



A formação continuada ofertada em ambiente virtual de aprendizagem e em encontros presenciais: o olhar docente sobre os seus percursos formativos

Continuing education offered in a virtual learning environment and in face-to-face meetings: the teacher's glance on their training paths

Kely Cristina Nogueira Souto

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901
E-mail: kcnsouto@gmail.com

Luciana Mariz

Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901
E-mail: lucianamarizmariz@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa SP Inovações¹ sobre formação docente e tem como foco o modelo híbrido, ou seja, que conjuga formato presencial e ambiente virtual de aprendizagem. A discussão proposta é resultante de uma pesquisa qualitativa, apoiada em um estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2005). Os dados foram alcançados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com coordenadoras/professoras participantes do curso “Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil” de uma rede municipal na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. O estudo tem como objetivo compreender os processos de formação com destaque para algumas questões, como: Em que sentido o modelo híbrido de formação ofertado impacta a prática profissional dessas cursistas? Que olhar essas cursistas têm sobre o percurso de formação vivenciado no modelo híbrido? Qual a relevância dos encontros presenciais e das atividades da plataforma para a formação dessas cursistas? Quais os desafios as docentes enfrentaram ao lidar com a plataforma? As análises apresentadas se ancoram nos trabalhos sobre análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Consideram-se também as contribuições da análise do discurso (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), os processos de formação

¹ O Núcleo de Pesquisa SP Inovações desenvolve pesquisas na área de Formação Docente. A produção deste artigo contou com a colaboração de Lariane de Fátima Spinula, graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG e estagiária do Núcleo. A atuação das pesquisadoras e da estagiária nesse núcleo foi de maio a novembro de 2023.



do professor (GATTI, 2017; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 1992, 1995, 1998), aliados aos estudos sobre Educação a Distância (ARRUDA, 2020a; 2020b; FIALHO; CID; COPPI, 2023), bem como na investigação sobre o uso de tecnologias e plataforma e sobre modelos híbridos (MACHADO *et al.*, 2021; MILL; SILVA; BRITO, 2012; OLIVEIRA, 2012; PESCE, 2012). A pesquisa revela que existe uma tensão entre o presencial e o ambiente virtual de aprendizagem. A análise dos dados sinaliza para a importância de se oferecer um suporte que garanta maior acessibilidade e habilidades de uso da plataforma pelas cursistas. A plataforma é considerada complexa e desafiadora em meio aos recursos que precisam ser acionados. Os encontros presenciais foram destacados positivamente pelas docentes, sendo ressaltada a importância da troca e da interação. Há que se pensar em políticas e propostas de formação em que essa tensão possa ser minimizada, considerando-se as experiências dos docentes, o acesso e o uso de tecnologias e a familiaridade ou não com atividades e recursos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: formação continuada e em serviço, modelo híbrido de formação docente, desafios da formação docente.

ABSTRACT

This article presents results of a research developed by the SP Innovations Research Center on teacher training and focuses on the hybrid model, that is, that combines face-to-face format and virtual learning environment. The proposed discussion is the result of qualitative research, supported by a case study (ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2005). The data were reached through questionnaires and semi-structured interviews with coordinators/teachers participating in the course & quot; Political-Pedagogical Project of Early Childhood Education & quot; at a municipal network in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais. The study aims to understand the training processes with emphasis on some questions, such as: In what sense does the hybrid model of training offered impacts the professional practice of these students? What are these students; views on the path of training experienced in the hybrid model? What is the relevance of face-to-face meetings and platform activities for the training of these students? What challenges did teachers face when dealing with the platform? The analyses presented are based on the works on content analysis (BARDIN, 2007), discourse analysis (Bakhtin, 2003; Bakhtin & Volochínov, 2004), teacher training processes (GATTI, 2017; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 1992,1995, 1998) allied to studies on Distance Education (ARRUDA, 2020a; 2020b; FIALHO; CID; COPPI, 2023), as well as research on the use of technologies and platform and on hybrid models (MACHADO *et al.*, 2021; MILL; SILVA; BRITO, 2012; Oliveira, 2012; Pesce, 2012). The research reveals that there is a tension between the classroom and the virtual learning environment. The analysis of the data indicates the importance of offering support that ensures greater accessibility and skills in using the platform by the students. The platform is considered complex and challenging amid the resources that need to be triggered. The face-to-face meetings were highlighted positively by the teachers, emphasizing the importance of Exchange and interaction. It is



necessary to think about policies and training proposals in which this tension can be minimized, considering the experiences of teachers, access and use of technologies and familiarity or not with activities and resources available in virtual learning environments.

Keywords: continuing and in-service training, hybrid model of teacher training, challenges of teacher training.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, a formação docente é um processo contínuo, que abarca tanto as experiências de aprendizagem acadêmica quanto as de aprendizagem profissional, buscando-se promover qualidade à educação. Torna-se relevante que os percursos formativos dos docentes sejam pesquisados, uma vez que desafios se apresentam cotidianamente no âmbito escolar.

Tendo em vista esse contexto da formação permeado de tensões e desafios, Gatti (2017, p. 722) afirma ser necessário se pensar em “novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas [...] e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas.” Diante dos desafios colocados, é fundamental se pensar a formação continuada de professores como um dos eixos com potencial para a reflexão sobre essas “novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas”, como têm apontado pesquisas realizadas na última década. A formação continuada voltada aos docentes é algo “inerente ao exercício da docência e que, por esse motivo, adquire um caráter de autoformação em que o profissional assume um papel de protagonismo no processo.” (MACHADO *et al.*, 2021, p. 3)

Dessa forma, faz-se necessário considerar o professor como um sujeito

portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimento para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de



resolução de problemas. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103)

Partindo desses princípios, consideramos ser de fundamental importância aprofundar os estudos sobre modelos atuais de formação implementados de maneira mais sistemática considerando também o período da pandemia de Covid-19, iniciado em 2020 no Brasil. Comumente os docentes têm participado de ações de formação, ora de maneira remota, ora em modelo híbrido, em que se articulam momentos presenciais, tempos em plataforma² e webinários.

A presente pesquisa se insere nas discussões sobre a formação docente, voltando-se para a percepção de professores, coordenadores e outros profissionais da educação em relação à eficiência de cursos que são organizados no modelo híbrido.

Os resultados apresentados neste artigo são fruto do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa da SP Inovações Institucionais. A SP Inovações Institucionais é uma empresa fundada em 1994 em Belo Horizonte/Minas Gerais e surge com o propósito de levar conhecimento e tecnologia a parceiros e sujeitos em formação que nela se ancoram para o processo de qualificação de seus profissionais. A sua criação foi inspirada pela busca de aperfeiçoamento, qualificação e formação de pessoas nas áreas de gestão, saúde e educação. Desde 2016, a SP Inovações vem se especializando na formação docente e, ao longo desses anos, capacitando e qualificando gestores e professores de redes públicas municipais, o que tem atraído, cada vez mais, um público especializado das Secretarias Municipais de Educação.

Um dos objetivos da SP Inovações é alcançar abrangência nacional no segmento da educação híbrida, calcada na excelência. Em função disso, a empresa tem voltado sua atenção para a investigação da relação dos cursistas com esse modelo híbrido de formação a fim de compreender cada vez mais esses processos e percursos formativos. Uma das ações desenvolvidas pela empresa, que merece destaque, é a criação do Núcleo de Pesquisa que visa a analisar e compreender os impactos dos modelos implementados na formação

² No presente artigo, o termo plataforma é utilizado como sinônimo do termo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ele é utilizado por ser familiar aos sujeitos da pesquisa.



profissional.

A presente pesquisa apresenta uma iniciativa importante no que tange às diferentes demandas de oferta de formação. Vale ressaltar que a SP Inovações, entre 2018 e 2023, desenvolveu aproximadamente 200 cursos, englobando diferentes redes municipais, dentre eles: “Novas Metodologias Educacionais”, “Projeto Político Pedagógico”, “Consciência Fonológica”, “Boas Práticas para Educação Inclusiva”, “Habilidades Digitais e Socioemocionais”, “Habilidades de Língua Portuguesa”, “Ciência por Investigação”, “Planejamento e Sequência Didática”, “Habilidades de Matemática”, “Alfabetização e Letramento”.

Este estudo, em particular, tem como foco investigar o olhar docente sobre os seus processos de formação continuada em serviço ofertada pelo poder público em parceria com instituição privada. A intenção é dar voz ao/a professor/a para discorrer sobre as ações das quais participa de modo a promover uma reflexão sobre tais propostas bem como conhecer o que esse/essa profissional considera como potencialmente relevante para a sua formação.

Para tanto, elegemos duas turmas de docentes/coordenadoras da Educação Infantil da Rede Municipal de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Essas turmas participaram de processos formativos para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de suas escolas. Ações que articulam encontros presenciais e atividades na plataforma foram previstas ao longo do curso que teve a duração de março a junho de 2023. Este estudo pretendeu acompanhar os processos formativos nesse período.

O Núcleo de Pesquisa tem voltado a atenção para a compreensão dos processos de formação, considerando-se as seguintes perguntas: Como os docentes avaliam os seus processos de formação ao participarem de ações que se sustentam no modelo híbrido? Que avaliação eles fazem das ações presenciais, das atividades e das orientações disponibilizadas em plataforma? Qual o papel dos encontros presenciais, da plataforma e do webinar no conjunto de ações de formação em que participa?

Neste artigo, a questão central que orienta o estudo diz respeito ao



modelo de formação que envolve encontros presenciais e plataforma, a fim de compreender os impactos desse modelo de formação na prática pedagógica.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Buscando atender ao objetivo proposto nesta pesquisa, trabalhamos em uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se caracteriza por agrupar diferentes estratégias de investigação, que abarcam determinadas características. Visa-se, de uma maneira geral, com a pesquisa qualitativa, ao entendimento, à descrição e à explicação dos fenômenos para se compreender como as pessoas constroem o mundo à sua volta.

Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa

se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

Além disso, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), as investigações qualitativas se caracterizam pela diversidade e flexibilidade, pois a realidade é múltipla. O próprio processo de coleta de dados pode suscitar o aparecimento de muitas questões. Em geral, trabalhos dessa natureza usam uma diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Em função dessa complexidade, a metodologia de pesquisa adotada foi o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2005, p. 32), é uma inquirição empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

O pesquisador afirma também que a investigação de estudo de caso

[...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que de pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro



resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. (YIN, 2005, p. 33)

Alves-Mazzotti (2006) afirma que Yin (2005) descreve três situações em que o estudo de caso seria indicado:

A primeira ocorre quando o caso em pauta é crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada. [...]

A segunda razão que justifica a opção por um estudo de caso é o fato de ele ser [...] único. [...]

A terceira situação descrita por Yin é o caso revelador, que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643-644)

É possível dizer, portanto, que o estudo de caso configura-se como uma investigação minuciosa que almeja a realização de uma análise do conjunto e dos processos envolvidos no fato analisado.

Neste estudo, utilizamos um referencial teórico que se apoia em estudos de análise de conteúdo (BARDIN, 1997) e as contribuições dos trabalhos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), que trazem luz a uma melhor compreensão dos dados, ao considerar as diferentes interações discursivas.

Bakhtin e Volochínov (2004) ressaltam a fundamental importância de se considerar, nos estudos da linguagem, o papel da enunciação calcado na situação real de uso da língua, ou seja, o papel dos falantes socialmente organizados. Segundo os autores:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123).

Esta pesquisa, que busca compreender o modelo híbrido de formação docente, tem como foco a investigação dos momentos presenciais e de plataforma. Para este estudo, consideramos os discursos explicitados em entrevistas semiestruturadas com sete sujeitos participantes do curso



denominado “Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil” ofertado em um município situado no entorno de Belo Horizonte/Minas Gerais. O curso contou com a participação de 95 pedagogas que atuam na Educação Infantil em instituições públicas e parceiras desse município. Dentre o perfil das docentes, destacamos a faixa etária entre 27 e 54 anos e o fato de que todas as cursistas tinham experiência profissional há mais de 5 anos, sendo que a metade delas já havia concluído uma pós-graduação.

Essa formação, voltada às coordenadoras da Educação Infantil, foi desenvolvida de março a junho de 2023 e apresentou uma carga horária que compreendeu encontros presenciais e plataforma. As turmas foram organizadas de modo a frequentarem os módulos presenciais no horário de trabalho. Para o acesso à plataforma e para o desenvolvimento das atividades propostas e leituras, foram considerados os tempos de trabalho das cursistas em suas respectivas instituições. Os encontros presenciais aconteceram a cada quinze dias e em dois dias subsequentes da semana. Cada cursista participou de um total de 15 encontros presenciais de três horas, perfazendo um total de 45 horas. Entre os encontros presenciais, as cursistas desenvolveram atividades diversas e contaram com devolutivas da equipe envolvida: formadoras e tutoras. A plataforma compreendeu atividades/tarefas com uma carga horária de 105 horas. Os temas desenvolvidos voltaram-se aos tópicos previamente estabelecidos para a elaboração do PPP das instituições, dentre eles podemos citar: relação família escola, diversidade e inclusão, campos de experiências, formação docente. Ao final do curso, houve uma “Mostra do PPP” das instituições.

Questões centrais nortearam o desenvolvimento do trabalho: Em que sentido o modelo híbrido de formação ofertado impacta a prática profissional dessas cursistas? Que olhar essas cursistas têm sobre o percurso de formação vivenciado no modelo híbrido que conjuga encontros presenciais e plataforma? Qual a relevância dos encontros presenciais e das atividades da plataforma para a formação dessas cursistas? Quais os desafios as docentes enfrentaram ao lidar com a plataforma?



Foi aplicado um questionário a fim de mapear as experiências prévias das cursistas, em relação à formação inicial e continuada, ao acesso e à frequência a cursos de formação à distância, em modelos distintos. Esse questionário foi disponibilizado a todas as participantes, via link no *Google Forms*, e possibilitou investigar determinadas condições das participantes: os limites, os desafios e a familiaridade ou não com a tecnologia, em especial em relação à plataforma.

Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas – realizadas de maneira remota e gravadas em vídeo e áudio para posterior transcrição e análise –, o que permitiu ampliar a compreensão de percepções e significados que as cursistas³ atribuíram aos seus processos de formação. As entrevistas realizadas tiveram como foco central a busca de dados que permitissem conhecer a inserção e a interação das cursistas ao longo desse percurso formativo, as vivências que consideraram ser fundamentais no seu processo de formação de modo a dar visibilidade em relação ao modelo híbrido.

Nas entrevistas, as cursistas tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas vivências, indicando os elementos em destaque em relação às estratégias facilitadoras e/ou desafiadoras, bem como os reflexos dessa formação no cotidiano do próprio trabalho.

As análises nos permitiram identificar categorias, tais como: importância da experiência prévia em modelos de formação híbrida; desafios para a efetiva participação em cursos híbridos; importância do tempo presencial em cursos de formação docente; indicadores sobre os impactos dos encontros presenciais e das atividades na plataforma. Ao apresentar as análises, abordamos, neste estudo, em especial, a categoria que diz respeito ao olhar docente sobre os encontros presenciais e a plataforma, o que permite lançar luzes sobre as percepções das docentes no que diz respeito a seus percursos formativos.

³ As cursistas foram selecionadas pelas pesquisadoras em função de sua participação responsiva nos encontros presenciais no curso de formação. Todas são formadas em Pedagogia e atuam como coordenadoras na Educação Infantil ou em escolas municipais ou em creches parceiras.



3 O OLHAR DAS CURSISTAS SOBRE A PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM

Nesta seção analisamos os dados do questionário aplicado a 95 participantes do curso e os dados coletados nas entrevistas de modo a estabelecer um diálogo entre as diferentes vozes das cursistas. Destacamos para análise as questões que tinham por objetivo a maior compreensão sobre o modelo híbrido de formação. As questões apresentadas nesses instrumentos de coleta de dados tinham por objetivos conhecer as experiências acerca da formação no modelo híbrido e da interação das docentes na plataforma, bem como os impactos desse modelo⁴ na prática profissional.

As docentes/coordenadoras foram convidadas a participarem da pesquisa por meio de uma carta-convite e da devida autorização apresentada no formulário do questionário. Alcançamos um índice de quase 50 por cento de respostas ao questionário, ou seja, 42 docentes o preencheram. Esse instrumento foi elaborado com 11 questões fechadas e 11 questões abertas que buscavam conhecer melhor diferentes aspectos relacionados ao curso “PPP na Educação Infantil”, mediante as nossas questões de pesquisa.

Para as entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete docentes, elaboramos um roteiro. Com agendamento prévio, possibilitamos às cursistas comentarem sobre a experiência de formação e de aprendizagem no ambiente virtual, apontando avanços alcançados e desafios a serem vencidos. Assim, elas relataram as suas vivências, destacando-se as inter-relações entre tempo presencial e plataforma.

Dentre as questões selecionadas no questionário destacamos: Você já participou, em outros momentos, de cursos de formação que envolvem encontros presenciais, plataforma e webinar?; As ações dos encontros presenciais e da plataforma atenderam as suas expectativas?; Quais as ações que você considera como eficazes e mais impactantes para a sua formação?

Buscamos conhecer as experiências em relação à participação em cursos ofertados *online* ou em modelo híbrido que conjuga o presencial e a plataforma.

⁴ Assumimos o conceito de modelo como um conjunto de “concepções que organizam e permitem justificar as práticas de formação dos professores assim como os dispositivos e os conteúdos de formação que são implicados por essas concepções.” (Orsoni, 1998, p. 267).



Para a melhor compreensão por parte das cursistas, a pergunta a seguir foi apresentada de modo a esclarecer e dar maior visibilidade sobre os recursos tecnológicos usados na proposta de formação: Você já participou, em outros momentos, de cursos de formação que envolvem webinar (seminários gravados ou ao vivo, transmitidos em vídeo pela internet? Normalmente, esse tipo de transmissão permite que a audiência interaja com o conteúdo por meio de chat) e plataforma (envolve atividades diversas postadas e orientadas pelo professor/tutor).

A análise das respostas relativas a essa questão evidencia uma distribuição semelhante entre as participantes. Houve uma pequena variação no número de cursistas que nunca haviam participado de cursos à distância e cursistas que haviam participado em cursos na plataforma e/ou no modelo que conjuga plataforma e webinar. Cabe destacar que um terço das cursistas nunca havia participado de formação *online*, ou seja, em cursos que contemplassem a interação em plataformas e/ou em webinars. Então, há que se considerar que o curso se apresentou como algo novo a ser conhecido, o que causou certo “receio”, “medo” e angústia” para uma parte das cursistas. Esse dado pode ser também confirmado nas entrevistas. Muitos foram os relatos em que as cursistas explicitaram dúvidas ao inserir-se na plataforma e uma tendência a destacarem a formação presencial o que, muitas vezes, se justifica pela pouca experiência com a tecnologia.

Cursista R: A gente é acostumado ali, com o professor, tirando a dúvida, fazendo um exercício em sala de aula que foi sempre o meu estudo, né? Antes. Na plataforma a gente tem que estudar sozinho, é o que eles falam, né? Você tem que ter seu tempo, você tem que se organizar, não é? Então é isso que eu falei no início do curso. (...) eu tive essa dificuldade, eu não estava entendendo direito. Aí a gente tinha uma data para chegar, colocar e já era outro tema, não é?

A análise das entrevistas sinaliza para a importância de se oferecer um suporte que garanta maior familiaridade das cursistas com a plataforma. Na maioria dos depoimentos, a plataforma é vista como complexa para as



participantes e se apresenta como um desafio em meio aos recursos que precisam ser acionados. As cursistas revelam que ações e tarefas, a serem realizadas, dificultaram a participação. Dentre elas: postagens de links, arquivos, acesso e envio de arquivos com tarefas, interação em fóruns, dentre outras. O trecho da entrevista a seguir ilustra essa afirmação:

Cursista A: Você tem que buscar uma informação e depois postar ela lá. Tipo assim, eu fiquei várias vezes tentando postar e postava errado e corrigia e até realmente ir e postar direitinho. (...) Esse bicho computador é meio complicado para mim, não é? Os cursos que eu já fiz à distância eu vi essa dificuldade em estar buscando atividade, postando ela lá. Se consegue buscar, tipo copiar, mas não consegue colar, ela não vai, vai? Não sei, pra onde que vai. Dá um desespero na gente. Mas eu tive só essa dificuldade.

A abordagem do curso “PPP na Educação Infantil” aponta para uma proposta que ampliou as possibilidades das cursistas ao oportunizar diferentes maneiras de interação, seja nos momentos presenciais ou na plataforma. Nesse sentido, estabelecemos um diálogo com os estudos de Pesce (2012) ao abordar as concepções de cursos *online* e os seus desenhos didáticos ofertados. Para a autora, há cursos que se apoiam em concepções de treinamento e outros em concepções de formação. Neste estudo, as análises evidenciam concepções inerentes ao que afirma a autora:

os cursos ancorados na concepção de formação costumam trabalhar com a vertente educacional interacionista, embasada na construção sócio-histórica do conhecimento. Em geral, tais cursos apostam no uso de estratégias metodológicas que mobilizem as interações do grupo, tais como cenários, situações-problema e desenvolvimento de projetos. Seu desenho didático tende a incorporar instrumentais que propiciem ações colaborativas, como chats, fóruns de discussão e *webconference*, dentre outros (PESCE, 2012, p. 132).

Se, por um lado, o curso se apresenta numa perspectiva dialógica que prima pela vertente educacional interacionista, por outro, encontramos um desafio, tendo em vista as limitações para uma maior interação nas propostas apresentadas. Isso porque a familiarização com os recursos e as atividades disponíveis na plataforma, aliadas à pouca familiaridade com a tecnologia, foi um



fator que limitou uma maior participação das cursistas. Essa análise se confirma tanto nas entrevistas quanto no questionário. “Tenho dificuldade de acesso à plataforma, devido à qualidade da internet” (Cursista 1 - Questionário).

Além da pouca familiaridade, há também a limitação de acesso à tecnologia, aos pacotes de dados e à limitação do tempo quando o recurso tecnológico, muitas vezes, está disponível somente na escola, como podemos ver no fragmento da entrevista:

Cursista C: Eu não estou com o notebook em casa, meu notebook queimou. Na escola a gente não tem tempo de acessar essa plataforma para estar respondendo essas perguntas.

Neste estudo a falta de tempo foi destacada por muitos docentes quando investigamos os desafios da formação *online*. O estudo intitulado “*Formação Docente e Aprendizagens Online: reflexões sobre currículo*”, desenvolvido por Maria Olivia de Matos Oliveira (2012) com docentes na Universidade da Bahia, evidenciou que os sujeitos mostram o tempo como fator de referência e defendem a flexibilidade de horários nos cursos *online* para viabilizar maiores possibilidades de administrar o tempo e as atividades propostas. Isso porque, na visão dos sujeitos dessa pesquisa, há um excesso de textos e tarefas no ambiente virtual que impede o aluno/cursista, dentro do tempo previsto, de obter uma aprendizagem significativa (OLIVEIRA, 2012, p. 161). Nessa perspectiva os dados aqui apresentados evidenciam questões semelhantes ao apresentar a “dificuldade dos sujeitos de se administrar o tempo nos cursos *online*, enfatizando a falta de tempo para acompanhar as atividades propostas” (OLIVEIRA, 2012, p. 162).

Diante do desafio de promover a maior inserção das cursistas, o percurso formativo exigiu um diálogo permanente com formadoras e tutoras as quais assumiram o trabalho para a garantia da interação na plataforma e atuaram de modo a assegurar um suporte que possibilitasse maior conhecimento dos recursos e dos modos de postagens, do envio de tarefas e do acesso a arquivos. Mill, Silva e Brito (2012) enfatizam esse aspecto ao afirmarem que os “ambientes virtuais de aprendizagem, as videoconferências, as discussões virtuais em



fóruns e outras ferramentas da modalidade de EaD representam possibilidades até então desconhecidas de experimentar o tempo e o espaço na educação” (MILL; SILVA; BRITO, 2012, p. 181).

Assim, formadoras e tutoras atuaram de modo a monitorar os indicadores das dificuldades de acesso à plataforma, algo que era constantemente explicitado nos encontros presenciais. A proposta dessa formação buscou minimizar esses desafios, de maneira crítica, dialógica, e superar os problemas enfrentados. Tal como apontado por Pesce (2012), esse curso se apresentou como um desenho voltado à emancipação, já que esses modelos “buscam uma estrutura que propicie a leitura crítica das circunstâncias micro e macroestruturais dos sujeitos sociais em formação; voltam-se à aproximação destes sujeitos, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam (PESCE, 2012, p. 134).

A tentativa de romper com os impactos causados pela falta de conhecimento da tecnologia ou mesmo pelos limites dos equipamentos e pelos pacotes de dados foi alvo de reflexão e reorientações de prazos bem como da proposição de novas dinâmicas. Tratamos assim de uma problematização a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos em formação e os seus formadores. Nessa acepção de trabalho, podemos dizer de uma problematização comprometida com a formação como prática social que tem como meta uma proposta emancipadora do sujeito social em formação, pelo compromisso com a constituição da sua identidade, no seio da sua concretude histórica (PESCE, 2012, p. 134).

As análises indicam que parte dos sujeitos não tinha experiências em cursos *online* e em modelo híbrido, o que gerou respostas de questões abertas do questionário, como: “A plataforma é muito complexa”; “Tenho dificuldade de acesso”; “Tenho dificuldade de usar tecnologia”; “Nós não estamos familiarizados com uso de tecnologias”. Cabe destacar que, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2001a, 2001b, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de



Pedagogia (BRASIL, 2005) enfocam a relevância de uma formação docente que abarque a utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação. Caminhando nessa mesma direção, há que se assegurar que propostas, projetos e cursos de formação continuada devem ser alvo de constantes reflexões e objeto de pesquisas de modo a contribuir para a melhoria das ações que têm em conta os ambientes virtuais de aprendizagem.

4 O OLHAR DAS CURSISTAS SOBRE OS ENCONTROS PRESENCIAIS

Ao abordarmos o modelo híbrido e a formação que contempla encontros presenciais e plataforma, as cursistas ressaltaram positivamente os encontros presenciais. Os desafios impostos em relação a pacotes de dados, instabilidade da internet, pouca familiaridade com o uso das tecnologias, falta de tempo e pouca percepção de que o modelo pode promover a interação sustentam o destaque dado aos encontros presenciais. O trecho da entrevista a seguir ilustra esse destaque:

Cursista D: O presencial pra mim é cem por cento. A minha avaliação pra ele, pra mim hoje, é cem por cento, de zero a dez: dez. Por quê? Porque as meninas/formadoras estão ali. Uh-huh. Vão tirar dúvida, você pode perguntar, questionar, fica mais fácil o entendimento.

Outra cursista, embora tenha afirmado não ter enfrentado dificuldades na plataforma e ressaltado a qualidade dos trabalhos e atividades postadas na plataforma, também menciona de maneira positiva as ações presenciais:

Cursista G: Lá/plataforma tem os textos, é tudo, tem tudo lá, tudo, tudo. A plataforma não deixa a desejar. Não deixa, você acompanha, tem os anexos, tem os textos que acrescentam. Mas os encontros presenciais, ele dá oportunidade pra gente vivenciar, ouvir as experiências, né? Então tem aquele tempo que a gente, as meninas/formadoras dão pra gente compartilhar a experiência.

A análise desses dados apresenta indicadores de que o uso da tecnologia e a inserção nos cursos de formação em modelo que integra apenas a plataforma e os webinários merecem maior atenção. Isso porque, embora as docentes já



tenham participado de outros cursos *online*, ainda assim, explicitam e enfatizam os encontros presenciais, de modo a reforçar a importância da interação com os pares, outras colegas de trabalho e com as formadoras. Portanto, constatamos que há ainda uma tensão quando investigamos as expectativas que têm as cursistas em relação aos cursos que contemplam momentos presenciais e à distância. Sabemos que a menção positiva aos encontros presenciais remete a um tempo e lugar determinados: a sala de aula como espaço de formação e de aprendizagem.

Diante desses relatos, faz-se necessário o estudo sobre os significados da sala de aula, da relação professor/aluno, nesse caso formador/cursista. Que relações construíram esses sujeitos acerca desses espaços de aprendizagem? De acordo com Mill, Silva e Brito (2012),

os espaços são percebidos de maneira simbólica. Afirmam que cada espaço e lugar são compreendidos a partir de sua função e, dessa maneira, a sala de aula é percebida como esse espaço de ensino-aprendizagem por ter determinadas características e por ser planejada e desenvolvida com o objetivo pedagógico. É essa característica que diferenciará o espaço da sala de aula de outros espaços. (MILL; SILVA; BRITO, 2012, p. 176)

Portanto, o espaço da plataforma é um outro espaço de aprendizagem que, diante de certos desafios, torna-se uma “ameaça”, dando lugar a um incômodo, e uma situação que reafirma o interesse e o desejo pelos momentos presenciais.

Essa tendência a destacar os encontros presenciais pôde ser confirmada por uma pergunta específica do questionário: As ações dos encontros presenciais têm atendido as suas expectativas em relação ao processo de formação? Em sua maioria, as coordenadoras/professoras evidenciam que as ações dos encontros presenciais atendem as suas expectativas, justificando que: “o modelo presencial é de suma importância, pois permite maior participação e mais envolvimento”; “No presencial você consegue interagir mais”; “Os momentos presenciais fazem diferença no meu aprendizado, pois é através da interação, das trocas de experiência, de saber ouvir o outro que meu



aprendizado fixa. Eu tenho dificuldade com tecnologia, entretanto gosto de desafios e de aprender.”

Para algumas cursistas a plataforma se apresenta como um desafio que impede o maior aprendizado e a interação entre os pares. Portanto, há que se considerar a importância de oferecer recursos e estratégias de formação que possam subsidiar as propostas apresentadas na plataforma. Relatos que apresentaram a complexidade de um curso de formação com carga horária na plataforma, algumas vezes, foram abordados como um desafio a ser vencido, ainda que com as dificuldades e com a falta de conhecimento da tecnologia, tal como afirmou uma cursista ao responder a questão aberta do questionário: “A plataforma necessita que busquemos mais conhecimento para saber usá-la da forma correta o que colabora para o crescimento e conhecimento profissional”. Nesse sentido, o desafio instiga e motiva a docente a buscar maior conhecimento e a crescer profissionalmente. A tecnologia, embora desafiadora, é reconhecida como importante, essencial nesse momento e o aprendizado de outros recursos torna-se fundamental, como afirmou uma outra cursista em resposta ao questionário: “Quanto mais recursos usamos, mais eficiente fica nosso trabalho, e a partir do uso de recursos tecnológicos podemos aprender mais”. Afirmações dessa natureza foram recorrentes, o que nos permite estabelecer um diálogo com os estudos de Oliveira (2012):

Acreditamos que as instituições formadoras têm o papel de viabilizar a interlocução e a comunicação dos sujeitos da ação educativa e a autonomia do estudante no processo de construção de sua aprendizagem. Para tal, é necessária uma reflexão coletiva para possibilitar a adoção de posturas que superem as tradicionais e considerem a educação *online* como um sistema aberto, interconectado a outras práticas sociais. Pelo exposto, há necessidade de se pensar uma nova proposta nos programas de formação de professores em ambientes virtuais, assegurada por um desenho didático que favoreça a dialogia e que proporcione um tempo adequado para aprendizagens significativas. Tudo isso demanda espaços mais abertos, onde adultos formandos tenham não apenas acesso às informações, mas uma participação autônoma na produção e apropriação dos valores que as tecnologias agregam. (OLIVEIRA, 2012, p. 154)



Neste estudo, quando investigamos a estratégia que mais impacta na formação profissional e no cotidiano do trabalho das docentes, os encontros presenciais foram os mais citados. As justificativas estão pautadas nas relações que se estabelecem com outras colegas de trabalho, na maior interação e na troca de experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo revela o desafio que se coloca no campo da formação docente mediante propostas pensadas e implementadas no modelo híbrido. Há muito o que se investigar sobre modelos de formação que contemplam encontros presenciais, plataforma e webinar, considerando-se a trajetória dos sujeitos e suas experiências de formação. Também é importante refletir sobre o acesso e os usos da tecnologia, especialmente nesse período pós pandemia Covid-19. Isso porque os docentes tiveram que ressignificar, apropriar e implementar um novo modo de trabalhar com os seus alunos e famílias, dada a necessidade de desenvolver aulas em ambiente virtual de aprendizagem. Esse desafio foi imposto num momento emergencial em que os docentes se depararam com um outro modo de ensinar, mesmo sem a formação e as condições adequadas. Tratamos então do desafio da tecnologia, do saber docente e de uma construção que se fez necessária acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Concordamos com o estudo de Hine (2004), citado por Oliveira (2012), quando diz que

quando se trata de pesquisa, em que se utiliza o ambiente virtual, o agente de mudanças não é a tecnologia, mas os sentidos que se constroem em torno dela. Não estamos lidando apenas com novas tecnologias, mas com novos conceitos, o que está no centro da questão, a essência substantiva do nosso problema, é a **qualidade da educação**, seja ela presencial ou à distância. (OLIVEIRA, 2007, p. 165)

Poderíamos aqui discorrer sobre os estudos do campo da formação docente dentre outros que abordam a história de vida do sujeito professor (NÓVOA, 1992, 1995, 1998). Ao se estudar o sujeito professor, em suas relações com os diferentes saberes e, em especial, com a tecnologia, há que se pensar



também em como o/a docente se insere nesse contexto de formação no qual sabemos haver “excesso de informações e, muitas vezes, difícil de ser administrado”, tal como afirmaram muitos dos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, pensar em propostas de formação exige também pensar em estratégias pedagógicas diferenciadas, relações mais compartilhadas, estratégias de interação, a fim de propiciar um maior protagonismo aos/às docentes.

Os sujeitos desta pesquisa destacaram positivamente os encontros presenciais, reafirmando a importância da troca e da interação com os seus pares. Há uma tensão entre o presencial e o ambiente virtual de aprendizagem presente neste trabalho. Os estudos de Kenski (2007, p. 88) voltam a atenção para esse aspecto ao afirmar que “o fato de não existirem (ou reduzirem) os contatos face-a-face entre professor-alunos exige outras formas de pensar a interação e o uso da linguagem”. Essa tensão não é necessariamente um problema ou dificultador, pois podemos dizer de um modo adequado de uso das tecnologias em atividades de EaD que possibilitaria troca e interações entre os docentes em seu processo de formação.

Os docentes destacam ainda o medo de se exporem ao fazer as postagens, uma falta de controle sobre como o outro vai avaliar, ler ou julgar o que foi postado. Também cabe ressaltar as condições, por vezes, bem limitadas no que tange aos recursos tecnológicos, computadores, notebooks, celulares bem como aos pacotes de dados, entraves expostos pelas cursistas, que acabam por dificultar a participação. Sabemos que esse espaço virtual não substitui o tempo presencial dos sujeitos em interação. Cabe a nossa reflexão sobre quais processos precisam ser vivenciados, experienciados e reformulados para que os/as docentes, sujeitos em formação, possam transitar nesses modelos de modo a atender os seus anseios e desejos assegurando-lhes a formação necessária em prol da qualidade da educação.



REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2023

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

ARRUDA, E. P. Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19. *Pensar a Educação em Revista*, Belo Horizonte, ano 6, v. 6, n. 1, p. 1-13, mar./maio, 2020a. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2020/06/Texto_n.1_2020_EaD.pdf Acesso em: 30 ago. 2023

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 30 ago. 2023

BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 maio 2001a.

BRASIL. Parecer CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE nº. 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 out. 2001b.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 fev. 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CP 05/2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2005

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.



BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.28, p.101-11, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/79/68> Acesso em: 30 ago. 2023

DINIZ-PEREIRA J. E. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, J. V.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (Org.) *Formação de Professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.101-119.

ESTEVES, M.; PINTO, M. Estratégias de ensino e aprendizagem. In: ESTRELA, M. T. A; ESTRELA, A. (Orgs.). *IRA, Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Estudos de Caso. Porto: Porto Editora. 2001, p. 173-194.

ESTEVES, M. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE, 2002.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p.37-48, jan./abr., 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4679398/mod_resource/content/1/1.%20Esteves%2C%20M.%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20das%20compet%C3%Aancias%20profissionais%20dos%20professores%20%281%29.pdf Acesso em: 30 ago. 2023

FIALHO, I.; CID, M.; COPPI, M. Vantagens e dificuldades na utilização de plataformas e tecnologias digitais por professores e alunos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28 e280050, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWKBKjvCH5sBjTwrwJhmtG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 de ago. 2023

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.17, n.53, p.721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf> Acesso em: 30 ago. 2023

GATTI, B. A. *et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp->



[content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf](#) Acesso em: 30 ago. 2023

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2007.

MACHADO G. B. *et al.* O uso de tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.6, e260048, p.1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn> Acesso em: 30 ago. 2023

MILL, D; SILVA, A. R.; BRITO, N. Sala de aula virtual: novos lugares e novas durações para o ensinar e aprender na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. (Orgs.). *Educação e cultura midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012. v.1. p.169-192.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MODELSKI, D; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.45, e180201, p.1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2023.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO *et al* (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

OLIVEIRA, M. O. M. Formação docente e aprendizagens *online*: reflexões sobre currículo. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. (Orgs.). *Educação e cultura midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012. v.1. p.146-168.

ORSONI, M. Les IUFM, entre enseignements et formation. In: BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris: Semptrion/PUF, 1998, p. 267-276.



PESCE, L. Formação *Online* de educadores: uma proposta dialógica. In: OLIVEIRA, M. O. M.; PESCE, L. (Orgs.). *Educação e cultura midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012. v.1. p.121-144.

PESCHE, L. Desenhos didáticos de cursos online: um enfoque dialógico. In: ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14., Porto Alegre, 2008. *Anais...* Porto Alegre: PUC-RS, 27-30 abr. 2008a.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade e qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

SOUTO, K. C. N. *As concepções de alfabetização e de letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. 2009. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.