

## Ação pedagógica híbrida em programa internacional finlandês de formação de professores: análise do alinhamento construtivo

Hybrid pedagogical action in a Finnish International Professional Teacher Education Program: analysis of constructive alignment

**Azenaide Abreu Soares Vieira**  <https://orcid.org/0000-0003-4175-6317>  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Nova Andradina  
E-mail: [azenaide.vieira@ifms.edu.br](mailto:azenaide.vieira@ifms.edu.br)

**Vesa Perkkonen**  <https://orcid.org/0000-0001-5750-817X>  
Universidade de Ciências Aplicadas de Häme, Hämmelinna  
E-mail: [vesa.parkkonen@hamk.fi](mailto:vesa.parkkonen@hamk.fi)

**Libia Leaby Leite Barbosa**  <https://orcid.org/0000-0001-7634-2160>  
Universidade de Ciências Aplicadas de Häme, Hämmelinna  
E-mail: [libiallbarbosa@gmail.com](mailto:libiallbarbosa@gmail.com)

### Resumo

Objetiva-se apresentar um arranjo pedagógico híbrido adaptado para o formato *online* e analisar os princípios do alinhamento construtivo representado na prática pedagógica de educadores finlandeses. O contexto de investigação é o programa Internacional de Formação de Professores (IPTE) da HAMK, na Finlândia. A situação provocada pela pandemia do COVID-19 desafiou docentes de diferentes partes do mundo a construir estratégias pedagógicas mediadas pela internet para garantir o distanciamento social da comunidade escolar, e a grande dificuldade foi fazer a transposição do ensino presencial ou híbrido para o ensino *online*. Cientes disso, a relevância deste estudo está no fato de exemplificar práticas pedagógicas híbridas adaptadas de espaços físico para o digital, desenhadas a partir dos princípios teóricos do alinhamento construtivo. Trata de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritiva. Utiliza-se os princípios da pesquisa participativa, pois os colaboradores da pesquisa são professores em posições distintas no programa IPTE, sendo: professor-formador, professor-estudante e professor-pesquisador. Os dados foram coletados de documentos institucionais, que guiavam diretamente a ação pedagógica junto aos estudantes do IPTE. A seleção e categorização dos dados foram realizadas pelo método de análise de conteúdo. A investigação embasa-se nos princípios do ensino híbrido e do alinhamento construtivo. Os resultados da pesquisa revelam que as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação híbridas são alinhadas a quatro dos cinco objetivos de aprendizagem estabelecidos para o tema Diálogo e Interação do IPTE. Conclui-se que a ação pedagógica organizada a partir dos princípios do alinhamento construtivo, e pautada no modelo virtual enriquecido de ensino híbrido, pode ser facilmente transposta sem rupturas para o modelo de ensino *online* a partir da integração de tecnologias interativas.

**Palavras-chave:** Ensino. Planejamento Didático. Formação Pedagógica



## Abstract

This paper aims to analyze the constructive alignment in hybrid pedagogical actions promoted by Finnish educators. The research context is HAMK's International Professional Teacher Education (IPTE) Program, in Finland. The situation caused by COVID-19 pandemic challenged teachers from different parts of the world to build pedagogical strategies mediated by the internet, to guarantee the social distance of school community. Therefore, the research becomes relevant considering that it presents hybrid pedagogical actions adapted from physical to digital environments, designed from the theoretical principles of constructive alignment. It deals with a qualitative and descriptive research. It is used the principles of participatory research because the research participants are teachers in different positions in the IPTE program: teacher-trainer, teacher-student and teacher-researcher. The data were collected from institutional documents, mainly the ones that guide the pedagogical action in IPTE Program. It was used content analysis to organize and categorize the data. The principles of hybrid education and constructive alignment based the study. The survey results reveal that hybrid teaching, learning and assessment activities are aligned with four of the five learning objectives established for the IPTE Dialogue and Interaction theme. The conclusion is that the pedagogical action organized the principles of constructive alignment proposed by Biggs and based on the enriched virtual model of hybrid teaching is easily adapted, without disruption, to the online teaching model.

**Keywords:** Teaching. Teaching Plan. Teaching Education.

## Introdução

Cientes da impossibilidade de neutralidade científica, atuamos como indivíduos que criam suas interpretações, ora como observadores *externos*, ora como observadores *internos* da ação pedagógica. Assim sendo, apresentamos o Programa Internacional de Formação de Professores (IPTE)<sup>1</sup>, ofertado pela HAMK Universidade de Ciências Aplicadas de Hämeenlinna, localizada na província de Häme, na Finlândia. O IPTE é apresentado no intuito de interpretar as ações docentes com austeridade científica e fazer compreensível a trama linguística formada no ato de descrever a ação vivida pelos atores (SILVA, 2017), que assumem diferentes papéis: o roteirista, sendo o professor-formador; o protagonista, o professor-estudante; e o espectador, na figura do professor-pesquisador.

Para estudiosos do ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; VALENTE, 2014; CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), as tecnologias interativas têm potencializado, cada vez mais, a ação pedagógica, e possibilitado uma educação sem distância, uma vez que “as atividades virtuais tem conseguido aumentar a sensação de proximidade percebida pelos aprendizes (TORI, 2017, p. 35). Assim, no momento em que os professores migram do ensino presencial para o formato *online*, a fim de garantir o distanciamento social, para diminuir a proliferação do vírus do COVID-19, interessa-nos compartilhar experiências de arranjos pedagógicos ocorridos no âmbito do Programa IPTE, adaptados do modelo de ensino híbrido virtual enriquecido para o modelo *online*, quando as aulas presenciais, previamente previstas pelo professor, foram impossibilitadas pela pandemia.

Portanto, objetivamos apresentar neste artigo um arranjo pedagógico híbrido para estudantes-professores, adaptado para o formato *online*, e analisar o alinhamento construtivo na prática pedagógica de educadores finlandeses, no âmbito do

---

<sup>1</sup> IPTE é a sigla utilizada para o nome do programa em inglês: International Professional Teacher Education



programa de formação de professores IPTE. Entendemos que a pesquisa traz contribuições relevantes à área de ensino, no que concerne a pensar a combinação de ambientes de aprendizagem em termos de ações pedagógicas híbridas, assim como para a área educacional, uma vez que apresenta um programa finlandês de formação de professores com uma estrutura diferenciada em comparação ao currículo tradicional.

O IPTE é organizado em módulos que reúnem temas referentes a teorias de ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação, comunidades de aprendizagem, e pesquisas em contexto de trabalho. É ofertado de forma a combinar ambientes de ensino-aprendizagem presencial com ambientes virtual. Além disso, diante do cenário educacional brasileiro atual, constituído pela situação ocasionada pela pandemia do COVID-19, a análise de ações pedagógicas diferentes de modelos tradicionais pode contribuir para o gerenciamento do ensino em ambientes flexíveis, híbridos, organizados de forma alinhada às teorias de ensino e aprendizagem construtivistas.

O artigo está organizado por reflexões teóricas, a fim de possibilitar a compreensão do rigor científico assumido na construção do texto, na primeira seção. Na sequência, discorremos sobre o programa IPTE e suas peculiaridades estruturais, conforme documentos institucionais, e observação dos ambientes de aprendizagem virtual e presencial. Segue com a apresentação da metodologia da pesquisa, na terceira seção. Analisamos, então, os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino e os processos de avaliação materializados no fazer pedagógico desenvolvido junto aos professores-estudantes ingressantes no programa IPTE em 2019, trazendo a discussão do resultado da pesquisa, na quarta seção. Por fim, apresentamos as considerações finais acerca da pedagogia utilizada para promoção do ensino híbrido e no formato *online*.

## **Embasamento teórico**

É consenso de que conceituar o ensino híbrido não é uma tarefa simples (FURLETTI; COSTA, 2018; BRITO, 2020), no entanto, convém esclarecer o conceito de ensino híbrido utilizado nesta pesquisa, bem como suas principais características.

Ensino é a atividade do professor que, mediante instruções sistematizadas, provoca o desenvolvimento cognitivo do estudante partindo de um nível inferior para um nível superior de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O ensino denominado *híbrido* consiste na integração de ambientes de ensino e aprendizagem, espaços de interação entre professor e estudante mediado por tecnologias (LIBÂNEO, 2009; HAYDT, 2011). O ensino híbrido, então, consiste na mistura, combinação, mescla de espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

O ensino híbrido possui algumas singularidades pedagógicas que precisam ser levadas em consideração, pois a “simples mistura do ambiente presencial com o virtual não é suficiente para caracterizar o ensino como híbrido” (BRITO, 2020, p. 6). É preciso considerar “uma previsão dos conteúdos a serem desenvolvidos e das atividades a serem realizadas, levando em conta os objetivos a serem atingidos, bem como os interesses, as necessidades e o nível de desenvolvimento dos alunos” (HAYDT, 2011, p. 50). Dessa forma, o ensino híbrido caracteriza-se



pelo estabelecimento de objetivos de aprendizagem pretendidos (OAP), a partir dos conteúdos curriculares e pela organização de ações pedagógicas em ambientes mistos (BRITO; SANTOS, 2019)

Para tornar o ensino híbrido são necessários os seguintes passos:

[...] realização de triagem de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e no ambiente virtual, conforme indicadores de sucesso, previamente definidos pelos docentes; definição das melhores estratégias de abordagem de conteúdos, nos espaços virtual e presencial; definição/identificação dos papéis (de alunos e professores) em cada estratégia; separação/triagem dos recursos didáticos, digitais e materiais pedagógicos apropriados; condição de interdependência entre as ações pedagógicas nos dois ambientes (BRITO, 2020, p. 9).

Além dos passos especificados, o ensino híbrido consiste em uma abordagem que se configura por um novo estilo de ensino e aprendizagem, caracterizado pela fluidez das informações advindas “do ciberespaço para o ambiente presencial, e vice-versa” (BRITO, 2020, p. 9), sem que haja quebras do que é ensinado e aprendido em cada ambiente. É composto por modelos de aula que consideram o estudante no centro do processo. Dessa forma, é possível dizer que o ensino híbrido é estruturado pelos pressupostos das metodologias ativas, já que estas “[...] são estratégias de ensino centradas na participação ativa dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (MORAN, 2017, p. 2)

Tori (2017) defende que caminhamos para uma convergência cada vez maior de espaços presenciais a espaços virtuais de aprendizagem. Para este autor, no passado, a aprendizagem presencial era totalmente separada da aprendizagem virtual. No entanto, devido ao desenvolvimento das tecnologias interativas, como os *chats* e as webconferências, houve a expansão da aprendizagem virtual. Com isso, a aprendizagem presencial tem se aproximado cada vez mais da virtual, o que culmina na expansão e ressignificação do ensino híbrido. Diante disso, “com a ajuda das tecnologias interativas, as atividades virtuais estão conseguindo aumentar a sensação de proximidade percebida pelos aprendizes” (TORI, 2017, p. 35).

Isso significa uma evolução progressiva dos modelos de ensino híbrido para o ensino totalmente *online*, compreendido nesta pesquisa como ações pedagógicas orientadas mediante ambientes virtuais, caracterizadas pela separação física entre estudantes e professores.

O modelo Virtual Enriquecido, por exemplo, caracterizado pelo desenvolvimento da maioria das atividades de aprendizagem em ambiente virtual e algumas reuniões de aprendizagem presencial, pode ser convertido para o modelo *online* (se necessário). Com a ajuda dos recursos de webconferência, a conversão é possível sem que haja ruptura da ação pedagógica previamente planejada (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; VALENTE, 2014; CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; NOVAIS, 2017).

Em relação ao planejamento da ação pedagógica, tem-se como abordagem o modelo de Alinhamento construtivo proposto por Biggs (1996). Este baseia-se em dois princípios teóricos principais: a teoria construtivista do desenvolvimento humano, que entende a aprendizagem como um processo histórico-cultural, em que o estudante constrói conhecimentos mediante atividades de aprendizagem

bem estruturadas; e a teoria de currículo, em que a aprendizagem é alcançada quando os métodos de ensino e de avaliação são alinhados com os resultados de aprendizagem que se pretende aos estudantes (BIGGS; TANG, 2011).

Com base nesses princípios, Biggs (1996) sistematizou uma maneira de planejar a ação pedagógica com foco no que o estudante precisa aprender (*learning outcome*), e não no que é preciso ensinar (*teaching outcome*). Dessa forma, tem-se uma abordagem que toma como central os Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA), para então planejar as Atividades de Ensino e Aprendizagem (AEA) e as atividades de Avaliação (AA) (BIGGS; TANG, 2011). Trata de ensino e aprendizagem baseados em resultados (KINASH; KNIGHT, 2013).

Nesse sentido,

[...] o Alinhamento Construtivo fornece aos professores técnicas que lhes permitem alinhar ensino e avaliação aos resultados pretendidos da aprendizagem, a fim de que o ensino requeira que os alunos se envolvam em atividades de aprendizagem que são projetadas para atingir os resultados, e a avaliação projetada para informar quão bem os resultados foram atingidos (MENDONÇA, 2015, p. 110).

Biggs e Tang (2007, p. 61) esclarece que é uma estratégia simples, as mães usam os princípios do Alinhamento Construtivo o tempo todo. Isso acontece, por exemplo, quando a mãe quer ensinar o filho a calçar os sapatos; “qual o resultado pretendido? Que o filho consiga calçar seus sapatos. O que ele deve fazer (atividade de aprendizagem)? Calçar os sapatos e amarrar os cadarços. Como a mãe vai avaliar se ele aprendeu a calçar os sapatos? Observando os sapatos nos pés do filho”.

No contexto escolar, os estudantes são orientados a mostrar evidências do que aprenderam, e de como chegaram ao resultado de aprendizagem pretendido por uma unidade curricular. Uma possibilidade é a criação de portfólio de evidências, que consiste em uma pasta (impressa ou digital) onde os estudantes realizam as atividades de aprendizagem, refletem e descobrem o que evidencia a aprendizagem a partir dos objetivos pretendidos (KINASH; KNIGHT, 2013).

O planejamento da ação pedagógica pautado no Alinhamento Construtivo parte, portanto, dos conteúdos ou objetivos de aprendizagem prescritos no currículo de um curso e sua distribuição durante o percurso formativo. Somado a isso, pauta-se na perspectiva construtiva de aprendizagem, cuja mediação docente e de pares ocupa significativamente o espaço educativo, deixando em segundo plano a mera transmissão de informação. Biggs (1996, p. 356) reforça que “o ponto é que uma perspectiva construtivista destaca a necessidade de introduzir uma série de atividades de ensino e aprendizagem, envolvendo professores, colegas e o aluno individualmente”.

Biggs e Tang (2011) esclarecem que o foco neste tipo de abordagem é no que o estudante faz, com base no resultado pretendido de aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor auxiliar a aprendizagem mediante construção de trilhas de aprendizagem e sugestões do que precisa ser melhorado para dar continuidade ao processo.

Abordar o planejamento da prática pedagógica alinhada de forma construtiva e híbrida, em programa de formação de professores, consiste em aprofundar o debate sobre a constituição de uma cultura institucional de formação de

professores preocupada com a integração teoria-prática, diferente da cultura acadêmica, ainda presente em muitos cursos de licenciatura (PACHECO, 2020). Autores como Ciavatta (2014) e Pachego (2020) reforçam a necessidade em formar integralmente o cidadão, por isso defendem a proposta de ensino médio integrado nas escolas brasileiras de educação profissional. No entanto, para que tal proposta se aproxime da formação integral, é necessária a promoção de práticas didático-pedagógicas que superem a fragmentação dos conhecimentos em programas de formação de professores. Isso é possível na medida em que programas de formação de professores considerem os saberes docente pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992) de forma indissociável.

Entendemos que a teoria é insuficiente se não emergir em práticas que a efetivem, tal qual as práticas esvaziadas de sentido tendem a estabelecer-se num fazer, por vezes, estritamente profissionalizante; no exclusivo atendimento às demandas do mercado (SAVIANI, 2008).

A formação continuada docente, portanto, é um projeto em construção, que se dá de maneira coletiva, cabendo às instituições formadoras promover possibilidades de superação da dicotomia entre conhecimentos teóricos e práticos inerentes do trabalho docente. Trata de formar profissionais já inseridos no mundo do trabalho, o que torna impossível ignorar a prática do professor. Isso significa, promover o desenvolvimento do professor a partir do estabelecimento da relação entre o conhecimento teórico, o conhecimento específico e a prática. Para Nóvoa (1992), a relação entre o que o professor sabe e como ele materializa seu saber na atuação, tende a promover mudanças contínuas na prática docente. É neste interim que a pesquisa se insere, tendo em vista que promove reflexões sobre uma sequência didática para formar professores, pautada em uma teoria construtivista de ensino e aprendizagem.

## **O Programa Internacional Finlandês de Formação de Professores**

O Programa Internacional de Desenvolvimento Profissional para Professores (IPTE) é desenvolvido pela Escola de Formação Profissional de Professores da HAMK, localizada em Hämeenlinna, na Finlândia. A HAMK é uma Universidade de Ciências Aplicadas cujas atividades estão organizadas em Escolas e Unidades de Pesquisa. No total, existem cinco (5) escolas na HAMK, que são: 1) Bioeconomia; 2) Empreendedorismo e Negócios; 3) Formação Profissional de Professores; 4) Tecnologia; e 5) Bem-estar. As unidades de pesquisa concentram-se na inovação social relacionada à bioeconomia, excelência profissional, serviço inteligente e tecnologia. As unidades são chamadas: HAMK Bio, HAMK Edu, HAMK Smart e HAMK Tech.

A Escola de Formação Profissional de Professores fornece quatro (4) programas denominados: 1) Formação Profissional de Professores; 2) Formação Profissional para Educação Especial; 3) Formação Profissional de Orientadores e Conselheiros Educacionais; 4) Formação Profissional Internacional de Professores.

A Formação Profissional Internacional de Professores é ministrada em língua inglesa, contribuindo para o processo de internacionalização da HAMK. O curso aceita estudantes internacionais de todo o mundo, o que promove o aumento das origens culturais versáteis, conforme estabelecido na visão 2030 da HAMK.

A HAMK é a única Universidade de Ciências Aplicadas na Finlândia a ofertar o Programa IPTE desde 2018, principalmente por causa do bom número estatístico que mostra os melhores cursos de graduação, boas reputações e recomendações de estudantes e ex-estudantes nos últimos anos.

De acordo com a descrição do Programa Internacional de Formação de Professores IPTE, todos com ensino superior completo e experiência profissional podem se inscrever no Programa. O período de inscrição para aplicar estudos no Programa IPTE é de janeiro a abril de cada ano, os novos alunos começam os estudos, geralmente, em maio e se formam até junho do ano subsequente, estes têm um período de treze (13) meses de estudo. No entanto, devido ao credenciamento de aprendizado prévio, é possível se formar mais cedo. O programa IPTE visa não apenas aquele que pretende se tornar professor, mas também aquele profissional que já trabalha como professor e deseja melhorar o conhecimento ou que não concluiu os estudos pedagógicos.

Na Finlândia, se uma pessoa pretende se tornar professor em qualquer nível de ensino, ela precisa ter diploma de bacharel e mestrado. Além da qualificação em nível superior e em nível de pós-graduação, para o profissional é exigido o diploma de Formação Profissional de Professores, oferecido em cinco Universidades de Ciências Aplicadas da Finlândia, sendo na HAMK em Hämeenlinna, na HAAGA-HELIA em Helsinque, na JAMK em Jyväskylä, na OAMK em Oulu, na TAMK em Tampere.

Conforme orientações estabelecidas pelo sistema educacional finlandês, o Programa IPTE garante a qualificação necessária para se tornar professor em Universidades de Ciências Aplicadas, em Disciplinas de Educação Profissional e em Disciplinas Gerais.

O currículo do IPTE é organizado por competências, módulos e temas. Durante cerca de um ano acadêmico, o estudante-professor aprende a orientar o aprendizado em diferentes ambientes de aprendizagem com vários alunos, aprende *design* instrucional, métodos de ensino e orientação, avaliação de competências, habilidades de diálogo, *networking* e teorias e conceitos educacionais. O conhecimento é organizado em cinco módulos: 1) Estudos Básicos em Ciências Educacionais; 2) Ensino, Orientação e Avaliação por Competência; 3) Competência em Construir Comunidade de Aprendizagem; 4) Atividade Prática Docente; 5) Desenvolvimento de Experiência Pessoal em Pedagogia. Cada módulo é composto por três ou quatro temas que organizam os objetivos pretendidos de aprendizagem. Neste estudo analisamos o alinhamento construtivo constituído para o desenvolvimento do tema Diálogo e Interação do módulo Competência em Construir Comunidade de Aprendizagem.

Com base na análise do guia dos estudantes de 2019-2020, foi possível perceber que no período em que foram detectados os primeiros casos do COVID-19 na Finlândia, janeiro/fevereiro 2020, os estudantes do IPTE realizavam o módulo Competência em Construir Comunidade de Aprendizagem. Por esse motivo, escolhemos o tema Diálogo e Interação para analisar o alinhamento construtivo e a transposição do modelo de ensino híbrido para o formato *online*.

O tema Diálogo e Interação, que integra o módulo Competência em Construir Comunidade de Aprendizagem, é composto por três subtemas: 1) diálogo e interação; 2) interculturalidade e multiculturalidade; 3) redes de trabalho no campo da educação.

Os Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA) do módulo Competência em Construir Comunidade de Aprendizagem são: usar habilidades de diálogo para promover o aprendizado, o senso de comunidade e o bem-estar de alunos e de toda a comunidade de aprendizagem; considerar os impactos da diversidade cultural no trabalho do professor; entender o papel profissional do professor como desenvolvedor do local de trabalho e como contribuinte para o desenvolvimento regional; utilizar diferentes formas de cooperação em redes de educação e desenvolvimento profissional.

O Resultado Pretendido de Aprendizagem (RPA) de cada módulo objetiva nortear a prática pedagógica no que concerne ao que é esperado do professor-estudante ao término de cada percurso formativo, tendo em vista competências e habilidades que não podiam fazer antes da formação.

Desenvolvido no período de 09.01.2020 a 13.02.2020, aproximadamente um mês de estudo dirigido, o tema Diálogo e Interação teve como objetivo principal promover o desenvolvimento de habilidades do professor-estudante em usar habilidades de diálogo para promover o aprendizado, o senso de comunidade e bem-estar de seus alunos e de toda a comunidade de aprendizagem.

A fim de atender a este objetivo, os Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA) do tema Diálogo e Interação, que direcionam os critérios de avaliação da aprendizagem, são: (RPA1) estar familiarizado com as teorias de comunicação e interação relacionadas ao indivíduo, comunidade e rede de aprendizagem; (RPA2) escolher os métodos de comunicação e interação escrita e verbal mais adequadas para o promoção da aprendizagem; (RPA3) usar o diálogo tanto no ensino *online* quanto em ensino presencial de forma a enriquecer a experiência de aprendizagem; (RPA4) entender os padrões da dinâmica de grupo; (RPA5) agir de maneira a promover a comunidade e o bem-estar.

Com base nos RPA, Biggs e Tang (2011) sugerem ao professor a elaboração de Atividades de Ensino e Aprendizagem (AEA) e Atividades de Avaliação (AA) capazes de possibilitar aos estudantes construir os conhecimentos e desenvolverem as habilidades necessárias para alcançar os objetivos pretendidos da aprendizagem.

Segue, detalhamento da metodologia e apresentação dos participantes da pesquisa.

## **Metodologia e participantes da pesquisa**

Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A opção por essa abordagem se justifica pelas seguintes razões: temos contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada; os dados e interpretações dos mesmos são apresentados de forma descritiva com base nos princípios teóricos utilizados; não há preocupação com a geração de um produto educacional, e sim com o processo materializado na complexidade do cotidiano escolar.

O objetivo é apreendido pelos princípios da pesquisa participante uma vez que estamos diretamente envolvidos com a comunidade investigada (PAULO; BRANDÃO, 2018). Assim como Leite (2018, p. 853), entendemos que o método de pesquisa participante prioriza “a aquisição de um conhecimento e de uma

consciência que possibilitam, a um determinado grupo, assumir de forma crítica e autônoma seu papel de protagonista e ator social”.

Os participantes da pesquisa são três professores, de nacionalidades finlandesa e brasileira, em posições distintas no Programa IPTE. O professor-formador possui graduação em Administração, mestrado em Administração de Negócio e em Educação Profissional, especialização em orientação, aconselhamento e individualização da aprendizagem. É natural da Finlândia, professor-experiente na Escola de Educação Profissional da HAMK, Universidade de Ciências Aplicadas de Hämeenlinna, atuando em processos de internacionalização da educação profissional finlandesa como professor-tutor e especialista no programa IPTE. O professor-estudante possui licenciatura e mestrado profissional em Letras, especialização em Práticas pedagógicas interdisciplinares, é de nacionalidade brasileira e natural da Paraíba, estado brasileiro localizado na região nordeste do país. Atua como docente em escolas das redes estadual e municipal do estado desde 2012, todavia esteve afastada por um ano (2019-2020) de suas atividades como docente para estudos complementares na Finlândia, mediante aprovação no Programa IPTE, na HAMK. O professor-pesquisador também é brasileiro, atua como professor e pesquisador na Educação Profissional e Tecnológica do estado de Mato Grosso do Sul, localizado no centro-oeste do Brasil. É graduado em Letras, mestre em Educação e doutor em Estudos Linguísticos. Esteve vinculado à Escola de Educação Profissional da HAMK, Finlândia, no período de setembro de 2019 a março de 2021, para o desenvolvimento de estágio de docência pós-doutoral.

Os dados foram coletados de documentos institucionais referentes ao IPTE, via *site* institucional e ambiente virtual de aprendizagem Moodle da HAMK. Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico do IPTE, o guia dos estudantes de 2019-2020 e os planos de aula dos professores formadores. A análise dos referidos documentos possibilitou a identificação de informações importantes para subsidiar a apresentação do contexto da investigação, e das estratégias de ensino utilizadas.

A metodologia de análise de conteúdo foi utilizada para captar informações do currículo real e prescrito do IPTE. Bauer (2002, p. 191) explica que a análise de conteúdo é uma categoria de procedimentos e técnicas de análise de texto usada para “produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetiva” (BAUER, 2002).

Na próxima seção descrevemos o arranjo pedagógico híbrido planejado com base nos princípios do Alinhamento Construtivo e adaptado para o formato *online* pelo educador finlandês, com o objetivo de garantir o afastamento social da comunidade escolar e diminuir a proliferação do COVID-19.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

O tema foi apresentado pelo professor em 09.01.2020. Este conduziu atividades de demonstração de aprendizagem referente ao tema que se encerrava, esclareceu dúvidas e introduziu o novo tema. Na sala de aula virtual, no *Moodle*, encontramos orientações detalhadas das atividades de aprendizagem e avaliação para realização do tema Diálogo e Interação. A primeira orientação encontrada foi:

A partir de 3-5 referências sobre diálogo e interação, algumas das quais indicadas pelo professor-tutor, o professor-estudante deveria responder às seguintes questões: a) como definir o diálogo, a comunicação e a interação entre as pessoas? b) Como você pode promover o diálogo e a interação?

Consideramos que a intencionalidade pedagógica materializada no excerto acima é de proporcionar ao professor-estudante a familiaridade com as teorias de comunicação e interação relacionadas ao indivíduo, comunidade e rede de aprendizagem (RPA1), tendo como situação de ensino a indicação de referências bibliográficas sobre o tema, e como atividade de aprendizagem o estudo para que fosse possível responder os seguintes questionamentos: como definir o diálogo, a comunicação e a interação entre as pessoas? Como você pode promover o diálogo e a interação? (AEA1). Para avaliar a aprendizagem, foi pedido para o professor-estudante a leitura, sistematização e escrita de um resumo com base na bibliografia consultada e nas questões norteadoras apresentadas (AA1). A seguir, uma síntese (Quadro 1) do alinhamento entre o que aprender, o que o professor faz, o que o estudante faz e como avaliar:

Quadro 1: Alinhamento de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação com a RPA1

<b>RPA 1</b> (o que aprender)	<b>Atividade de Ensino</b> (o que o professor faz)	<b>Atividade de Aprendizagem</b> (o que o estudante faz)	<b>Atividade de Avaliação</b> (como avaliar)
Conhecer as teorias de comunicação e interação relacionadas ao indivíduo, comunidade e rede de aprendizagem	Seleção de referências bibliográficas, apresentação de <i>slides</i> , elaboração de questões.	Leitura e escrita	Resumo

Fonte: Próprios autores (2020)

A fim de contemplar o objetivo de aprendizagem de escolher os métodos de comunicação e interação escrita e verbal mais adequados para a promoção da aprendizagem (RPA2), o professor-tutor orientou para que cada professor-estudante encontrasse e relatasse cinco (5) ferramentas ou exercícios diferentes, com potencial de promover o diálogo e interação (AEA2).

Então, em forma de texto, o estudante deveria apresentar uma discussão sobre o uso de ferramentas digitais na promoção do diálogo e da interação de alunos e professores. Somado a isso, era preciso listar, no mesmo texto, várias ferramentas e analisar suas descobertas a partir da matriz SWOT. Pela matriz, ele precisaria identificar os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças (AA2) das ferramentas digitais escolhidas. Com base nos princípios de alinhamento construtivo de Biggs (1996), é possível a seguinte organização da ação pedagógica (Quadro 2).

Quadro 2: Alinhamento de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação com a RPA 2

<b>RPA 2</b> (o que aprender)	<b>Atividade de Ensino</b> (o que o professor faz)	<b>Atividade de Aprendizagem</b> (o que o estudante faz)	<b>Atividade de Avaliação</b> (como avaliar)

Escolher os métodos de comunicação e interação escrita e verbal mais adequados para a promoção da aprendizagem	Seleção de referências bibliográficas, sites de busca, elaboração de diretrizes de análise.	Pesquisa, seleção, leitura e escrita de análise de ferramentas digitais.	Texto descritivo-analítico
--	---	--	----------------------------

Fonte: Próprios autores (2020)

O alinhamento das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação apresentado no Quadro 2 se faz a partir das seguintes orientações publicadas no ambiente *Moodle*:

Encontre e relate 5 ferramentas diferentes para promoção de diálogo e interação; discuta o uso de ferramentas digitais na promoção do diálogo e interação entre professor-estudante; liste as diversas ferramentas e faça uma matriz SWOT com a análise de suas descobertas (pontos fortes, fracos, oportunidades, ameaças)

Na sequência, tendo como norte promover no professor-estudante o uso do diálogo tanto no ensino *online* quanto no presencial, de forma a enriquecer a experiência de aprendizagem (RPA3), o professor-tutor orientou para que cada professor-estudante fizesse uma gravação em forma de vídeo de um diálogo (10-15 minutos) relacionado à educação, estudo, orientação de aprendizado, orientação de estudos ou orientação de carreira. Depois disso, fizesse um resumo (2-3 páginas) do diálogo e analisasse-o com base nos estudos sobre os princípios e etapas do diálogo (AEA3). O resumo (AA3) foi utilizado pelo professor como Atividade de Avaliação. Segue orientação disponibilizada ao professor-estudante no Moodle:

Faça uma gravação de um diálogo de 10 a 15 minutos (usando ipad ou telefone) relacionado, por exemplo, à educação / estudo / orientação de aprendizado / orientação de estudos / orientação de carreira. Analise sua gravação fazendo um resumo de 2 a 3 páginas do seu diálogo. Para a análise, use os materiais do Moodle, atentando para as várias etapas do diálogo.

Soma-se a essa atividade de ensino também com o propósito de que o professor-estudante fosse capaz de usar o diálogo em ensino *online* de forma a enriquecer a experiência de aprendizagem (RPA3), a participação em sessão *online* no dia 13/02/2020. Durante a sessão os professores-estudantes foram orientados a dialogar sobre suas descobertas e compartilhar reflexões teóricas-práticas com base nas atividades de ensino e aprendizagem realizadas no período de 09/01 a 12/02 (AEA3). O professor-tutor utilizou como instrumento de avaliação a observação do diálogo e interação promovida pelos estudantes à luz do resultado pretendido (AA3). O alinhamento se faz a partir das orientações publicadas no ambiente Moodle, conforme traduzido a seguir:

Participe ativamente da reunião *online* do grupo na quinta-feira, 13 de fevereiro. Durante a sessão, dialogue e compartilhe suas descobertas sobre diálogo e interação.

O Quadro 3 sistematiza tais considerações:

Quadro 3: Alinhamento de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação com a RPA 3

<b>RPA 3</b> (o que aprender)	<b>Atividade de Ensino</b> (o que o professor faz)	<b>Atividade de Aprendizagem</b> (o que o estudante faz)	<b>Atividade de Avaliação</b> (como avaliar)
Usar o diálogo tanto no ensino <i>online</i> como em ensino presencial de forma a enriquecer a experiência de aprendizagem.	Seleção de material bibliográfico e conteúdo; descrição de procedimentos, indicação de recursos, regras de produção, diálogo e interação.	Planejamento e gravação de vídeo; resumo e análise do diálogo, apresentação oral via webconferência.	Texto dissertativo-argumentativo, linguagem oral.

Fonte: Próprios autores (2020)

Por fim, o professor-estudante foi orientado a realizar uma atividade com compartilhamento em grupo, conforme segue:

Familiarize-se com o artigo de Willian A. Borgen (1995) sobre os estágios de formação de grupos; encontre 3-4 tipos diferentes de exercícios de formação de grupos que podem ser usados na formação de grupos; Poste suas respostas em uma página WIKI comum no Moodle (lembre-se de mencionar seu nome).

Percebe-se que para que pudesse entender os padrões da dinâmica de grupo (RPA4), o professor-estudante foi orientado a estudar os estágios de formação de grupos proposto por Borgen (1995), que recomenda encontrar, selecionar e compartilhar de 3-4 tipos diferentes de exercícios de formação de grupos (AEA4). A ferramenta utilizada para Avaliação da Aprendizagem foi a wiki do Moodle (AA4). Segue o alinhamento da RPA4:

Quadro 4: Alinhamento de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação com o RPA4

<b>RPA4</b>	<b>Atividade de Ensino</b> (o que o professor faz)	<b>Atividade de Aprendizagem</b> (o que o estudante faz)	<b>Atividade de Avaliação</b>
Entender os padrões da dinâmica de grupo.	Seleção de material bibliográfico; descrição dos procedimentos de estudo.	Leitura, seleção, escrita e compartilhamento	Texto descritivo com 3-4 tipos diferentes de exercícios de formação de grupo.

Fonte: Próprios autores (2020)

Os dados revelam cinco (5) Atividades de Ensino e Aprendizagem (AEA), seis Atividades Avaliativas (AA), sendo quatro instrumentos textuais e duas produções orais alinhadas à quatro Resultados Pretendidos de Aprendizagem.

Conforme esclarece Biggs e Tang (2011), tarefas de avaliação devem informar ao professor se o estudante alcançou os Resultados Pretendidos de Aprendizagem, estando “alinhadas em conteúdo e nível com as atividades de ensino e aprendizagem” (MENDONÇA, 2015, p. 111). A pesquisa revelou que a ação pedagógica encontra fundamento na teoria do alinhamento construtivo defendida por Biggs (1996), e configura-se como ensino híbrido virtual enriquecido, com ações pedagógicas interdependentes nos dois ambientes.

A esse respeito, convém esclarecer que a participação “da reunião *online* do grupo na quinta-feira, 13 de fevereiro” (orientação encontrada no *Moodle*) era uma das atividades presenciais previstas no planejamento pedagógico. Esta migrou para uma atividade virtual síncrona, por webconferência, em virtude da impossibilidade da reunião presencial no mesmo espaço físico.

No que tange às atividades avaliativas, verificamos que há uma progressão dos níveis de entendimento do conteúdo referente a diálogo e interação, por exemplo, o RPA1 foi avaliado mediante um resumo simples de texto acadêmico, o RPA2 teve como instrumento de avaliação um texto acadêmico do tipo descritivo-analítico, gênero com maior nível de complexidade no que tange a produção textual. A evolução é percebida também ao ser orientada a escrita de um texto acadêmico do tipo dissertativo-argumentativo, e apresentação oral para avaliar o RPA3. Como aprofundamento, a atividade para avaliar o RPA4 consistiu na articulação textual teoria-prática e construção colaborativa de material de consulta bibliográfica.

As atividades avaliativas geradas mediante produção escrita e oral apresentam-se alinhadas a quatro objetivos de aprendizagem (RPA) estabelecidos para o tema diálogo e interação, sendo RPA1, RPA2, RPA3 e RPA4. Estas são compatíveis com a intencionalidade pedagógica de desenvolver no professor-estudante habilidade de usar o diálogo para promover o aprendizado, o senso de comunidade e bem-estar de alunos e de toda a comunidade de aprendizagem, estabelecida para o tema Diálogo e Interação.

Em relação ao ensino híbrido, temos orientações de atividades individuais e grupais *online* para contemplarem os RPA1, RPA2 e RPA4, e orientações de interação presencial para contemplar o RPA3. A reunião presencial foi ajustada para acontecer de forma remota, por webconferência, para atender a determinação institucional de evitar aglomeração para diminuir o contágio do coronavírus.

Da análise do resultado é possível afirmar que a promoção do ensino híbrido pautado na triagem de conteúdos para o estabelecimento prévio de objetivos e atividades de aprendizagem virtual e presencial (BRITO, 2020; BIGGS; TANG, 2011) mostra-se adaptável para o ensino totalmente *online*, em caso de impossibilidade de reuniões planejadas para acontecerem presencialmente.

## Considerações Finais

Quando iniciamos a pesquisa, a intenção era observar com rigor científico um programa internacional de formação de professores desenvolvido em um sistema educacional considerado modelo mundial, o da Finlândia. Um programa constituído a partir de teorias construtivistas de desenvolvimento humano, organizado de forma diferente dos cursos de formação de professores brasileiros. A expectativa foi de trazer possibilidades de superação da dicotomia entre conhecimentos teóricos e práticos, e exemplos de ensino híbrido transposto para o formato *online* por causa da pandemia do COVID-19. A inquietação que nos levou ao estudo do IPTE, e da organização didático-pedagógica de um dos temas que se encontrava em desenvolvimento durante o período de pandemia, foi de compreender como os princípios do Alinhamento Construtivo se materializava, ora em ambiente presencial, ora em ambiente virtual de aprendizagem.



Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral apresentar um arranjo pedagógico híbrido adaptado para o formato *online* e analisar os princípios do alinhamento construtivo representado na prática pedagógica de educadores finlandeses, do programa Internacional de Formação de Professores (IPTE) da HAMK, na Finlândia. Tal objetivo foi atendido, uma vez que o trabalho conseguiu demonstrar os procedimentos práticos utilizados pelos professores formadores para contemplar os objetivos de aprendizagem pretendidos pelo tema analisado.

A hipótese era de que quando a ação pedagógica integra tecnologias interativas, e é planejada com base em princípios construtivistas, centradas em resultados de aprendizagem, é possível promover uma educação sem distância. Assim, em situações em que a presença física é impedida, a transposição do ensino presencial pode acontecer para o ensino no formato *online*, sem que haja rupturas. Durante a pesquisa, verificamos que isso aconteceu em um dos encontros presenciais previsto para meados do mês de fevereiro de 2020. O planejamento foi mantido, havendo apenas a mudança do espaço do encontro entre professor e estudantes do IPTE.

A partir do resultado da análise do alinhamento construtivo no tema Diálogo e Interação, do módulo Competência em Construir Comunidade de Aprendizagem, consideramos que as tecnologias interativas, quando utilizadas em atividades pedagógicas síncronas, abrem a possibilidade para a substituição de reuniões presenciais para reuniões virtuais, sem que haja quebra ou interrupção na ação pedagógica previamente planejada.

A investigação partiu de uma abordagem qualitativa, os objetivos foram contemplados de forma descritiva. Contou com dados oriundos dos documentos institucionais que normatizam o Programa IPTE, como o Projeto do Curso, o Guia dos estudantes, e o plano de aula do professor. Tais documentos podem ser acessados no *site* oficial da HAMK, com exceção do guia dos estudantes que foi entregue a um dos pesquisadores no início do curso, e dos planos de aula, que foram elaborados por um dos pesquisadores e compartilhados com os demais para estudo. Critérios de análise de conteúdo foram utilizados para selecionar e organizar os dados, assim, foi possível atender aos objetivos de pesquisa propostos.

Diante da limitação de espaço de descrição da pesquisa, não foi possível apresentar um aporte teórico mais amplo, que pudesse subsidiar a análise dos conceitos de formação de professores representados nos documentos que guiam o desenvolvimento do Programa IPTE.

Recomendamos, para futuras pesquisas, o estudo dos aspectos do IPTE que se aproximam e dos aspectos que se distanciam dos programas de formação de professores ofertados por instituições brasileiras. É importante, também, novas pesquisas que se proponham a investigar os efeitos sociais provocados pelo COVID-19.

A pesquisa evidencia a importância do planejamento da ação docente de forma alinhada aos resultados pretendidos de aprendizagem. Além disso, traz uma possibilidade de sequência didática que materializa o alinhamento construtivo, o ensino híbrido, o ensino online e a integração de conhecimentos teóricos e práticos.



## Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In BAUER, M. W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes. 2002. p. 189-217.

BIGGS, John. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher Education**, Vol.32, n.3, p. 347-364. 1996. Disponível em: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477\\_aligning\\_teaching\\_for\\_constructing\\_learning.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university: what the students does**. 3. ed. Berkshire, England: Open University Press. 2007.

\_\_\_\_\_. Train-the-trainers: implementing outcomes-based teaching and learning in Malaysian higher education. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 8, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/7624/754>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base: Ensino Médio**. Brasília. MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**. v. 10(1). 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRITO, Jorge Maurício da Silva; SANTOS, Evaldo Expedito dos. A natureza híbrida do ensino médio a distância: desafios e metodologia. **EmRede**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.307-321, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/452>. Acesso em: 2 set. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids. **Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation**, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED566878>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? *Revista Trabalho e Educação*, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

FURLETI, Saulo; COSTA, José Wilson da. Blended learning nos repositórios brasileiros. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2018. Disponível em: [periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39886](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39886). Acesso em: 25 set. 2020.

HAMK, University of Applied Sciences of Häme. **Schools and Research Units**. Disponível em: <https://www.hamk.fi/schools-and-research-units/?lang=en>. Acesso em: 12 out. 2019.

HAMK, University of Applied Sciences of Häme. **HAMK Offers**. Disponível em: <https://www.hamk.fi/?lang=en>. Acesso em: 16 out. 2019.

HAMK, University of Applied Sciences of Häme. **HAMK 2030: strategy**. Disponível em: <https://www.hamk.fi/strategy/?lang=en>. Acesso em: 25 out. 2019.

HAMK, University of Applied Sciences of Häme. **International Professional Teacher Education**. Disponível em: <https://www.hamk.fi/professional-teacher/international-professional-teacher-education/?lang=en>. Acesso em: 17 out. 2019.

HAMK, University of Applied Sciences of Häme. **International Professional Teacher Education Programme: Study Guide 2019-2020**. Disponível em: <https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2018/09/IPTE19-Study-Guide-2019-2020-4.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011

KINASH, Shelley; KNIGHT, Diana. **Assessment @ Bond**. Gold Coast, Queensland: Office of Learning and Teaching, Bond University. 2013.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018. Disponível em: <http://pos.anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/revista-anhanguera-pesquisa-quali-2018.pdf>. Acesso em 20 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 8. ed. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2013.

MENDONÇA, Andréa Pereira. Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações. In: GONZAGA, Amarildo Menezes (Org.). **Formação de Professores no Ensino Tecnológico: fundamentos e desafios**. Curitiba-Brasil: CRV. 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). **Novas tecnologias digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida Meira. **Ensino Híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, Eliezér. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4 n. 1, p. 4-22. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 18 jun 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante e a educação popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadores populares. **Panorâmica On-Line**. Barra do Garças-MT, v. 24, jan./jun. p. 256-268, 2018. Disponível em: <http://oca.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/763/19191991>. Acesso em: 15 fev. 2020.

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

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed., 9. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TORI, Romero. **Educação sem Distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed., São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

---

**Recebido:** 03/11/2020

**Aprovado:** 11/12/2020

**Como citar:** VIEIRA, A. A. S.; PERKKONEM, V.; BARBOSA, L. L. L. Ação pedagógica híbrida em programa internacional finlandês de formação de professores: análise do alinhamento construtivo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e152820, 2020.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

