

**A PERSPECTIVA VYGOTSKYANA NA FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE:  
OBSERVAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**THE VYGOTSKY'S PERSPECTIVE IN ONLINE TEACHING EDUCATION:  
OBSERVATIONS IN HIGHER EDUCATION**

Lia C. Lima Hallwass  
Universidade Federal de Pelotas, Brasil  
[liahallwass@gmail.com](mailto:liahallwass@gmail.com)

**RESUMO:** A formação docente torna-se cada vez mais desafiadora no contexto da educação. Em meio a uma sociedade tecnológica, focada em desempenhos e resultados, a formação docente contempla discussões sobre a *práxis* e o complexo cenário de ensinar, apoiar a aprendizagem e avaliar em meio a tantas metodologias e abordagens psicológicas. Esse mesmo cenário requer qualificação constante, saberes e fazeres docentes e boas práticas. A formação docente precisa encontrar novas possibilidades. O objetivo deste trabalho é analisar as interações sociais entre professores universitários no projeto Sala (Virtual) dos Professores. O projeto foi baseado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e no potencial das tecnologias, a fim de criar um processo contínuo de interação social e formação docente. Iniciado em 2014, o projeto acontece em um curso de Administração de uma instituição privada do Rio Grande do Sul. Os achados aqui apresentados foram obtidos por meio de observação participante e fichamento das atividades de 28 docentes do curso. Mediante análise temática, os resultados indicam que o projeto contribuiu para: aumentar a participação dos professores nas ações devido à sua flexibilidade espaço-temporal, para a troca de conhecimentos e experiência devido ao atendimento das necessidades específicas dos professores, de suas áreas e disciplinas. Além disso, permitiu estabelecer conexões pessoais, criar estratégias intencionais de forma colaborativa, qualificar as atividades docentes e avaliações, manter uma interação constante, apesar de não ter potencial para substituir a presencialidade necessária para subsidiar a atuação e a formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; Vygotsky; interação social; tecnologias.

**ABSTRACT:** Teacher education is becoming increasingly challenging in the context of education on a technological society. In a technological society, focused on performance and results, teacher education includes discussions on praxis and the complex scenario of teaching, supporting learning and evaluating among so many methodologies and psychological approaches. This same scenario requires constant qualification, knowledge, teaching skills and good practices. So, teacher education needs new possibilities. The objective of this work is to analyse the social interactions among university professors in the Teachers (Virtual) Room project. The project was based on Vygotsky's historical-cultural perspective and on the potential of technologies, in order to create a continuous process of social interaction and teacher education. This project started in 2014 and takes place in a Business Administration course at a private institution in Rio Grande do Sul. The findings were obtained through participant observation and record of the activities of 28

teachers of the course. Through thematic analysis, the results indicate that the project contributed to: increasing teacher's participation on the activities due to its space-time flexibility, to the exchange of knowledge and experience due to meeting the specific needs of teachers, their areas and disciplines. The project also allowed us to establish personal connections, creating intentional strategies, qualifying teaching activities and evaluations, supporting a constant interaction, despite not having the potential to replace the presence needed to subsidize teaching activities and training.

**KEYWORDS:** teacher training; Vygotsky; social interaction; technologies.

## 1 Introdução

Muitos são os estudos sobre trabalho e formação docente (CASTANHO; COSTA, 1999; ESTÊVÃO, 2009; LOPES; LÓPEZ, 2010; GIMENES; LONGAREZI, 2011; BARROS, 2016), os quais buscam discutir a realidade docente e subsidiar sua *práxis*. Contudo, o tema é cercado de desafios, que vão desde definir didáticas, práticas, avaliações, inovações, metodologias até a valorização do trabalho docente ou sua constante intensificação em tempos que focam em performance, resultados e qualificação (ESTÊVÃO, 2009; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; LOPES; LÓPEZ, 2010; NEWMAN; CLARKE, 2012). Outrossim, nesses tempos em que a performance e os resultados são constantemente mensurados, docentes buscam subsídios para qualificarem suas práticas docentes a partir de uma aprendizagem contínua e específica, que atenda às suas necessidades. Treinamentos curtos ou genéricos não dão conta de suas especificidades, necessidades e urgências. Com isso, é necessário continuar aprendendo para continuar ensinando.

Reconhecendo a importância e necessidade de uma formação contínua, é preciso, também, rever os próprios processos de qualificação docente. O projeto Sala (Virtual) de Professores vem atender às necessidades específicas de professores. Considerando a perspectiva histórico-cultural vygotskyana da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000) e o potencial das tecnologias nos processos educacionais, incluso aqui os (processos) de formação docente no contexto atual (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999; PAIS, 2005; ASSMANN, 2000), o projeto propõe atividades e possibilidades diferentes em relação à formação de professores. Entre os mais significativos estão o compartilhamento de informações pedagógicas, promovendo flexibilidade e conexões que, para além da formação docente, estabelecem interações e aprendizagens contínuas, legítimas e espontâneas.

O projeto foi iniciado em 2014 e, a partir de 2015, estruturado formalmente para o grupo de professores de um curso de Graduação em Administração de uma instituição privada localizada na região metropolitana do Rio Grande do Sul, visando a criar um processo contínuo e flexível de interação social e formação docente. Os achados aqui apresentados foram obtidos nos anos de 2016 e 2017 por meio de observação participante e fichamento das atividades de 28 docentes do curso.

O objetivo deste trabalho é analisar as interações sociais entre professores universitários no projeto Sala (Virtual) dos Professores, no que se refere à formação docente ofertada pela instituição, à formação docente proposta na Sala (Virtual) de Professores e à contribuição da interação virtual para a metodologia de formação docente

com a qual o projeto se compromete.

## 2 Vygotsky, tecnologias e formação docente

Vygotsky apoia sua perspectiva histórico-cultural no fato de que o sujeito é predominantemente social. O sujeito aprende e se desenvolve nas relações sociais (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000) em que acessa os pensamentos dos demais e a internalização de seus conhecimentos, discursos e experiências (VYGOTSKY, 1984), ativando funções psicológicas superiores (HALLWASS, 2010; 2017). Os estímulos sociais ajudam-no a atingir o ápice de seu desenvolvimento mental, mais precisamente, graças ao processo de mediação, em que sujeitos mais experientes auxiliam os menos experientes (VYGOTSKY, 1995; 2000).

Zanella (1992) e Pino (2000) fazem referência à internalização decorrente da exposição do conhecimento, a qual cria uma memória social que passa para a esfera individual. A aprendizagem, nesses termos, é facilitada pelo contato dos indivíduos com os conceitos já construídos. Outrossim, o contato com indivíduos mais experientes, aprendendo a partir de suas experiências. Dessa forma, a interação tem potencial singular para a construção do conhecimento, da aprendizagem e, logo, do desenvolvimento humano (HALLWASS, 2010; 2019). É a intervenção dos indivíduos mais experientes nas aprendizagens dos menos experientes que gera a aprendizagem. A essa intervenção se dá o nome de mediação (VYGOTSKY, 2000). A mediação atua no que o autor denominava zona de desenvolvimento potencial (ZDP) (VYGOTSKY, 1984), em que se encontram os conhecimentos não amadurecidos que precisam de apoio de outrem mais competente para amadurecer. Bruner (1985) metaforizava que a mediação é como um andaime no processo de aprendizagem.

Sob a égide da perspectiva vygotskyana, é imperativo falar sobre a relação entre afetos e intelectos. A aprendizagem deve incitar ambos (VYGOTSKY, 1991; 2000; 2003). O intelecto conecta-se a conceitos historicamente construídos - conceitos correspondem aos significados das coisas sociais que cercam os indivíduos. Já o afeto conecta-se aos sentidos particulares – sentidos correspondem ao processamento emocional em relação a essas coisas (VYGOTSKY, 2000; 2003). O indivíduo interage com diferentes significados em suas experiências e vai estabelecendo o seu próprio sentido para tais significados (VYGOTSKY, 2000). A internalização se assenta numa interpretação valorativa dos significados, por meio da qual o indivíduo estabelece seus sentidos (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2003). Posto isso é possível afirmar que a aprendizagem não acontece porque o indivíduo tem contato com os conceitos. Ela acontece quando alguém fornece experiências que possibilitam a produção de sentido relativo a eles (VYGOTSKY, 1998).

Esse processo emocional determina o papel do indivíduo nas suas relações, nas suas interações, nas suas aprendizagens e em todo o seu desenvolvimento enquanto indivíduo, criando um sistema dinâmico de sentidos ao longo da vida. Também determina os movimentos conscientes em favor da aprendizagem. “Esse processo interativo tem potencial para criar um envolvimento que se constitui em importante forma de superar as dificuldades e qualificar a capacidade de ação dos atores sociais” (HALLWASS, 2010), envolvendo aspectos emocionais na rede global do comportamento intencional voltado à aprendizagem.

Para tanto, Vygotsky (1995; 2000) apostava na sistematização e intencionalidade do processo de aprendizagem como os vetores principais para qualificar a aprendizagem, isto é, no direcionamento das interações humanas. Segundo o autor, o bom ensino depende de um indivíduo mais competente que organiza espaços e situações de aprendizagem, promovendo interação, mediação, desafios à atuação intelectual e reforço de conhecimentos já internalizados (OLIVEIRA, 1997). Entende-se que a lógica vygotskyana de interação, aprendizagem e desenvolvimento cabe igualmente à formação docente (MORETTI, 2009). Sua aplicação, inclusive, não é novidade nas investigações voltadas à formação docente (CASTANHO; COSTA, 1999; GIMENES; LONGAREZI, 2011).

Apesar da aplicabilidade, a formação docente é tema complexo, profundo e desafiador. O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais focada em performance, resultados e qualificação (ESTÊVÃO, 2009; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; LOPES; LÓPEZ, 2010; NEWMAN; CLARKE, 2012) redimensiona o papel docente. Da mesma forma, redimensiona as discussões e ações de intervenção que possam subsidiar essa *práxis* (CASTANHO; COSTA, 1999). Reflexões como essa fazem repensar a educação em meio a uma sociedade altamente tecnológica e, inobstante, saberes e fazeres docentes (MORETTI, 2009). Mais do que isso, sugerem novas formas de conceber, construir e propiciar uma nova qualidade à atuação docente (SFORNI; VIEIRA, 2008), que vão além de centrar-se em inovações curriculares e didáticas.

E como podem as tecnologias contribuir para a formação docente? Mercado (1998) afirma que, nesse contexto, um novo paradigma se cria em relação ao papel docente, em que se revelam intercâmbios de dados científicos e culturais de natureza diversa, produção de texto, interação virtual, entre tantos. O autor acrescenta que, face a isso, os docentes enfrentam o desafio de usar informações, inovações e tecnologias para qualificar suas práticas pedagógicas, corroborando a amplitude do uso das tecnologias em projetos educacionais (ROSENBERG, 2002).

As tecnologias digitais atingiram seu potencial transformador em vários setores da vida no século atual (ASSMANN, 2000). Porém, são particularmente úteis na conexão entre os indivíduos com vias a produzir e disseminar informações e conhecimentos, em situações nas quais a presença física inexistente ou é escassa (HALLWASS, 2010). Com efeito, dão suporte à modalidade de ensino mais divulgada na atualidade (educação a distância), como modelo contemporâneo de disseminação do conhecimento (ASSMANN, 2000). Principalmente, vêm ganhando espaço especial na educação pelo alto custo da educação convencional e pelas limitações espaço-temporais que rondam os indivíduos (ROSENBERG, 2002). Talvez, a limitação espaço-temporal seja o maior dos desafios.

Por outro lado, a educação deve valer-se dos meios à sua disposição, buscando saciar as necessidades dos indivíduos (LÉVY, 1993). Dessa forma, as tecnologias vêm constituindo-se as bases para um sistema organizado de interação, mediação e internalização. Basta que a elas seja adicionado o adequado nível de intencionalidade. Outrossim, a perspectiva vygotskyana, nessa linha de raciocínio, é bastante aplicável à formação docente, pois os estudos de Vygotsky sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são significativos em diferentes níveis de aprendentes (HALLWASS, 2019), como é o caso dos professores.

As instituições de ensino, por suas vezes, devem trabalhar com os meios disponíveis para promover nos docentes uma postura colaborativa e reflexiva sobre suas

atuações e formações – observando as possibilidades das diferentes abordagens da psicologia da educação e os limites da tecnologia como apoio aos processos educacionais. Cabe, nesse sentido, à própria educação formar também os docentes de modo a desenvolver suas competências, de aprender, inovar, interagir, adaptar-se, relacionar-se com as tecnologias digitais, com as novas formas de aprender, com seus pares e com os novos conhecimentos criados nesse contexto de tecnologia e de interação social. Tal intervenção pode sugerir novas formas de desconstruir, construir, perceber novas elaborações entre o que se conhece e o que os outros conhecem, de propiciar uma nova qualidade ao sujeito frente à sua atividade profissional (SFORNI; VIEIRA, 2008).

### 3 Percorso metodológico

O estudo qualitativo (MINAYO, 2003), com características exploratórias (GIL, 1999), teve por objetivo analisar as interações sociais entre professores universitários no projeto Sala (Virtual) dos Professores (CRESWELL, 2007), no que se refere à formação docente ofertada pela instituição, à formação docente proposta na Sala (Virtual) de Professores e à contribuição da interação virtual para a metodologia de formação docente com a qual o projeto se compromete. A análise supracitada considerou a participação dos professores de um curso de Graduação em Administração de uma instituição privada localizada na região metropolitana de Porto Alegre (RS), nas atividades do projeto nos anos 2016 e 2017.

Cumprir informar que esse curso de graduação apresentava à época um universo de aproximadamente 60 professores que, devido à multidisciplinaridade do curso, tinham formações em várias áreas do conhecimento. Desse universo, importante salientar que a grande maioria não tinha formação pedagógica. Professores das áreas de licenciatura propriamente ditos são preparados para a sala de aula; e entre aqueles das áreas de Informática e Psicologia é comum a pós-graduação em educação. Afora esses, são professores bacharéis com formações *stricto sensu*, em maioria, na mesma área da formação base, as quais não forneceram subsídios pedagógicos. Em relação às experiências docentes, os professores tinham tempos muito distintos de atuação, entre um e 25 anos. Sobre a amostra, como a participação no projeto não era obrigatória, nem todos o fizeram. Com isso, foram escolhidos 28 professores, com participação ativa nas diferentes ações e fases do projeto. Critérios como área de atuação, formação pedagógica ou tempo de atuação docente não se mostraram úteis para este estudo.

O projeto foi iniciado em 2014 e, a partir de 2015, foi estruturado formalmente para o grupo de professores, visando a criar um processo contínuo e flexível de interação social e compartilhamento de práticas que contribuíssem para a formação docente. A ideia de uma Sala (Virtual) de Professores culminou na criação de um espaço em um ambiente virtual de aprendizagem (primeira fase) no qual as primeiras ações passaram a ser registradas, acompanhadas e analisadas. Após essa fase, o projeto, tornou-se mais amplo, na medida em que o primeiro exame nacional do desempenho de estudantes (Enade) daquele grupo começou a revelar inquietações sobre metodologias, práticas e avaliações. Entendeu-se que uma formação direcionada a tais inquietações faria sentido. As demais fases do projeto incluíram: formações específicas ofertadas pela instituição, reuniões por área de conhecimento, reuniões por disciplinas, interações no ambiente

virtual, compartilhamento e desenvolvimento conjunto de estratégias, atividades práticas e avaliações.

Os achados aqui apresentados foram obtidos nos anos de 2016 e 2017 por meio de observação participante e fichamento das atividades dos 28 professores do curso que compuseram a amostra. O fichamento (*idem*; CRESWELL, 2007), por sua vez, foi aplicado aos relatórios de atividades dos docentes no ambiente virtual utilizado para o projeto e aos desempenhos documentados. Acredita-se que essa aproximação com técnicas interativas, somada à análise dos documentos, permitiu potencializar as discussões sobre o fenômeno estudado (GIL, 1999). Por sua vez, a observação participante (VERGARA, 2007) foi realizada durante as atividades presenciais do projeto, em que foram tomadas notas acerca do comportamento desses, nas discussões, nas participações e no seu engajamento com a sua formação e a dos demais professores. As atividades presenciais do programa consistiam em formações específicas de professores, das quais participavam professores de várias áreas do conhecimento, e reuniões por áreas do conhecimento, em que os professores responsáveis por disciplinas de determinadas áreas participavam conjuntamente.

As ações do programa serviram como base para realização de uma análise temática (MINAYO, 2003) das interações sociais entre os professores no projeto e de suas contribuições para a formação docente. A categorização estabelecida contemplou as seguintes ações: formação docente ofertada pela instituição; formação docente proposta na Sala (Virtual) de Professores e contribuição da interação virtual para a formação docente.

#### 4 Análise dos achados

Esta seção dedica-se a analisar as interações sociais entre professores universitários no projeto Sala (Virtual) dos Professores, no que se refere à formação docente ofertada pela instituição, à formação docente proposta na Sala (Virtual) de Professores e à contribuição da interação virtual para a metodologia de formação docente com a qual o projeto se compromete, cujos achados foram organizados mediante análise temática (MINAYO, 2003).

A seguir, constam alguns dos principais achados desse estudo, organizados conforme as categorias de análise derivadas desse objetivo, acompanhados das falas de alguns professores, não de todos, mas de alguns principais que ilustraram, neste período, as percepções sobre as interações e formação ofertadas. Essa análise é reforçada com falas de alguns professores, os quais tiveram seus nomes alterados a fim de não permitir suas identificações.

Começando pela formação docente ofertada pela instituição (combinação de reuniões pedagógicas e cursos específicos de curta duração), professores sinalizaram os seguintes pontos.

- a) A pontualidade das ações, sempre ao início do semestre, na semana imediatamente posterior à do início das aulas. As formações se davam em dias e horários específicos, o que fazia com que os docentes aderissem às

atividades devido à conveniência da agenda, e não necessariamente pelos seus interesses em determinado tema formativo (Edson, Charlene, Cleuza, Gleice e Tábata). “Não tenho interesse em todos os cursos, mas eu tento participar de alguns dentro das minhas possibilidades. Acho que o mais importante deles é a oportunidade de fazer um *networking*” (Lírio).

- b) A divergência entre os objetivos das atividades com os objetivos individuais dos professores. Essa observação se referia principalmente às reuniões pedagógicas. Enquanto os professores inclinavam-se para discutir suas práticas e possíveis pontos de melhorias, a instituição lhes ofertava atividades que promoviam atividades operacionais do ato de lecionar, preencher o plano de ensino. Sem falar em outros cursos mais genéricos, “já foi ofertado curso sobre ferramenta como o *Outlook*, por exemplo” (José).
- c) A desconexão entre professores atuantes no curso. Professores afirmaram que a participação por conveniência fazia com que vários professores de várias áreas interagissem sem gerar uma discussão específica sobre suas áreas. Contudo, “não era possível saber se algum professor da mesma área ou disciplina estaria presente para pensar juntos” (Erundina). Cada atividade proposta trazia um certo grupo de professores, o que não gerava uma integração. “Algumas atividades ofereciam módulo I e II”. “Se eu decidia participar do primeiro módulo, me aproximava de alguns professores para discutir, já no segundo módulo, aqueles professores não estavam mais e havia novos. Não tinha uma unidade!” (Gleice).
- d) A contribuição da participação para a progressão funcional. Alguns professores chegam a mencionar que estão cientes que as formações docentes eram importantes dentro do processo de progressão, além do tempo de contratação, seguir alguns passos: publicações, participação em atividades ofertadas pela instituição, em projetos de pesquisa e extensão etc. (José, Charlene, Gia, Cleuza, Berenice). “A progressão é a uma das razões para minha participação, já que pedagogicamente nem sempre consigo aprender o que preciso” (Gleice).
- e) O objetivo genérico das ações institucionais. Essas ações eram voltadas para o alinhamento entre o trabalho docente e as diretrizes institucionais, adequação das responsabilidades dos professores às expectativas institucionais. “As atividades mostravam como preencher o portal [do professor], como usar o Moodle, o *BlackBoard* também [ambientes virtuais usados pela instituição em diferentes momentos], em que datas aplicar as avaliações, como fechar os cadernos [de notas] e entregar na secretaria” (Cleuza).
- f) O método expositivo, que não gerava interação. “Por exemplo, tivemos um curso sobre metodologias ativas em que o ‘palestrante’ apresentou slides e só falou sobre o tema” (Cibele). “Metodologias ativas estão muito em discussão, queria saber mais” (Gia), mas “ainda não sei como aplicar essas metodologias com as minhas turmas” (Gabriela). “Na prática, eu não entendi o que seria uma metodologia ativa e como usar com meus alunos” (Lírio). “Uma vez uma pesquisadora de estudos de caso deu uma oficina para nós e não fizemos nada prático” (Cleo), ela apresentou, no entanto, “o que seria

- um estudo de caso e disse onde podíamos pesquisar mais sobre o assunto” (Bob).
- g) A preparação para a atuação em um curso de Administração. Mesmo alguns professores das licenciaturas (Gleice, Berenice, Raul) e com alguma formação pedagógica de nível de pós-graduação (Gia, Cibele, Bob, Benício) manifestavam suas inquietações em relação às atividades propostas. “Não existe formação genérica” (Raul). Para trabalhar no curso, “mesmo que eu tenha formação pedagógica eu preciso saber mais sobre o curso, o perfil dos alunos, entre outras coisas importantes para minha atuação” (Gia). “Nem tudo eu vou aprender na formação, mas me ajuda a pensar nas turmas e nas aulas” (Raul).
- h) O não atendimento às necessidades específicas dos professores. Por não serem da área de educação, professores comentavam sobre as lacunas pedagógicas em suas formações (Mauro, Cleuza, Lírio, José, Cibele, Edson). Poucos do grupo tinham alguma formação pedagógica (Gabriela e Gia). A “formação *stricto sensu* não me preparou para a sala de aula; os mestrados que conheço formam para pesquisa” (Bebiano). “Eu não consigo solicitar ou propor oficinas de coisas que eu quero saber mais. Acho que os coordenares deveriam fazer uma pesquisa. Eu tenho algumas curiosidades, mas não me perguntam sobre elas” (Cibele).
- i) A formação genérica, que não foca em nenhuma área ou disciplina. As formações, além de não serem práticas, tratavam genericamente dos temas, não fazendo relação com nenhuma área específica, pois havia em cada curso um grupo heterogêneo, que ia de docentes de Administração até Pedagogia (Evelise e José). “Essas formações atendem aos objetivos institucionais de ofertar, mas não sei se atendem às necessidades dos professores de aprender” (Gia).

Sobre isso, pode-se dizer que os pontos levantados pelos professores acabam por interferir direta e negativamente na interação social pregada pela perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000).

Se as ações eram pontuais e não havia conexão entre os professores não era possível perceber de que forma uns acessariam os pensamentos dos demais (VYGOTSKY, 1984) nem se conseguiram fazer com que as atividades ofertadas nessas formações mobilizassem suas funções psicológicas superiores que teriam potencial para mobilizar suas ações (*idem*; HALLWASS, 2010). E se isso acontecia, não promovia nem a mediação e nem a internalização necessária para o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 2000; HALLWASS, 2010; 2019).

Os professores entendiam os objetivos das ações como genéricos, ou seja, diferiam de seus objetivos individuais de formação. Além disso, alguns professores ainda os viam unicamente como obrigações para uma possível progressão. Desta forma, não havia nenhum envolvimento genuíno que pudesse contribuir para que os significados compartilhados fizessem parte do rol de sentidos individuais que aprendentes desenvolvem quando se conectam verdadeiramente com o ato de aprender (VYGOTSKY, 1991; 2000; 2003). Como diria Vygotsky (1998), o aprendente precisa de experiências

que lhe possibilitem a produção de sentidos.

Inobstante, se o método escolhido era expositivo, genérico e não agia nas necessidades específicas dos professores que estavam sendo formados, apesar de parecer forte, pode indicar que compromete a intencionalidade do processo (VYGOTSKY, 1995; 2000). Nesse sentido, não há formas de sistematizar um processo que não é intencional. É menos provável que se consiga direcionar as atividades humanas sem a promoção da interação. Menos provável ainda é desafiar a atuação intelectual e reforçar conhecimentos já internalizados quando não se promove e organiza os espaços e situações de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984; 1991; OLIVEIRA, 1997; CASTANHO; COSTA, 1999; MORETTI, 2009; GIMENES; LONGAREZI, 2011). Nesse sentido, a intencionalidade e a sistematização são tão importantes quanto a predisposição do aprendente em aprender. Os objetivos individuais precisam ser condizentes com os sociais.

E, por fim, se a instituição não utilizava de recursos inovadores, ainda se apoiando em ações síncronas, presenciais e pontuais, pode-se também refletir sobre até que ponto ela estava preparada para se valer de perspectivas psicológicas da aprendizagem e de tecnologias para a formação de professores ou para compreender a realidade do trabalho dos professores (ESTÊVÃO, 2009; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; LOPES; LÓPEZ, 2010; NEWMAN; CLARKE, 2012). Com isso, não se quer dizer que a perspectiva histórico-cultural é unânime ou a mais indicada – ela foi o foco deste estudo. De qualquer forma, no século XXI é totalmente pertinente o uso de ferramentas para formar professores (LÉVY, 1993; MERCADO, 1998; ROSENBERG, 2002; SFORNI; VIEIRA, 2008; ASSMANN, 2000; HALLWASS, 2010). Em particular, porque muitas das oficinas são de ferramentas que devem ser usadas com os estudantes. Então, por que estimular o uso da tecnologia digital para um fim e não para outro similar? Essa é uma pergunta retórica cuja resposta não foi alcançada com esse estudo. Cabe, no entanto, registrar que a instituição ofertava cursos a distância de curta duração de várias áreas, com certificação. Esses, porém, eram pouco divulgados e não surgiram nas manifestações dos professores.

Por outro lado, em relação à formação docente proposta na Sala (Virtual) de Professores (espaço virtual pertencente ao projeto para estabelecer interações e formação docente), os professores fizeram registros diferentes.

- a) O problema da pontualidade das ações é solucionado. O “ambiente é aberto a todos o tempo todo” (Edson e Cibele) e, por não haver atividades síncronas, o interesse se dá em função das informações disponíveis e não da agenda ou de um horário (Mauro, Fábio, Cleuza e Gia). “Eu quero algo do ambiente, eu acesso e procuro, onde estiver [...], isso acontece quando estou montando provas” (Benício).
- b) O objetivo das ações passou a ser a troca de conhecimentos e experiências. A necessidade de formação pedagógica deu espaço para a oportunidade de interagir com os colegas e acessar o que eles sabem, “o que se pode aprender com eles” (Charlene). “Temos bons professores, de várias áreas e com formação pedagógica, e não conseguíamos aprender com eles [...] deveríamos aproveitar isso” (José). Os colegas “ajudam a entender muitas coisas” (Benício) e até a ter mais dúvidas. Agora “eu consigo refletir melhor

- sobre minhas aulas e atividades. Até avaliar” (Gimena).
- c) O método de formação agora é baseado na liberdade. “Eu posso interagir se eu quiser; se não, não [interajo]” (Tábata). Por exemplo, “a professora posta os resultados de uma atividade. Se não foi do jeito que ela esperava, todos aprendem. Se for interessante, eu posso usar na minha disciplina ou conversar com ela para ela me ajudar” (Erondina). Com isso, as ações dos docentes em suas salas eram compartilhadas e os outros colegas poderiam utilizá-las, opinar, qualificando-as. “Claro que cada docente tem o seu perfil. Alguns têm muitas ideias práticas, mas nem todos” (Berenice).
- d) As necessidades específicas dos professores passam a ser mais bem atendidas. Como alguns professores tinham formação pedagógica e outros não, eles mesmos interagiam dentro de suas necessidades específicas, auxiliando-se. “Eu não sou boa em dinâmicas, mas leio muito sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Então, nós trocamos” (Lírio). “Todo mundo aprende junto – aprende sobre o que precisa” (Gia). “Acho que o grupo se fortaleceu com essa comunicação” (Gabriela). “Muitos professores tinham dúvidas simples e por causa delas deixavam de fazer uma atividade ou avaliação [...] com a Sala, as pessoas conversam antes de fazer. Ainda há dúvidas, mas agora todos têm com quem e as vias para conversar” (Cleo).
- e) Toda a interação ou formação é específica. “Eu não leio sobre o que não preciso. Leio sobre o que quero aprender” (Edson). “Em cada momento eu interajo com o que acho que preciso naquele momento” (Gleice). “Com a Sala, focamos em coisas úteis para nós, para nossas aulas” (Charlene) e “fazemos perguntas direcionadas a docentes que podem nos ajudar” (Luiz). Os docentes contribuem dentro de suas expertises para apoiar os outros que ainda não têm tanta experiência na docência (Marília, Evelise e Bob).
- f) A exposição de suas ideias e ações. Alguns professores intimidaram-se com o compartilhamento de suas atividades (Everaldo, Alexandre, Gimena, André). Para eles, são atividades criadas unicamente por eles para suas disciplinas. Por várias razões. Por não estarem bem delineadas e poderem ser mal vistas pelos colegas. Por não estarem validadas. “Eu ainda não testei, é só uma ideia, não sei se já posso compartilhar” (Everton). Outros, ainda, não simpatizaram com a ideia porque não queriam realmente compartilhar o que prepararam para suas aulas.

Os pontos levantados sobre a Sala (Virtual) de Professores, de outro modo, contribuem positivamente para dar resposta a algumas das situações que os professores enfrentavam no modelo institucional.

Os problemas referentes à pontualidade e ao modelo presencial das ações são resolvidos por conta do uso de ferramentas que permitem a total flexibilidade espaço-temporal (LÉVY, 1993; MERCADO, 1998; ROSENBERG, 2002; SFORNI; VIEIRA, 2008; ASSMANN, 2000; HALLWASS, 2010). Não há mais tempos ou espaços para que a interação aconteça. Essa interação é movida pela vontade dos professores de discutirem determinados temas, não mais aguardam tempos, espaços e movimentos propostos pela

instituição.

Quanto aos objetivos das ações e ao atendimento das necessidades dos professores, esses passaram a ser a troca de conhecimentos e experiências. As ações não têm mais objetivos propostos pela instituição e, sim, surgem das necessidades dos professores. Esses compõem o pilar da aprendizagem vygotskyana, baseada na interação social (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000; HALLWASS, 2010; 2017) e remetem à mediação e à internalização que promovem a aprendizagem. Além disso, trazem à tona a intencionalidade, pois todas as ações do projeto são intencionais de forma que o professor e suas necessidades sejam o centro. Estabelecer atividades que priorizem as necessidades também mobiliza a aprendizagem pelo lado emocional (VYGOTSKY, 1991; 2000; 2003). Se os professores estão interessados ou curiosos sobre o que está sendo discutido, ensinado e aprendido, o indivíduo interage em meio aos significados e vai estabelecendo os sentidos que dará a eles. Se não for o melhor método de aprender, ao menos constitui um processo interativo que envolve os sujeitos em comportamentos voltados para o querer aprender (HALLWASS, 2010).

O fato de toda a formação ser específica faz com que não existam mais grandes formulações de capacitações e oficinas. O projeto se apoia sobre a sistematização em função das necessidades dos professores. E essa é uma nova sistematização (VYGOTSKY, 1995; 2000), baseada nos conhecimentos, interesses e necessidades dos pares (VYGOTSKY, 1991; 2000; 2003). E todos ocupam os papéis de educadores e de formadores, conforme a situação em que se encontram e a produção de conhecimento que desejam (OLIVEIRA, 1997). Isto é, não há uma sistematização formalizada, com papéis definidos. As aprendizagens se dão na medida que surgem as dúvidas, as trocas, os auxílios e as construções.

A exposição de ideias e ações mencionadas pelos professores demonstra, na prática, o aceite da base social comentada por Vygotsky (VYGOTSKY, 1984; 1995; 2000). É essa exposição que dá força ao processo individual de internalização (VYGOTSKY, 1984; ZANELLA, 1992; VYGOTSKY, 2000; PINO, 2000). O conhecimento se constrói em momentos de interação e relações sociais que fazem com que os discursos sociais sejam internalizados para a esfera individual. E isso faz todo o sentido dentro de um contexto em que há liberdade para expor, discutir, negociar, ensinar e aprender. Aqui, resgata-se novamente a mediação (VYGOTSKY, 1984; 2000), pois essa internalização se dá porque pessoas mais experientes estão dispostas a interagirem e compartilharem seus conhecimentos com os demais, auxiliando-os e elevando seus conhecimentos (VYGOTSKY, 1984; BRUNER, 1985). Essa é uma forma de aprendizagem adequada, pois libera os professores de objetivos individuais, pois eles entendem que a comunicação e a aprendizagem são bidirecionais. Todos interagem, todos ensinam, todos aprendem.

E os professores também fizeram suas considerações sobre a contribuição da interação virtual para a formação docente.

- a) Ajuda a estabelecer conexões pessoais. O ambiente virtual fez com que os docentes percebessem os outros docentes, o quanto eles sabem, suas formas de trabalho e, principalmente, o quanto podem contribuir com os colegas se tiverem chance (Benício e Charlene). “O grupo é muito grande e todos têm seus horários. Nós não nos encontramos com frequência” (José). “No modelo da instituição nós não interagíamos” (Laura). “Eu acho que nem

todos se conheciam. O ambiente virtual fez com que nós nos víssemos, como colegas. As pessoas falam até mais por lá” (Raul). “O problema é que, às vezes, quando alguém registra algo no ambiente, nem sempre consigo imaginar quem é a pessoa” (Alessandra). Os professores percebem os conhecimentos e experiências dos outros, suas áreas, suas contribuições. Após ver as propostas de alguns professores no ambiente, professores admitiram chamá-los para conversar, para entender o que serviria para suas aulas (Erondina e Berenice). “O nosso grupo é bastante diferente, mas exatamente por isso é bom conversar e aprender” (Bob). “Eu acho que tenho mais dificuldade para trabalhar com avaliações por habilidades, e a Gabriela me ajudou” (Marília).

- b) Dá sentido aos conhecimentos, interações e atuações. Professores relataram que não viveram situações semelhantes de formação em outras instituições (Cleuza, Lírio, Fábio, Adriano, Evelise, Marília). “O modelo mais usual é o de reuniões e capacitações gerais” (Cleuza). Alguns, inclusive, admitiram se sentirem importantes pela oportunidade de discutir suas atividades com outros colegas (Charlene, Gimena e Bob) e receberem *feedbacks* de suas atividades (Bebiano, Benício, Cleuza e José). Algumas falas mostraram a importância de atuar numa melhoria contínua, significativa para a melhoria do curso como um todo e não de desempenhos individuais (Tábata, Erondina, Berenice, Bibiana, Cleuza e Bob). Alguns professores registraram o foco coletivo dos objetivos do projeto (Cibele, Evelise, Cleuza, José e Luiz). Por outro lado, outros afirmaram nunca ter refletido sobre o impacto do seu trabalho no dos demais ou dos resultados que um alinhamento de propósitos poderia causar (Luiz e Fred).
- c) Cria intencionalidade para estratégias conjuntas. “A sala dá a possibilidade de nos reunirmos por área ou disciplina” (Laura). As discussões ficam baseadas nas necessidades, conhecimentos, experiências e especificidades de uma área ou disciplina (Fábio, Cleusa, Evelise, Gimena e Cleo). “[Nessas discussões] ganhamos até tempo, pois chegamos com um objetivo claro: pensar numa atividade, numa dinâmica ou numa avaliação” (Fábio) e [essas discussões] abrem espaço para dar e receber sugestões de atividades que podem qualificar as aulas (Cleuza, Bebiano, Gimena, Benício e José). “Um problema que foi identificado já nas primeiras discussões foi a ‘sobreposição de conteúdo’. Como não nos falávamos objetivamente, vimos que muitos professores trabalhavam conteúdos já trabalhados em outras disciplinas” (Erondina). Nessa mesma linha, professores comentam que sem essa interação os professores acabam trabalhando conteúdos diferentes e de forma igualmente diferente (Laura, Alessandra, Bibiana, Maria). “A interação que temos agora permite estabelecer uma conexão e uma unidade de trabalho” (Bibiana).
- d) Qualifica as avaliações em sala de aula. No início, nem todos os professores foram simpáticos à ideia de compartilhar suas estratégias avaliativas (Everaldo, Fred, Alexandre, Gimena e André). Contudo, logo em seguida, o grupo entendeu que essa interação fortaleceria o grupo (José e Evelise). “Com essa troca entre professores do nosso curso, consigo entender o que

- se aplica à nossa área” (Tábata). O compartilhamento de estratégias avaliativas passou a dar suporte a uma relação social estabelecida e organizada com fins de aprendizagem docente (Fábio, Evelise, Bibiana e Alessandra). Dessa forma, muitos professores admitem que junto com o grupo se qualificaram mais do que conseguiriam de forma individual (Tábata, Erondina, Berenice, Bibiana, Cleuza e Bob).
- e) Constitui uma rede autônoma de informações, colaboração e qualificação, com total flexibilidade espaço-temporal. Os professores acessam livremente o que precisam ou querem, consultam materiais e postagens de outros professores, fazem *downloads* e postagens. Com isso, os professores de forma independente começaram a produzir coletivamente seus materiais, avaliações e conhecimentos, sem nenhum tipo de controle sobre o que eles estavam discutindo. “Achei bem importante que alguns colegas começavam a entrar nas conversas” (Berenice). “Algumas dúvidas postadas foram parar no intervalo na sala de professores” (Cleuza) e gerou “uma ligação entre os professores que não existia antes” (Tábata). “Algumas dúvidas de um eram de todos, mas nós não víamos” (Cleuza). E “trabalhar em horários diferentes, em diferentes campi, não permite que a gente se encontre. Com o ambiente, sei quem sabe sobre o quê” (Maria).
- f) Inova, mas não substitui a interação presencial. Os professores se adaptaram aparentemente de forma fácil (Raul, Laura, Alessandra, Bibiana, Maria). Alguns professores elogiaram o projeto por não ter tido experiência similar em sua trajetória, julgando-o inovador (Cibele, Evelise, Cleuza, Lírio, José e Luiz). Inovador para alguns era estar alinhado com o grupo (Cleo, Cleuza, Adriano, Luiz e Fred); para outros, a flexibilidade (Alexandre, Tábata, Gimena, José, Marília e André). Contudo, professores reconhecem que, apesar de a formação ser bastante flexível por conta do uso da tecnologia, o modo prioritário de interagir com os colegas ainda é o presencial (Erondina, Fábio, Tábata, Gabriela, Lírio, Luiz e Edson). Para esses e outros, essa interação reforça a necessidade de momentos presenciais em que trabalhamos questões práticas oriundas das discussões virtuais (Edson, Marília, Maria e Bibiana).

A esta altura, acredita-se que haja pouco a ser falado, tendo em vista todo o exposto sobre o quanto a interação social defendida por Vygotsky e pelos seus simpatizantes foi importante nesse processo de formação docente. Entretanto, sempre há pontos que reforçam seus resultados de forma a mostrar se e quanto vale a pena esse tipo de interação.

Os professores diagnosticaram a falta de conexão pessoal entre eles e os demais professores, devido ao formato institucional de formação docente, que não permitia que eles se integrassem para participar das atividades ou que suas interações tivessem continuidade. Não que a Sala (Virtual) de Professores tenha resolvido de todo essa questão, considerando especialmente o fato de que os próprios professores informaram que esse projeto não substitui as interações presenciais, apenas dão início a elas. A tecnologia, por sua vez, deu início a discussões que do virtual ganharam oportunidade no mundo real daqueles professores.

A qualificação das atividades avaliativas e criação de estratégias conjuntas estão totalmente relacionadas à conexão que agora existe entre os professores. Como cada professor começou a perceber os conhecimentos e experiências do outro, consegue entender como pode apoiar e ser apoiado. Se, em sala de aula, os estudantes precisam estar conectados para aprender, isso vale para os professores que têm o mesmo objetivo. Não faria sentido ser diferente.

Falando em sentido, os registros sobre dar sentido aos conhecimentos, interações e atuações reforçam o fato de que o projeto permite que os professores interpretem de forma valorativa as atividades, pois são totalmente baseadas no que eles precisam. É como se eles iniciassem suas próprias formações. O que também vale para a intencionalidade, não há mais uma intencionalidade institucional, eles dão o próprio nível de intencionalidade aos seus processos.

E todo o conjunto de objetos deste projeto pareceu se encaminhar para a criação uma rede autônoma de informações, colaboração, qualificação, de aprendizagem e desenvolvimento docente. O que ficou bem mais claro após a sua implementação e acompanhamento. Professores que atuam no mundo real enfrentam as mesmas dificuldades e limitações que qualquer outro aprendiz, de locomoção, de tempo, de gestão de compromissos. Por isso, continuar investindo em modelos que não ofertam flexibilidade é continuar investindo em propostas que não competirão em abrangência com os modelos tecnológicos. Da mesma forma, continuar investindo em programas prontos e não específicos de formação docente é entender que os professores saberão sobre metodologias e atividades atuais, mas que não farão parte de seu cotidiano, pois lhes são ofertados como conhecimentos sem chance de prática. Tais conhecimentos correm o risco de serem, para sempre, significados sem sentido.

## **5 Considerações finais**

Ao fazer as considerações finais, faz-se importante refletir sobre a necessidade de envolver os professores em processos contínuos de formação que sejam contribuintes de seus papéis sociais em determinado espaço e contexto. O que não se dá por meio de cursos específicos. O que também não se dá por meio de processos individuais. A ideia de um projeto voltado não somente para os professores, mas para seus contextos, tempos e movimentos, potencializa os direcionamentos para as questões sociais, para o compartilhamento, para a formação cíclica, flexível, bidirecional e focada nos processos de construção de conhecimento, mais do que em resultados específicos de comportamento. Quando se abandona o modelo de formação docente com um professor mais experiente formando vários professores aprendentes e se permite o compartilhamento do papel de mais experiente, todos se empoderam e se tornam corresponsáveis (no sentido de comprometidos com a sua identidade e formação enquanto grupo) pela sua formação. Esse empoderamento coletivo faz com que se entenda que todos são mais experientes em algum conhecimento, em alguma prática, em alguma situação. E essas experiências devem ser compartilhadas para o fortalecimento do grupo, em que todos se desafiam, se posicionam e se desenvolvem a partir dos discursos e experiências dos demais.

Sobre a relação dos achados do estudo com a perspectiva vygotskyana, podem-se

destacar alguns pontos, tais e quais estudados por Vygotsky (1984; 1995; 2000). A interação social proposta aos docentes lhes forneceu estímulos sociais que os fizeram adquirir consciência sobre seus saberes e fazeres (SFORNI; VIEIRA, 2008), permitiram internalizar os discursos dos mais experientes num processo em que todos têm espaço para elevar o seu potencial cognitivo (VYGOTSKY, 1984; 1995; HALLWASS, 2010; 2017) e manter um processo contínuo e intencional de formação docente. Também permitiram perceber a importância desse processo ser coletivo e verdadeiramente desenvolvido por e para as necessidades desses professores.

As relações sociais podem contribuir de forma ímpar para a aprendizagem dos pares (VYGOTSKY, 1984; BRUNER, 1985), para a consciência sobre a importância do trabalho dos professores e como qualificá-los socialmente (VYGOTSKY, 1984) e sobre o auxílio para que eles atinjam seu potencial de elaborar um trabalho reconhecidamente de qualidade (VYGOTSKY, 1995; SFORNI; VIEIRA, 2008). A mediação fornecida pelos professores mais experientes em determinados temas mostrou potencial para auxiliar significativamente aquelas que apresentavam dúvidas ou dificuldades (VYGOTSKY, 2000), agindo diretamente em suas ZDP, fazendo qualificar conhecimentos ainda não desenvolvidos (*idem*). Em cada ação proposta, professores mais competentes em determinado conhecimento faziam-se andaimes para outros menos competentes, compartilhando com eles suas experiências e auxiliando-os em suas dúvidas (BRUNER, 1985).

O projeto desenvolvido partiu de um objetivo de intencionalidade, cuja ideia foi entendida e aceita pelos professores. A vontade de organizar a aprendizagem e a formação docente de acordo com suas necessidades criou uma sistematização própria e manteve essa intencionalidade ao longo de cada fase concluída, estendendo-se ao próprio fazer docente após a ampla implementação do projeto (VYGOTSKY, 1995). Implementação esta que somente foi possível por meio dos avanços do projeto, da colaboração dos professores, das discussões, das negociações e de toda a interação social proporcionada (ZANELLA, 1992; OLIVEIRA, 1997). A ideia principal era a interação social, independentemente da modalidade em que ela acontecesse. Por mais, inclusive, que originalmente o projeto tenha precisado se basear num espaço virtual acessível e flexível para dar início ao processo. De outro modo, a ideia era subsidiar verdadeiramente os professores, remodelando os processos pontuais e prescritivos que tanto foram criticados pelos professores.

Todas as ações eram complementares e intencionais e buscavam proporcionar interação necessária para organizar autonomamente os processos (VYGOTSKY, 1995). Contudo, reconhece-se que o ponto alto do projeto parecia ser os encontros presenciais ou informais, em que os professores tinham oportunidade de expor suas ideias, auxiliando e sendo auxiliados por seus pares. A proposta do projeto criou um espaço para as falas, as quais foram amplificadas. Muitos professores mostraram que queriam falar, pois achavam que podiam contribuir para a melhoria dos processos de formação dos colegas e dos estudantes. Essa interação passou a liberar pensamentos e promover a internalização das falas e experiências vividas (SCARDAMALIA; BEREITER, 1987). A interação permitiu, inclusive, alcançar as opiniões dos professores sobre as formações ofertadas pela instituição e como em seu formato atual não ofereciam os subsídios para atender às necessidades específicas dos professores. Com isso, o projeto oportunizou um novo tipo de interação sobre, para e pela formação docente.

A exposição compartilhada do conhecimento e das experiências que gerava novos conhecimentos (PINO, 2000), assim como a negociação social de significados estabelecia sentidos próprios (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2003), fazia com que os professores percebessem que todos os demais, até os que obtinham mais conhecimento, mais experiências ou melhores desempenhos, tinham dúvidas e limitações. Isso ativava a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são objetivos constantes da vida dos indivíduos.

A característica inovadora da Sala (Virtual) dos Professores não se dava pelo fator tecnológico principalmente, mas pela intencionalidade e sistematização da formação docente, os quais decorriam do reconhecimento de suas necessidades, dos sentidos e da interação entre eles (MORETTI, 2009). Dessa forma, os pares mediavam a qualificação uns dos outros, atuando nos desafios pessoais de cada um em relação à atuação docente (VYGOTSKY, 1995; OLIVEIRA, 1997) e buscavam aprender o que lhes fazia sentido. Certamente, para além disso, que a tecnologia foi fator preponderante para o estabelecimento dessa proposta, tendo em vista seu potencial de estabelecer interações (MERCADO, 1998; ASSMANN, 2000; HALLWASS, 2010) em meio à atual organização do trabalho docente (CASTANHO; COSTA, 1999; GIMENES; LONGAREZI, 2011; SFORNI; VIEIRA, 2008).

Deve-se reconhecer que há uma lacuna entre o entendimento da formação docente e a abordagem mais adequada para que ela ocorra, considerando a importância e, logo, a impossibilidade de esgotar o tema (CASTANHO; COSTA, 1999; SFORNI; VIEIRA, 2008). Contudo, face às diferentes abordagens da psicologia da educação, é importante valer-se de uma orientação pedagógica e dos meios disponíveis tanto para propiciar qualidade a toda ação humana quanto para subsidiar a prática docente (LÉVY, 1993; HALLWASS, 2017).

Este estudo contribuiu para o entendimento de que, assim como o trabalho do professor está sempre evoluindo, é importante evoluir nos atuais modelos de formação de professores, considerando os fatores macro e microestruturais (CASTANHO; COSTA, 1999), as novas possibilidades trazidas pelas tecnologias (LÉVY, 1993; BELLONI, 1999; PAIS, 2005; ASSMANN, 2000), e o valor singular da interação social (VYGOTSKY, 2000). Contudo, é reconhecível que foi uma ação que, apesar de coletiva, se deu em pequena escala, que buscou respaldar um grupo de professores a trabalhar entre eles e para eles, reforçando no grupo o ideal de construir seus próprios conhecimentos, equalizar os fazeres, os saberes e as expectativas em relação à formação dos professores. Bem articuladas, as interações sociais, sejam presenciais ou virtuais ou associação entre as duas modalidades, tal e qual as tecnologias, têm potencial de transformar significativamente a educação de modo geral, a formação dos indivíduos e os próprios indivíduos.

## Referências

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, América do Norte, 29, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BARROS, A. A. M. de. A Mediação no Contexto das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 21-34.

CASTANHO, M. E. L. M.; COSTA, E. A. P. Vygotsky e a Formação de Professores. *Revista da Educação: PUC-Campinas*, v. 3, n. 6, p. 45-51, jun. 1999.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESTÊVÃO, C. V. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, n. 2, p. 35-52, dez. 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, O. M. e LONGAREZI, A. M. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural. In: X Congresso Nacional de Educação (Educere). Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

HALLWASS, L. C. L. *Relações entre interesses, interação social e aprendizagem na Educação a Distância*. Estudo de casos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas. 170 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2010.

HALLWASS, L. C. L. Programa de Qualificação de Trabalhos de Conclusão de Curso: ações focadas na qualidade dos trabalhos acadêmicos. In: 22º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade, Taquara/ RS. *Atas...* Taquara/ RS: Faculdades Integradas de Taquara, 2017.

HALLWASS, L. C. L. Para Além da Teoria – Interação Social e Atividades Práticas como Elementos Essenciais na Aprendizagem de Estudantes de Cursos Híbridos. In: Gabriela Rossetti Ferreira. (Org.). *Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas*. Ponta Grossa/ SP: Atena, 2019, v. 2, p. 160-176.

HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. e PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

- LOPES, A. C. e LÓPEZ, S B. A Performatividade nas Políticas de Currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.
- MERCADO, L. P. L. Formação Docente e Novas Tecnologias. In: IV Congresso da Rede Ibero-americana de Informática Educativa. Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade Federal de Brasília, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MORETTI, V. D. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Atividade docente. In: IX Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.
- NEWMAN, J. e CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PAIS, L. C. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 71, 2000.
- ROSENBERG, M. J. *e-Learning: Estratégias para a transmissão do conhecimento na Era digital*. São Paulo: Makron Books, 2002.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: ROSENBERG, S. (Org.). *Advances in applied psycholinguistic: reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 142-175.
- SFORNI, M. S. de F. e VIEIRA, R. de A. Ensinar e Aprender: o acadêmico em atividade docente. *Educação*, v. 31, n. 3, p. 239-244, set./dez. 2008.
- VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. Ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, A. V. *Zona de desenvolvimento proximal, análise teórica de um conceito em situações variadas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 1992.

Recebido em dia 20 de fevereiro de 2020.  
Aprovado em dia 13 de março de 2020.