

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA A DOCÊNCIA EM AMBIENTES DIGITAIS

TEACHER EDUCATION: A CRITICAL PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING IN DIGITAL ENVIRONMENTS

FORMACIÓN DE PROFESORES: PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA LA DOCENCIA EN ENTORNOS DIGITALES

Roberta de Sousa Almeida

Instituto Federal do Espírito Santo

Esther Ortlieb Faria de Almeida

Instituto Federal do Espírito Santo

Rodrigo Ferreira Rodrigues

Instituto Federal do Espírito Santo

Karina de Oliveira Lima

Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO. O presente estudo analisa uma formação continuada de docentes a partir de fundamentos crítico-reflexivos e colaborativos e enfatiza a centralidade da mediação pedagógica. O contexto é marcado pela ampliação da EaD no Brasil e pelas novas diretrizes de qualidade estabelecidas pelo Decreto nº 12.456/2025 e pelas Portarias MEC nº 378 e 381/2025 e a base teórica do estudo está em Schön (2000), Alarcão (2022), Nóvoa (2009), Van Dijck, Poell e De Wall (2018), dentre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, tem como objeto o curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Finais em EaD e analisou documentos institucionais e registros produzidos no planejamento e execução do curso. O curso foi estruturado em oito semanas, combinando momentos síncronos e assíncronos, uso de recursos digitais autorais e atividades problematizadoras, buscando articular teoria e prática na perspectiva emancipadora da formação docente. Os resultados indicam que a proposta formativa contribuiu para o fortalecimento da postura crítica, autônoma e colaborativa dos participantes, resistindo a modelos tecnicistas e à plataformização da educação. Conclui-se que formações continuadas na EaD, quando fundamentadas teoricamente e sustentadas por metodologias participativas, qualificam a prática docente e ampliam seu potencial transformador. Como limitação, destaca-se a ausência de análise das percepções dos cursistas, dado que o foco recaiu sobre o planejamento e a execução do curso.

Palavras-chave: Formação Docente. Plataformização da educação. Mediação Pedagógica na EaD.

ABSTRACT. This study analyzes a continuing education program for teachers based on critical-reflective and collaborative foundations, emphasizing the centrality of pedagogical mediation. The context is marked by the expansion of distance education (EaD) in Brazil and the new quality guidelines established by Decree No. 12.456/2025 and MEC Ordinance No. 378 and 381/2025. The theoretical basis of the study draws on Schön (2000), Alarcão (2022), Nóvoa (2009), Van Dijck, Poell, and De Wall (2018), among others. The research, with a qualitative approach and descriptive nature, focuses on the course “Training for the Supervision of Final Academic Papers in Distance Education” and analyzed institutional documents and records produced during the planning and implementation of the course. The course was structured over eight weeks, combining synchronous and asynchronous moments, the use of original digital resources, and problem-posing activities, seeking to articulate theory and practice from an emancipatory perspective of teacher education. The results indicate that the training proposal contributed to strengthening the participants’ critical, autonomous, and collaborative stance, resisting technicist models and the platformization of education. It is concluded that continuing education in distance learning, when theoretically grounded and supported by participatory methodologies, enhances teaching practice and expands its transformative potential. As a limitation, the absence of an analysis of participants’ perceptions is noted, since the focus was on the planning and execution of the course.

Keywords: Teacher Education. Platformization of Education. Pedagogical Mediation in EAD.

RESUMEN. El presente estudio analiza una formación continua de docentes a partir de fundamentos crítico-reflexivos y colaborativos y enfatiza la centralidad de la mediación pedagógica. El contexto está marcado por la ampliación de la EaD en Brasil y las nuevas directrices de calidad establecidas por el Decreto n.º 12.456/2025 y las Ordenanzas MEC n.º 378 y n.º 381/2025. La base teórica del estudio se encuentra en Schön (2000), Alarcão (2022), Nóvoa (2009), Van Dijck, Poell e De Wall (2018), entre otros. La investigación, de enfoque cualitativo y naturaleza descriptiva, tiene como objeto el curso de Formación para Orientación de Trabajos Académicos Finales en EaD y analizó documentos institucionales y registros producidos en la planificación y ejecución del curso. El curso fue estructurado en ocho semanas, combinando momentos sincrónicos y asíncronos, uso de recursos digitales autorales y actividades problematizadoras, buscando articular la teoría con la práctica en la perspectiva emancipadora de la formación docente. Los resultados indican que la propuesta formativa contribuyó al fortalecimiento de la postura crítica, autónoma y colaborativa de los participantes, resistiendo a los modelos tecnicistas y a la plataforma de la educación. Se concluye que las formaciones continuadas en la EaD, cuando fundamentadas teóricamente y sustentadas por metodologías participativas, cualifican la práctica docente y amplían su potencial transformador. Como limitación, se destaca la ausencia de análisis de las percepciones de los cursillistas, dado que el enfoque recayó sobre la planificación y la ejecución del curso.

Palabras clave: Formación Docente. Plataformización de la Educación. Mediación Pedagógica en EaD.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) ampliou o acesso à educação superior no Brasil e esse crescimento tem sido objeto de preocupação por parte do Ministério da Educação (MEC), que recentemente publicou normativas com novas diretrizes de qualidade para a oferta na

modalidade - Decreto nº 12. 456/2025 e Portarias 378 e 381, de maio de 2025 -, dando ênfase à formação docente para a qualidade e para a promoção de práticas reflexivas e comprometidas com o processo formativo.

A perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores contrapõe-se a abordagens homogêneas e instrumentalistas, especialmente àquelas associadas à plataformização, que tendem a padronizar o ensino e ignorar a diversidade dos modos de aprender, inclusive na EaD. Para autores como Schön (2000), Alarcão (2025) e Nóvoa (2009), a formação docente deve ser um processo contínuo de construção da identidade profissional, fundamentado na reflexão e na crítica, e não apenas na aquisição de técnicas e conhecimentos prontos. No âmbito da EaD, a orientação de trabalhos acadêmicos finais exige, além do domínio técnico e científico, competências específicas de mediação pedagógica em ambientes virtuais. Nesse cenário, este estudo analisa a experiência de planejamento de um curso de formação continuada, ofertado por instituição pública federal, com 60 horas, pautado por uma abordagem crítico-reflexiva e sustentado por metodologias colaborativas e dialógicas, voltado à preparação de docentes para a orientação acadêmica emancipadora, implementada em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Embora não seja o foco central, o estudo reconhece as tensões da plataformização da educação, marcada pela mediação tecnológica intensiva. O curso analisado se opõe a lógicas automatizantes, utilizando tecnologias de forma não subordinada e priorizando a crítica e a reflexão. O objetivo é analisar como uma formação continuada na EaD pode contribuir para uma prática docente crítica, ética e colaborativa, compreendendo os fundamentos pedagógicos que sustentam o curso.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA EaD E O DECRETO Nº 12.456/2025

A EaD, enquanto modalidade de formação, expandiu o acesso à educação superior no Brasil, favorecendo a interiorização e a democratização do ensino, mas enfrenta desafios quanto à qualidade pedagógica e à padronização excessiva das experiências formativas. O Decreto nº 12.456/2025 determina que instituições mantenham programas sistemáticos de formação docente, valorizando a mediação, a presencialidade e a formação continuada como pilares da qualidade. Para Moore (1993), a modalidade deve superar a distância transacional por meio de interações pedagógicas qualificadas. Essa

diretriz converge com Belloni (1999), que vê a EaD como prática social mediada; Kenski (2012), que destaca as tecnologias como ampliadoras da autoria e interatividade; e Mill (2012), que a compreende como prática crítica, e não como execução técnica repetitiva. Nesse sentido, a exigência de formação permanente e crítica visa também o aperfeiçoamento de professores capazes de planejar experiências formativas autorais, utilizar metodologias colaborativas e realizar avaliações formativas com qualidade que favoreçam o ensino de mais qualidade em qualquer nível de educação. A formação não se limita, portanto, ao domínio técnico das ferramentas, mas deve incluir o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica, ética e estética diante das tecnologias. Como destaca Alarcão (2022), a prática docente crítica exige reflexão constante, diálogo com o contexto e disposição para aprender com e sobre a experiência.

2.1 Plataformização da Educação

Van Dijck, Poell e De Wall (2018) discutem como as plataformas digitais se inserem de forma estruturante nas dinâmicas sociais contemporâneas, ultrapassando fronteiras tradicionais entre mercado, trabalho e esfera pública. A plataformização, assim, impõe desafios não apenas relacionados à privacidade e segurança, mas também à justiça, equidade, acessibilidade e responsabilidade social, incluindo implicações éticas diretas sobre o fazer pedagógico em ambientes mediados por tecnologia. Van Dijck e Poell (2018) compreendem as mídias sociais como plataformas e não apenas como ferramentas e refletem sobre a área educacional destacando que, embora as plataformas on-line não substituam escolas ou universidades, elas influenciam significativamente a forma como a educação é redefinida como bem público.

O estudo propõe um modelo formativo que se contrapõe à automatização e à plataformização restritiva, reposicionando as tecnologias como mediadoras pedagógicas dialógicas entre estudantes, professores e outros atores sociais. Defende que a formação docente na EaD não se limita à capacitação técnica, mas contempla a dimensão social da educação como direito fundamental. O uso crítico das plataformas evita a submissão a modelos pré-definidos, preservando a construção coletiva e crítico-reflexiva do conhecimento, com a mediação e intervenção pedagógica como elemento central para valorizar as identidades docentes e discentes.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

Este estudo defende uma formação continuada crítico-reflexiva, compreendida como um processo permanente de reconstrução de saberes e práticas docentes, sustentado pela reflexão sobre a própria atuação e pela valorização dos saberes da experiência. Em consonância com Fontan (2024) e Pimenta e Anastasiou (2002), reconhece-se o docente como ator social e mediador do conhecimento, cuja identidade profissional se constitui em contextos colaborativos e dialógicos, inclusive mediados por tecnologias educacionais e digitais. Na EaD, esses princípios, aplicados na formação consideram a autonomia do discente, a gestão ética e estética dos processos de ensino e a produção compartilhada de sentidos, valorizando intervenções pedagógicas que promovam a aprendizagem com intencionalidade formativa e responsabilidade social. Assim, a formação docente extrapola a mera transmissão de conteúdos e passa a incluir a reflexão crítica sobre a educação, os contextos institucionais e a própria identidade social e profissional.

O docente, assim, inclusive na EaD, constitui-se em um importante agente de transformação, pois, em compreensões críticas e reflexivas de educação e formação, seu papel passa a ser o de mediador do conhecimento e de facilitador da aprendizagem (Fontan, 2024). Desta feita, a formação docente vai muito além de assimilação de conteúdos e teorias, compreendendo, também, espaços para reflexões sobre a educação e sobre a própria identidade docente. “É na troca que o saber se complementa, um pensamento se conecta a outro e vão se formando novas ideias que levarão a novas buscas e a novos saberes, em uma teia de conhecimento construída coletivamente” (Fontan, 2024, p. 102). Como reforça Contreras (2002), o professor é chamado a assumir, de forma autônoma e responsável, decisões diante de situações concretas, fundamentando sua prática em interpretações próprias, convicções éticas e compromisso formativo, o que se implementa também em ambientes virtuais de formação.

A formação continuada de docentes, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e a capacidade de enfrentar os desafios da prática educativa em contextos marcados pela plataformização e pela padronização de processos pedagógicos. Essa formação não restringe-se à aquisição de competências técnicas ou à reprodução de modelos mercadológicos, devendo articular teoria e prática em uma abordagem crítica, contextualizada e orientada à reflexão sobre a realidade educacional. O pensamento de Donald Schön (2000) contribui significativamente para compreensão dessa epistemologia à formação docente ao valorizar a experiência e a

interlocução entre pares como base para o conhecimento profissional. Sua proposta de "reflexão na ação" e "sobre a ação" propõe uma prática investigativa e crítica, capaz de lidar com a complexidade e incertezas da realidade educacional, superando modelos tradicionais centrados na racionalidade técnica e na formação instrumental.

A perspectiva crítico-reflexiva ultrapassa a reflexão individual e instrumental, exigindo processos formativos coletivos, dialógicos e colaborativos, pautados na mediação humana e no diálogo, conforme Freire (1996). Críticas à obra de Schön, como as de Ghedin e Pimenta (2005), apontam que formações centradas na reprodução de conteúdos e no tecnicismo reduzem a autonomia docente e esvaziam a construção de sentido. A formação humanizadora, portanto, articula prática democrática, valorização dos contextos e produção coletiva do saber. Nessa perspectiva, as tecnologias são bem-vindas, desde que subordinadas a uma ação pedagógica emancipadora e à práxis crítica e transformadora.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva (Lüdke; André, 2013), com o objetivo de compreender como um curso de formação continuada voltado à formação docente para a orientação de trabalhos acadêmicos finais, implementada na modalidade EaD, pode contribuir para a constituição de uma prática docente crítica, ética e colaborativa. O objeto do estudo é o Curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Final em EaD, ofertado regularmente e semestralmente pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), desde 2017, dentre os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para professores e tem carga horária de 60 horas. Os sujeitos de pesquisa do estudo são os três docentes formadores das ofertas de 2025/1 e o coordenador do curso.

A coleta de dados deu-se a partir de documentos produzidos ao longo do processo formativo do curso, especialmente registros de planejamento coletados no grupo de docentes e coordenação do curso em aplicativo de mensagens instantâneas, e-mails institucionais e registros de reuniões realizadas durante o planejamento e implementação da sala virtual no Moodle. Tais fontes documentais foram obtidas mediante autorização dos participantes e com seu envolvimento ativo no processo avaliativo da experiência, o que possibilitou a reconstrução, reinterpretação das decisões pedagógicas e das práticas

formativas que caracterizaram a construção coletiva do curso, possibilitando a análise do percurso formativo sob uma perspectiva crítica e colaborativa. Assim, a análise deu-se com a leitura exploratória, seleção e descrição sistemática do material, que possibilitou a reflexão acerca do planejamento inicial do curso, considerando diretrizes, objetivos e desenho pedagógico e o debate teórico-prático entre os docentes formadores sobre a adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa na formação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O planejamento inicial do curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Finais em EaD foi orientado por diretrizes institucionais e pedagógicas explicitadas no plano de ensino, cuja ementa contempla desde os aspectos gerais da EaD até a revisão e avaliação de trabalhos científicos, e os objetivos propostos evidenciam a intenção de desenvolver competências interpessoais e técnico-pedagógicas necessárias à prática de orientação, com ênfase na mediação, no uso de tecnologias digitais e na ética da pesquisa. Neste sentido, o desenho pedagógico do curso foi estruturado em oito semanas, combinando momentos síncronos e assíncronos, e organizando os conteúdos em uma progressão temática que dialoga com as etapas reais do processo de orientação de Trabalho Final de Curso (TFCs).

A abordagem metodológica adotada privilegiou a interação entre docentes e cursistas (que em boa parte são docentes), os encontros síncronos com os professores formadores, o trabalho em grupo e o uso de ferramentas colaborativas (como Google Drive, fóruns, webconferências síncronas entre os cursistas e AVA Moodle), criando um ambiente que favorece a aprendizagem ativa e o engajamento dos participantes. Tal configuração permitiu a construção de um percurso formativo coerente com os objetivos de uma formação crítica, reflexiva e colaborativa, na qual o professor constitui-se como mediador de saberes, articulando teoria e prática em contextos social e profissional.

Essa perspectiva converge com Pimenta e Anastasiou (2002), ao destacarem que o ensino, como prática social, demanda intencionalidade pedagógica e interação humana, evitando modelos prescritivos e descontextualizados. No mesmo sentido, Contreras (2002) ressalta que o docente é chamado a assumir, com autonomia e responsabilidade, decisões diante das situações concretas de sua prática. Além disso, Schön (2000) reforça que a

reflexão na ação e sobre a ação, aliada à troca entre pares, é fundamental para superar lógicas tecnicistas.

A valorização do docente como sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas implica reconhecer a centralidade de sua experiência e de sua inserção em contextos socioculturais específicos. Essa concepção compreende o professor como agente crítico e reflexivo, e não como mero executor de prescrições externas, atribuindo à mediação pedagógica um caráter ético, estético e formativo. Em coerência com essa perspectiva, Nóvoa (2009) defende que processos formativos eficazes requerem o engajamento coletivo dos professores, ancorados em políticas institucionais que assegurem sua participação, sua valorização profissional e o direito à formação contínua como condição para transformações educacionais duradouras.

Quanto ao debate teórico-prático, a adoção de uma perspectiva crítico-reflexiva e colaborativa na formação se configura a partir de encontros e interações constantes entre os professores, nos quais se discutiram referenciais teóricos e concepções pedagógicas orientadas por uma visão emancipadora e ativa da docência e da formação. A partir de leituras e trocas entre os integrantes da equipe, foi reafirmado o compromisso com a formação de orientadores capazes de assumir a orientação de TFC como prática ética, formativa e dialógica, em consonância com autores como Freire (1996) e Alarcão (2022). Esse debate fundamentou escolhas como a inclusão de atividades que estimulem a escuta ativa, o feedback construtivo, a coautoria e a corresponsabilidade entre orientador e orientando. O uso das ferramentas digitais de escrita colaborativa foi pensado não apenas como estratégia técnica, mas como dispositivo pedagógico que materializa a colaboração entre sujeitos e a construção compartilhada do conhecimento acadêmico.

Quanto ao desenvolvimento dos recursos e das atividades na sala virtual, deu-se o foco em práticas pedagógicas problematizadoras com caráter formativo e investigativo, alinhadas à concepção de ensino que privilegia a reflexão crítica sobre a prática (Schön, 2000). Assim, foram utilizados livros digitais autorais, videoaulas, *podcasts*, mapas interativos e outros objetos de aprendizagem que promovem o exercício da análise crítica e da tomada de decisão pedagógica, em consonância com a perspectiva de Contreras (2002) de que o professor deve atuar como intelectual crítico e autônomo, e com Fontan

(2024), ao defender metodologias que articulem teoria e prática na resolução de problemas reais.

As atividades estão voltadas ao fazer docente orientador de TFC e simulam situações reais da prática de orientação, aproximando-se da proposta de Pimenta e Anastasiou (2002) de um ensino que mobiliza a investigação e a problematização. Do mesmo modo, a mediação promovida por professores formadores incentiva a problematização de dilemas éticos, desafios metodológicos e possibilidades de intervenção pedagógica, reafirmando o papel do diálogo e da reflexão colaborativa no desenvolvimento profissional docente (Schön, 2000).

A avaliação do processo foi formativa, processual e contínua, distribuída em atividades que fomentaram a participação ativa, a colaboração entre os cursistas e o desenvolvimento de competências relacionadas à orientação na EaD, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2002), que defendem a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, voltada à reflexão crítica sobre a prática. Quanto às atividades avaliativas, a análise das produções dos discentes, dos fóruns de discussão e dos registros das aulas síncronas evidencia que os objetivos do curso foram, em grande medida, alcançados, reafirmando a perspectiva de Schön (2000) de que a avaliação deve possibilitar a reconstrução da prática docente a partir da análise reflexiva, bem como a visão de Contreras (2002), que compreende o professor como sujeito ativo no processo avaliativo e corresponsável pela construção de seu percurso formativo.

As impressões registradas pelos professores formadores ao longo do curso reforçam a adequação da metodologia adotada, evidenciando que a combinação entre encontros síncronos, atividades assíncronas e uso de ferramentas colaborativas favoreceu o engajamento e a construção coletiva do conhecimento.

Os relatos destacam que o trabalho conjunto permitiu alinhar expectativas, integrar diferentes experiências docentes e promover um ambiente de confiança para o diálogo e a reflexão sobre a prática. Tais percepções se alinham à concepção de Pimenta e Anastasiou (2002), segundo a qual a mediação pedagógica demanda interação intencional e situada, e à perspectiva de Schön (2000) sobre a importância de criar espaços formativos que possibilitem ao professor refletir na e sobre a ação. Essa dimensão experiencial e coletiva foi percebida como fundamental para consolidar uma formação que não apenas transmite

conteúdos, mas que constrói, de forma dialógica, competências necessárias à orientação de trabalhos acadêmicos na EaD.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do curso de Formação para Orientação de Trabalhos Acadêmicos Finais em EaD permitiu evidenciar que uma proposta de formação continuada concebida sob fundamentos crítico-reflexivos e colaborativos pode contribuir significativamente para a constituição de uma prática docente ética, crítica e comprometida com a mediação pedagógica na modalidade a distância. A estruturação do curso em etapas articuladas, combinando momentos síncronos e assíncronos, recursos digitais interativos e atividades problematizadoras, favoreceu não apenas o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas, mas também a construção de uma postura profissional voltada à autonomia, à corresponsabilidade e à reflexão sobre a prática. Ainda, a presença de mediação ativa, o incentivo ao diálogo e a valorização das experiências docentes criaram um ambiente propício para a troca de saberes e a consolidação de práticas colaborativas.

Conclui-se que formações continuadas na EaD que integrem fundamentos teóricos sólidos, metodologias participativas e avaliação processual não apenas qualificam o trabalho docente, mas também fortalecem a dimensão ética e crítica da orientação acadêmica, contribuindo para a melhoria da qualidade da oferta de cursos e para a consolidação de uma cultura de formação docente permanente.

Ressalta-se, contudo, como limitação deste estudo, a ausência da análise das impressões dos cursistas acerca do curso, o que justifica-se dado que o foco do artigo está no planejamento e na execução do processo formativo, o que abre espaço para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 1. ed. São Paulo: Cortez, nov. 2022 (Coleção “Questões da nossa época”; v. 8).
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o

Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 95, seção 1, p. 1, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 93, seção 1, p. 103, 20 maio 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025. Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância - EaD por Instituições de Educação Superior em cursos de graduação, e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 94, seção 1, p. 59, 20 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/PORTARIAMECN381.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

FONTAN, Clarisse Oliveira da Rocha. **A formação continuada de professores crítico-reflexivos**: possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado. Orientador: Rodrigo Ferreira Rodrigues. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, 2024. Disponível em: https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15487191. Acesso em: 01 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2013.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.

MOORE, Michael Grahame. **Theory of transactional distance**. London, England: Routledge, 1993.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

VAN DIJCK, Jose; POELL, Thomas. **Social media platforms and education**. In The SAGE Handbook of Social Media, 579-591, edited by Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. London: Sage. 2018.

VAN DIJCK. José; POELL, Thomas; DE WALL, Martijn, **The Platform Society**. New York: Oxford Academic, 2018.

Sobre os autores

Roberta de Sousa Almeida

Professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Doutora em Cognição e Linguagem. Pesquisadora nas linhas temáticas de formação de professores, educação a distância, ética, direitos humanos e inclusão.

E-mail: roberta.almeida@ifes.edu.br

Esther Ortlieb Faria de Almeida

Professora do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Mestre em Estudos Literários e especialista em Língua Portuguesa. Docente atuando com a educação básica, técnica e tecnológica e pesquisadora nas linhas temáticas de metodologias de pesquisa em educação, formação de professores e orientação de Trabalhos Finais de Curso.

E-mail: esther.ortlieb@ifes.edu.br

Rodrigo Ferreira Rodrigues

Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo. Professor de Filosofia e Educação na mesma instituição. Pós-doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor da educação básica, técnica e tecnológica, pesquisador na linha temática “Políticas de formação e gestão na educação básica pública”

E-mail: rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br

Karina de Oliveira Lima

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), pesquisadora na linha temática “Políticas de formação e gestão na educação básica pública” do Instituto Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Inglesa e Pedagoga da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, Gestão Escolar Integrada e Supervisão escolar, graduada em Letras português/Inglês e Pedagogia.

E-mail: karinadeoliveiralima@gmail.com

Licença de acesso livre



A **ESUD | CIESUD | SIGATEC** utiliza a [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](#), pois acredita na importância do movimento do acesso aberto ao conhecimento.