso de Pedagogia se sobressai ao registrar o maior volume de matrículas em comparação com outras licenciaturas. As informações também indicam que esse curso acolhe um número significativo de profissionais já inseridos na educação básica, evidenciando sua função de combinar aspectos de formação inicial e contínua.

Assim, além dos dados numéricos que mostram o crescimento das matrículas e a diplomação de docentes em cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância (EaD), é fundamental levar em conta as próprias trajetórias formativas em relação à qualidade. Ademais, é preciso destacar o potencial dessas experiências para promover mudanças na educação, que se originem da vivência durante a formação e que se concretizem em práticas inovadoras, conectadas à realidade dos estudantes da educação básica.

As oportunidades de aprimoramento e inovação nos processos de educação a distância estão relacionadas à mudança de modelos que se baseiam em abordagens presenciais tradicionais para aqueles que são desenvolvidos e fortalecidos por meio da interação entre teoria e prática, pesquisa, integração dos elementos curriculares e nas conexões em rede facilitadas por recursos pedagógicos abertos, sustentados pelas tecnologias digitais. Nesse contexto de análise de práticas pedagógicas diversas, este trabalho concentra-se na avaliação de dois cursos que possuem características específicas em sua organização curricular. Esses cursos chamaram a atenção de pesquisadores, resultando em um número significativo de investigações e publicações acadêmicas a seu respeito.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que aborda o tema “Educação a Distância e Híbrida e a formação inicial de educadores para a Educação Básica”. O intuito foi

explorar as concepções e as abordagens pedagógicas dos cursos de Pedagogia a distância disponibilizados por diferentes instituições de ensino superior, além de compará-los ao curso oferecido pelo Centro Universitário do Distrito Federal - UNIPLAN/Polo Altamira, possibilitando uma análise dos modelos de formação em prática. Foram enfatizados os princípios curriculares, as metodologias pedagógicas implementadas e a concretização das propostas de avaliação da aprendizagem pela instituição.

A seguir, discutimos as diferentes abordagens de currículo na formação de docentes e fazemos uma breve descrição da estrutura curricular do curso analisado. Na próxima seção, detalhamos o método de pesquisa, as categorias de estudo e os critérios que guiaram a análise e o tratamento dos dados. Nos resultados, examinamos as trajetórias e as conexões entre as categorias. Na primeira análise, focamos nas semelhanças, destacando as diversas associações entre as categorias; já na segunda análise, exploramos as relações de implicação nos processos de aprendizagem dos alunos nos cursos estudados. Para concluir, apresentamos algumas reflexões sobre os achados e as possibilidades de continuidade da pesquisa.

2 PERSPECTIVAS ACERCA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As conversas relacionadas à formação de educadores abordam, como um de seus focos principais, a questão do currículo e suas implicações teóricas, epistemológicas e práticas. Dentro desse cenário, emergem avaliações de certas experiências pedagógicas que podem se alinhar a uma visão crítica e libertadora sob a ótica do currículo.

É relevante considerar, nas investigações, a organização proposta por Silva (2010) sobre os distintos campos teóricos que permeiam a discussão do currículo. De um lado, o autor salienta a abordagem tradicional do currículo, onde os fatores envolvidos estão ligados à percepção de que a educação deve ser essencialmente técnica, transmitindo aos indivíduos o saber necessário para sua integração no mercado de trabalho, com ênfase na eficiência. Por outro lado, em sua análise das correntes teóricas, o autor introduz as teorias críticas e pós-críticas como alternativas à concepção de uma educação puramente técnica. As teorias destacam que o currículo não é independente de um contexto histórico, social, político e econômico, ao contrário da visão técnica, que, sob uma abordagem crítica e pós-crítica, contribui para a perpetuação das desigualdades nas interações entre os indivíduos. As pesquisas sobre o currículo na formação de educadores, fundamentadas no referencial teórico mencionado, promovem uma discussão que diferencia dois tipos: por um lado, um currículo rígido/estruturado, destinado ao alcance de objetivos e metas; por outro, um currículo

dinâmico/aberto, que se organiza conforme o processo de construção realizado pelos indivíduos envolvidos no ambiente educacional, perspectiva essa que aparece nas obras de Sacristán (2000) e Mckernan (2009).

No contexto das discussões atuais, emerge a temática da importância de integrar os elementos teóricos e práticos na formação de educadores. Libâneo (2015) sublinha a relevância de uma reflexão que conecte os aspectos conceituais aos elementos práticos e concretos da atividade docente. Segundo Libâneo:

[...] a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indis-pensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobiliza-dos na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 633)

Nóvoa (2017) defende a importância de conceber a formação de educadores integrando dimensões teóricas e práticas. O autor enfatiza que o currículo deve contemplar a construção da identidade profissional do docente, indo além da mera assimilação de conteúdos. Nesse contexto, a formação requer a efetiva conexão entre a universidade e a escola, estabelecendo um espaço de intercâmbio. Dessa maneira, Nóvoa ressalta:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preen-chendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Os dois autores enfatizam, assim, a relevância de criar um ambiente que favoreça a interação entre teoria e prática na formação inicial e na consolidação da carreira docente. A chance de conectar diversos componentes dentro de uma visão de currículo flexível se manifesta, igualmente, nas debates acerca do web currículo.

Segundo Almeida e Silva (2011), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel significativo em diversos aspectos da vida das pessoas na contemporaneidade e, por isso, devem ser incorporadas ao currículo escolar. As autoras argumentam que essa integração ocorre por meio da utilização das ferramentas digitais para a produção de diferentes tipos de conteúdo (textos, áudio, imagens), visando à expressão de ideias. Além disso, ressalta-se a importância da colaboração entre os indivíduos, que se conectam através das TDIC, na interpretação dos fenômenos em análise.

Com base na noção de que o currículo é moldado pela ação das pessoas envolvidas no processo, Almeida e Silva (2011, p. 9) destacam que o “currículo real” se manifesta por meio dos “[...] registros e produções realizadas pelos participantes do ato educativo [...]”. Dessa forma, a educação a distância não apenas permite o acesso a experiências educacionais que

acontecem ao mesmo tempo em diferentes locais por meio da tecnologia digital, mas também promove a criação de ambientes interativos e currículos abertos e adaptáveis. Além disso, facilita a apropriação e a reinvenção das tecnologias utilizadas.

Dentro do contexto de debate acerca de uma visão curricular em constante evolução, da conexão entre teoria e prática, bem como da assimilação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo, a investigação das publicações referentes aos cursos de licenciatura em pedagogia a distância das instituições pesquisadas revela a relevância das questões ressaltadas em suas propostas curriculares.

Assim, este estudo não tem a intenção de analisar os cursos de Pedagogia de maneira abrangente ou de generalizar os seus resultados, mas sim de concentrar-se na análise de dois cursos que apresentam particularidades em sua estrutura curricular, buscando investigar suas repercussões. Essas particularidades serão exploradas na sequência, na descrição dos cursos.

3 DESENHO CURRICULAR DO CURSO ANALISADO

Os cursos de Pedagogia a distância e híbrido da UNIPLAN foram elaborados levando em conta a viabilidade prática da implementação do currículo, enfocando discussões, atividades e interações que emergem da atuação dos participantes no ambiente escolar. Nesse cenário, o PEAD, que teve sua primeira edição destinada a 100 educadores em formação inicial matriculados no polo de apoio presencial em Altamira Pará, incentivou uma análise teórica dos processos que os próprios alunos desenvolvem em sua prática docente.

Essa análise visou tanto entender as abordagens já em uso quanto explorar o ambiente da sala de aula como um meio para investigar e experimentar novas maneiras de facilitar a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, as estruturas pedagógicas e as tecnologias digitais são ressaltadas como fundamentos importantes que surgem a partir dessas discussões.

O programa foi estruturado ao longo de oito semestres, totalizando 3.225 horas, e foi organizado em eixos e disciplinas interdisciplinares. Para isso, consideraram-se três princípios fundamentais: (i) a autonomia relativa na concepção curricular, levando em conta as particularidades e vivências dos alunos; (ii) a interligação entre os componentes curriculares em diferentes fases do curso; (iii) a conexão entre práticas pedagógicas e pesquisa, atuando como um elemento integrador ao longo da formação docente (UNIPLAN, 2022).

Com base nesses princípios, o Programa de Educação a Distância (PEAD) foi desenvolvido como um curso-pesquisa, focando na análise do próprio modelo pedagógico em prática, que se caracteriza por: (i) um currículo interdisciplinar desenvolvido através de

seminários integradores; (ii) a utilização de metodologias interativas e problematizadoras; (iii) a produção e o uso intensivo de recursos interativos na internet; (iv) atividades que promovem a articulação entre ação e reflexão; (v) uma avaliação formativa da aprendizagem, que leva em conta a trajetória das alunas professoras nas disciplinas interdisciplinares, além da avaliação integrada feita por meio da apresentação e discussão de uma síntese reflexiva em grupos que incluem professores, tutores e colegas (UNIPLAN, 2022).

O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância e Híbrido (CLPD) foi oferecido a aproximadamente 400 alunos no polo de apoio presencial de Altamira Pará, através de cinco edições ao longo de cinco anos (2019-2024). O projeto também enfatiza a formação integrada de seus aspectos teóricos e práticos, de modo que nem todos os participantes eram docentes. Assim, foi proposta uma parceria com uma escola pública local, como parte do currículo, visando desenvolver uma investigação sobre os elementos que integram a docência e a escola.

O currículo do CLPD foi estruturado ao longo de oito semestres, totalizando 226 créditos e 3.842 horas de aula. A organização do curso se fundamentou na criação de microprojetos temáticos a cada semestre, abordando as principais questões centrais do programa. Com base nessa estrutura, sugerimos diversas atividades de pesquisa com o objetivo de integrar o conhecimento sobre os tópicos abordados, aproximando a realidade escolar da teoria discutida, resultando em novas sínteses de conhecimento elaboradas pelos alunos.

A adoção das práticas e das estruturas conceituais estabelecidas gerou a necessidade de colaboração com as escolas para o desenvolvimento do currículo do curso. Assim, o projeto do CLPD abrange diversas abordagens, práticas e participantes, dado que a pesquisa realizada nas instituições de ensino é parte integrante desse processo formativo. A possibilidade de uma formação integrada, que abranja ambos os cursos, é mencionada nos projetos como uma atualização das realidades que os sujeitos vivenciam. Em outras palavras, embora tenham organizado os componentes curriculares como base para as discussões com os alunos, o percurso seguido por cada um foi influenciado pelos movimentos de pesquisa e reflexão que emergiram dos contextos em que estavam localizados.

Além disso, os programas de formação enfatizam a aprendizagem em grupo e o papel ativo dos educadores como formas de "diminuir as distâncias", reduzir a sensação de solidão durante a educação a distância e promover a colaboração. Nesse contexto, as obras relacionadas ao PEAD e ao CLPD expõem a dinâmica presente nas abordagens de formação de ambos os cursos analisados, incluindo o curso da UNIPLAN, que será abordado a seguir com base na análise dos dados obtidos para a pesquisa, funcionando como um componente metodológico e estruturador.

4 MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada através de um modelo qualitativo que, segundo Flick (2009), visa compreender de que maneira os indivíduos percebem e organizam o mundo ao seu redor. As interações e os documentos são vistos como maneiras de formar processos e artefatos sociais. Assim, a investigação qualitativa emprega o texto como fonte empírica. Fundamenta-se na ideia de que as realidades são construídas socialmente, com foco nas visões dos participantes em suas experiências e saberes. No âmbito deste estudo, buscou-se, por meio de categorias elaboradas para a sistematização, reconhecer os conteúdos pertinentes às atividades, aos processos e aos indivíduos formados durante a realização dos cursos.

Assim, as publicações referentes ao PEAD e ao CLPD foram fundamentais como fundamento empírico para essa análise. Para o processamento das informações e dos conteúdos abordados nas produções, empregamos dois softwares direcionados à análise qualitativa. Com o Nvivo, estruturamos os artigos como fontes de dados empíricos para leitura, catalogação (informações gerais para identificação dos artigos) e seleção dos trechos de acordo com as categorias definidas para análise, o que possibilitou uma busca e sistematização dos conteúdos obtidos de maneira mais ágil e eficaz.

O segundo programa empregado foi o CHIC4, que facilitou a análise das interações estruturais entre as categorias estabelecidas para esta pesquisa, com base em um conjunto de regras de associação. Foram conduzidas análises de similaridade e implicação entre as categorias, resultando em grafos que ilustram essas relações e mostram os índices de qualidade (relevância estatística).

4.1 Coleta e organização das informações.

As informações deste estudo referem-se às produções escritas que foram publicadas como artigos em revistas acadêmicas, capítulos de livros e dissertações de mestrado. O universo empírico abrange a totalidade das publicações sobre os cursos disponíveis em repositórios digitais de acesso online. Para coletar os artigos e dissertações, foram utilizadas as seguintes bases de dados: SciELO, Google Acadêmico e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi conduzida em duas etapas: inicialmente, o objetivo foi identificar as produções, visando mapear sua quantidade.

Em uma fase seguinte, as produções foram organizadas usando o Nvivo. A leitura e a codificação/categorização das publicações foram distribuídas entre os pesquisadores através de sorteio. Cada publicação passou por uma análise realizada por dois pesquisadores, a fim de reduzir distorções geradas por interpretações diferentes; em casos de divergências, um terceiro pesquisador foi designado para atuar como mediador. Inicialmente, levando em conta o grande volume de dados da pesquisa, foram feitas leituras e análises de 58 artigos publicados entre 2019 e 2024. Posteriormente, foram analisadas 15 dissertações publicadas entre 2019 e 2024.

4.2 Categorias para avaliação

A avaliação das informações foi efetuada levando em conta nove categorias que, em conjunto, podem oferecer respostas à pergunta da investigação. As categorias foram estabelecidas, conforme exibido no (**Quadro 1**).

Quadro 1 - Classes do estudo e termos para a avaliação dos artigos sobre os cursos.

CATEGORIA	COD.	DESCRIÇOES
Atuação e relação: (papéis, interações, afetividade) dos professores, tutores e alunos.	ATR	Estudos sobre o comportamento dos indivíduos nos cursos e a forma como se organizam as interações e relacionamentos entre educadores, tutores e estudantes
Avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica e formativa. Avaliação do curso	AVA	Exame de relatos ou reflexões sobre a supervisão das jornadas de aprendizagem de estudantes, orientadores e educadores. Reflexões acerca das estruturas dos cursos e suas consequências
Curriculum (organização interdisciplinar e aberta)	CUR	Exame da maneira como os cursos estruturam e interligam os diversos elementos do currículo, abordagens temáticas, conteúdos e atividades que são compartilhados entre várias disciplinas e áreas de estudo.
Estratégias pedagógicas (arquiteturas pedagógicas, intervenção).	ARP	Exame do procedimento de elaboração, implementação e assimilação de estratégias educacionais e pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos, em consonância com as abordagens metodológicas dos cursos.
Recursos pedagógicos (materiais didáticos e tecnologia digitais)	REP	Exame dos recursos didáticos de variadas categorias empregados por educadores, orientadores e estudantes, incluindo relatos e referências sobre a utilização dos diversos meios, tanto digitais quanto não digitais.
Práticas em sala de aula das alunas-professoras: orientadas e reconstruídas.	PRA	Exploração das abordagens educacionais adotadas pelas estudantes em seus ambientes de ensino, incluindo as reproduções e transformações na estrutura das atividades, nas variadas propostas e na aplicação de novas práticas baseadas nas orientações do curso.
Compreensões sobre o curso (tomadas de consciência do modelo do curso).	CSC	Exame dos procedimentos de conscientização acerca do modelo educacional do curso, a percepção que promove a reflexão e a ação, ou a prática e a compreensão, e motiva a investigação no ambiente escolar.
Processos de aprendizagem.	PDA	Exame das referências e relatos que abordam as experiências no processo de aprendizado como estudante no programa. A função do curso em promover o pensamento crítico (reflexão e análise) e



transformações conceituais ligadas aos conteúdos curriculares que evidenciem uma apropriação teórica e metodológica.

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

Com base nas categorias definidas, as fontes foram estruturadas e examinadas com o objetivo de mapear e entender os modelos de formação "em ação" que apoiaram as aprendizagens teórico-metodológicas nos cursos.

Essa conexão revela que a integração entre teoria e prática, vista como um elemento fundamental na elaboração curricular dos cursos, se concretizou na compreensão da atuação docente, considerando a relação entre a ação (nível prático) e a teoria (nível conceitual). Em um segundo aspecto, o grafo apresenta um alto índice de similaridade (0.855904) entre as categorias "Avaliação da Aprendizagem" (AVA) e "Organização Curricular" (CUR), sugerindo que a avaliação desempenha um papel crucial que atravessa a estrutura curricular dos cursos, não sendo colocada em segundo plano, conforme já destacado por Mckernan (2009) na análise do currículo como um processo.

A proximidade entre as duas categorias indica a realização das propostas formativas de avaliação da aprendizagem nos cursos, fundamentadas na observação da trajetória dos professores-alunos e nos processos metarreflexivos que sustentam a elaboração de portfólios e documentos de reflexão que acompanharam todas as fases dos cursos. Em um terceiro nível, destaca-se uma relação de similaridade significativa entre as categorias "Arquiteturas Pedagógicas (ARP)" e "Compreensões sobre o Curso (CSC)", com um índice de 0.84273. As Arquiteturas Pedagógicas se mostram como ferramentas mediadoras essenciais, especialmente no curso PEAD/UNIPLAN, conforme as publicações examinadas. Nesse contexto, a construção realizada pelos alunos, por meio das diversas estratégias pedagógicas proporcionadas pelas arquiteturas, os envolvia em uma contínua reflexão sobre o curso.

Essa conexão de semelhança indica: (1) que as metas estabelecidas no projeto pedagógico foram efetivamente implementadas na formação e (2) que as estratégias educativas desempenharam um papel significativo no aumento progressivo do envolvimento, da autonomia e da colaboração, evidenciando a conquista do objetivo de estabelecer redes de aprendizagem e de apoiar a revisão das práticas pedagógicas a serem utilizadas nas instituições de ensino.

Em um quarto nível, surge um novo tipo de similaridade, que envolve a conexão entre duas categorias e uma terceira – a categoria inicial (ATP e PRA) com os Processos de Aprendizagem (PDA), apresentando um índice de 0,623132. Os Cursos de Pedagogia a Distância e Híbrido da UNIPLAN, UFRGS e UFPEL, conforme a análise dos trabalhos, enfatizaram a prática educativa dos alunos. No caso da UNIPLAN e UFRGS, isso se dá pelo

fato de os alunos já serem professores, enquanto na UFPEL, os estudantes mantiveram parcerias com escolas públicas ao longo de sua formação. Essa dinâmica indicou que os cursos promoveram continuamente a interação entre teoria e prática, juntamente com as ações dos alunos nas instituições escolares, sendo essa conexão essencial para o processo de aprendizagem.

4.3 Exame das consequências

O tratamento estatístico implicativo, conforme descrito por Almouloud (2008), revela uma rede de relações causais entre diferentes categorias, possibilitando a identificação de caminhos interpretativos, que aqui chamaremos de trajetórias de aprendizagem. Essas trajetórias serão avaliadas, levando em conta as ramificações destacadas no grafo implicativo, com foco nos valores de confiança de 0,90; 0,85; 0,80 e 0,70. De acordo com Almouloud (2008), um valor de confiança considerado adequado para as análises deve ser igual ou superior a 0,50.

4.4 Trajetória 1: Da estruturação do currículo à definição de funções e ao desenvolvimento de habilidades.

A trajetória 1 tem como base a estrutura curricular dos cursos (CUR) e se desdobra em três ramificações. A ramificação 1A estabelece uma conexão entre a estrutura curricular e as diferentes formas de atuação, os papéis ocupados e as interações entre os indivíduos (estudantes, educadores e tutores) que se formam durante os cursos. Por outro lado, as ramificações 1B e 1C dizem respeito às interações da estrutura curricular com outras categorias que integram os percursos vivenciados pelos alunos na elaboração de suas aprendizagens. Começamos apresentando algumas reflexões sobre a ramificação/percurso 1A, (Quadro 2).

Quadro 2 - ramificação/percurso 1^a

RAMIFICAÇÃO- 1A: CUR→AVA→ATR
Nesta seção, identificamos uma conexão relevante (índice de confiabilidade de 0,85) entre a estrutura curricular dos cursos e as práticas de avaliação diagnóstica e formativa. Essa relação nos indica que a disposição curricular dos cursos, se mantida de forma consistente, estabelece uma perspectiva de avaliação formativa (mesmo que os cursos tenham sugerido diferentes maneiras de implementá-las), em que a avaliação se integra ao processo de aprendizado. Como resultado dessa abordagem, os participantes do processo são encorajados a estabelecer interações mais horizontais e colaborativas, além de buscar uma reavaliação de seus papéis para promover um protagonismo maior dos alunos. Essa consequência se revela com um alto nível de relevância (0,90).
RAMIFICAÇÃO - 1B: CUR→AVA→ARP→CSC→PDA
A ramificação 1B baseia-se nas mesmas implicações da ramificação anterior, mas se distingue do caminho 1A ao conectar as ideias e práticas de avaliação formativa (AVA) ao emprego de arquiteturas e estratégias pedagógicas (ARP), apresentando um nível de confiança de 0,70. O percurso 1B demonstra que a implementação

de arquiteturas e estratégias (ARP) resulta em uma compreensão mais aprofundada sobre a dinâmica e as propostas do curso, com um nível de confiança de 0,90, além de estimular novas reflexões e a construção de conceitos (PDA) pelos estudantes. No PEAD, a avaliação ocorre por meio de uma metodologia denominada “workshop de avaliação”, onde os alunos desenvolvem um portfólio reflexivo e realizam sínteses integradoras das aprendizagens de cada semestre. Por outro lado, no CLPD, a cada semestre, as equipes de professores apresentam estratégias pedagógicas interligadas, utilizando tecnologias digitais, que permitem aos alunos elaborar sínteses reflexivas, as quais compõem suas trajetórias de formação, por meio da reestruturação contínua e progressiva de seus conhecimentos.

RAMIFICAÇÃO- 1C: CUR→ATP→ARP→CSC→PDA

A ramificação 1C revela uma relação de implicação importante (com confiança de 0,70) entre a estrutura curricular dos cursos (CUR) e a integração entre teoria e prática (ATP). Esse vínculo indica que as melhorias na compreensão da interação entre práticas e fundamentos teóricos proporcionaram novas reflexões sobre o modelo de formação em ação (com confiança de 0,90). Isso ocorre tanto através das experiências em arquiteturas pedagógicas durante a formação quanto pelas estratégias educacionais/pedagógicas (ARP) aplicadas nos cursos. Um maior entendimento ou conscientização sobre as concepções e pressupostos dos cursos (CSC), com confiança de 0,80, mostrou-se benéfico para o desenvolvimento do pensamento crítico (reflexão e análise) e para as aprendizagens teórico-metodológicas (PDA).

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

4.5 Trajetória 2: Da reestruturação das abordagens educacionais aos métodos de aprendizagem, ou da ação à compreensão.

A continuidade da trajetória 2 indica que as estruturas e abordagens educacionais impulsionaram progressos na compreensão (integração entre teoria e prática) e possibilitaram novas considerações sobre o modelo de formação implementado pelos cursos (nível de confiança 0,85). Veja (**Quadro 3**)

Quadro 3 – Trajetória 2

TRAJETÓRIA 2: PRA → ATP → ARP → CSC → PDA

Este percurso revela que as aprendizagens e o avanço do pensamento crítico (PDA) resultaram das atividades implementadas nas instituições de ensino. Essas ações, realizadas principalmente em ambientes de formação de professores (especialmente em escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental), ajudaram os alunos a se tornarem mais conscientes sobre as conexões relevantes entre teoria e prática, apresentando um nível de confiança de 0,90. A relação estabelecida (da prática para a teoria) reforça a relevância das experiências práticas na formação de educadores, conforme evidenciado nos projetos dos cursos. Teóricos como Piaget (1978) sustentam essa perspectiva ao enfatizar que, para compreender um processo, o indivíduo começa pelo “saber fazer”, avançando aos poucos para níveis mais profundos de entendimento. Isso permite que a pessoa articule suas ações e as reformule até que a compreensão conceitual guie sua prática.

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

Em resumo da trajetória 2, é possível indicar que os processos de aprendizagem (PDA) dos estudantes, no contexto analisado, foram sustentados pelas metodologias de ensino aplicadas nas salas de aula, o que favoreceu a conexão entre teoria e prática, resultando em novas reflexões e na conscientização sobre o modelo de formação (CSC), assim como no processo de aprendizado e na evolução do pensamento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um resumo dos resultados que emergiram da avaliação hierárquica das semelhanças e implicações dos dados, com foco no objetivo do artigo. Este objetivo consiste em investigar as concepções e práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia a distância e híbrido, em especial o do Centro universitário do Distrito Federal - UNIPLAN/Altamira-Pará, permitindo uma compreensão dos modelos de formação "em ação". Assim, buscamos destacar os fundamentos curriculares, as abordagens pedagógicas adotadas e a implementação das propostas de avaliação da aprendizagem.

O principal ponto em destaque, fruto das análises, está na efetivação da integração entre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino e os estudos teóricos desenvolvidos pelos discentes. Essa conexão revela que o conceito de inter-relação entre teoria e prática, salientado nos projetos pedagógicos dos cursos, foi concretizado ("currículo real"), resultando em uma formação que se baseou nas vivências dos alunos como professores e transformou essas práticas em foco de análise e reflexão, contribuindo assim para os processos de aprendizado.

Podemos destacar a elaboração de portfólios e sínteses reflexivas no PEAD, bem como os estudos integradores realizados no CLPD. Nesse sentido, ao abordar os aspectos fundamentais para aprimorar a qualidade da formação, Nóvoa (2017) e Libâneo (2015) enfatizam a importância de uma conexão mais estreita entre a teoria e a prática, promovendo uma reflexão contínua sobre as ações, já desde a formação inicial.

Um outro ponto que merece destaque é a relação entre os princípios curriculares dos cursos e a implementação das estratégias de avaliação da aprendizagem. A adoção de métodos de avaliação formativa, que refletem os caminhos percorridos na construção do conhecimento, impulsionou a participação ativa dos estudantes e suas interações com os professores, promovendo assim relações mais horizontais.

Os achados também revelam que as arquiteturas pedagógicas (PEAD) e as estratégias de ensino (CLPD) tiveram um papel fundamental na formação do professor reflexivo, pois motivaram os alunos a se tornarem participantes ativos e a manter uma postura colaborativa, características essenciais da aprendizagem em rede. Os métodos empregados demonstraram que a aplicação de arquiteturas pedagógicas abertas permitiu que os estudantes criassem novos significados para as experiências formativas e para suas práticas docentes nas instituições de ensino. Isso aconteceu devido ao aumento da consciência sobre o próprio processo de aprendizado e ao aprimoramento do pensamento crítico e criativo.

Um outro ponto a ser destacado é a criação de novas conexões entre a universidade e as escolas de educação básica, que se concretizaram tanto por meio da formação de professores em exercício (inicial e contínua) nas redes públicas quanto pela formação de colaborações com escolas para a execução de atividades práticas e pesquisas. Em síntese, apesar das trajetórias de aprendizado das alunas-professoras apresentarem variações em relação ao ponto de partida, impulsionadas pelas abordagens pedagógicas dos cursos ou por suas experiências em sala de aula, as análises mostraram que houve convergências.

Isso nos possibilita evidenciar a conexão entre teoria e prática, a reformulação de papéis na relação pedagógica e a compreensão do processo formativo e avaliativo como fatores cruciais para o progresso das aprendizagens. As interações geradas apoiaram a aprendizagem ativa, utilizando estratégias pedagógicas suportadas por tecnologias e promovendo uma maior sinergia entre a universidade e a escola, uma vez que as alunas-professoras refletiram sobre suas práticas ao longo do período de formação.

Como uma visão para o futuro, enfatizamos a condução de análises que procurem esclarecer e entender, a partir das perspectivas dos diversos envolvidos que publicaram estudos sobre os cursos, as repercussões das particularidades dos contextos das duas formações, além dos obstáculos enfrentados na execução desses projetos. Isso inclui as resistências iniciais ao emprego das tecnologias e a adaptação gradual de alunos, tutores e professores ao trabalho na modalidade de ensino a distância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Inclusão digital do professor:** formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação, 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: 21 março. 2025.
- ALMOLOUD, Saddo Ag. Análise e mapeamento de fenômenos didáticos com CHIC. In: OKADA, Alexandra (org.). **Cartografia cognitiva** – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM Editora, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 23 março. 2025.

BORDAS, Mérion; NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane. Formação de Professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EA. **Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: NEVADO. Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (org.). **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância e Híbrida da UNIPLAN**, Altamira- Pará, 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. BRASÍLIA: UNESCO, 2011.

GRÁS, Régis. L'analyses des donnés: une méthodologie de traitement de questions de didactique. **Recherches en Didactiques Mathématiques**, v. 12-1, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 21 março. 2025.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa--ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. Tradução Cristina L. de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.