



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA  
CURSO DE DOUTORADO

KARINE CLAUDINO DA HORA MELO

**UM PASSO ALÉM DA EMOÇÃO:** o uso de tecnologias digitais a partir da gratidão  
como pedagogia na formação continuada de docentes

Recife  
2024

KARINE CLAUDINO DA HORA MELO

**UM PASSO ALÉM DA EMOÇÃO:** o uso de tecnologias digitais a partir da gratidão  
como pedagogia na formação continuada de docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches.

Recife  
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Melo, Karine Claudino da Hora.

Um passo além da emoção: o uso de tecnologias digitais a partir da gratidão como pedagogia na formação continuada de docentes / Karine Claudino da Hora Melo. - Recife, 2025.

259f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2024.

Orientação: Sérgio Paulino Abranches.

Inclui referências e anexos.

1. Uso de tecnologias; 2. Gratidão como Pedagogia; 3. Formação continuada; 4. Inovação. I. Abranches, Sérgio Paulino. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

KARINE CLAUDINO DA HORA MELO

**UM PASSO ALÉM DA EMOÇÃO:** o uso de tecnologias digitais a partir da gratidão  
como pedagogia na formação continuada de docentes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Recife, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica

Aprovada em: 23/08/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Orientador e Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Cristine Martins Gomes de Gusmão (Examinadora Interna) Universidade  
Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Marcos Alexandre de Melo Barros (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Toda Rabah!

A Deus, razão da minha existência e presença constante em minha vida, minha base. Muito Obrigada, Deus!

Aos meus pais, Gracilene Claudino de Oliveira e José Lucrécio da Hora, por tudo. Em especial, à minha mãe, amiga fiel, obrigada por tudo.

À minha família querida, meu esposo Fagner de Melo Silva e meu filho, Mateus Claudino de Melo e Matias Claudino de Melo, por terem caminhado essa jornada tão próximos e sempre como grandes motivadores. Gratidão!

Aos meus familiares, meus irmãos que torceram por mim durante todo esse percurso. Em especial, à minha avó, Zulmira Bezerra da Silva (in memorian) que é uma querida e nunca a esquecerei. Gratidão vó!

Ao meu orientador, Prof. Sérgio Paulino Abranches, por acolher este estudo, por permitir que esta caminhada fosse leve e possível, sempre me direcionando para o melhor percurso a ser trilhado e com muita paciência. Obrigada por tudo, Gratidão!

Ao meu amigo e grande incentivador Marcos Alexandre de Melo Barros, obrigada, por permitir olhar a educação por tantas lentes e ser um grande provocador em minha vida. Gratidão!

Aos amigos que acreditaram nesse sonho comigo. Gratidão!

A todo corpo docente do DEC/UFPE, o qual tenho muito carinho, pelo apoio nessa reta final. Gratidão!

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como os docentes em formação continuada percebem o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, do tipo estudo de caso, com método pesquisa ação participante com instrumentos de coleta de dados documental. A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi o método utilizado para o tratamento dos dados e os achados revelaram que a percepção dos/as docentes sobre gratidão como pedagogia na formação continuada possibilita florescer múltiplos sentimentos como gratidão, paixão, alegria, magia, encantamento, emoção, afeto, pertencimento, envolvimento, resiliência, renovação, esperança, transformação, superação e inspiração, além de permitir pequenos fluxos afetivos em sala de aula, assim como o aprender seja um lugar de transitar na companhia do outro, sendo um caminho, processo, experiência, prática provocadora inovadora de uma aprendizagem que possibilita equidade e polinização de saberes. Ao analisar como os docentes percebem o uso das tecnologias no estado de preparação a partir da gratidão como pedagogia, verificou-se que dentre 18 respostas dos professores do formulário eletrônico de missões do *App Olhares e Sentidos*, 7 (sete) apontaram para atitude íntima e 11 (onze) para reflexão sobre a prática nas seguintes dimensões apontadas: Olhar para si (autocuidado); Deixar-se envolver sem pré-julgamento; Poder de atrair sentidos, emoções e pensamentos; Atividade que requer atenção e concentração; Novas formas de aprender autorregulada; Não se preocupar com a expectativa do outro, é sobre você; Preparação do que há de vir através de tecnologia envolvente; Reflexão e mudança de atitude; Compreensão do impacto que o uso da tecnologia promove com a gratidão como pedagogia; Conexão mais profunda consigo e com o outro; Maior autoconsciência possibilita uma sala de aula e relacionamentos florescentes; Engajamento e motivação através de um app sensível às vivências reais; Tecnologia humanizada com inputs de conexões consigo e com o outro. Quanto a análise como os docentes integram as tecnologias na preparação de suas práticas pedagógicas a partir da gratidão como pedagogia, os dados apontaram que sua integração permeou o compartilhamento, a conexão, a fecundação e frutificação, não nos moldes apenas de replicação, mas com novos olhares e novas travessias. Constatou-se ainda, no que diz respeito aos desafios percebidos pelos docentes em

formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia, os dados apontam que a maioria dos docentes enfrentam dificuldades significativas relacionadas à disponibilidade e qualidade dos recursos tecnológicos necessários para suas práticas educacionais com uso da gratidão como pedagogia, apresentando em escala decrescente os desafios de infraestrutura, estratégias, conhecimento e resistência. Por fim, compreendemos que os docentes em formação percebem que suas práticas são modificadas enquanto vivenciam e experienciam uma prática, esta capaz de provocar reflexão, antes da ação, onde os sentimentos são aflorados, além de entender que uso de ferramentas tecnológicas, utilizadas como meio, é também um forte recurso de antecipação, que possibilitou engajar os alunos, plantar sementes da curiosidade e provocar outros conhecimentos, sensações e gratidão, de modo a constatar que tecnologia e afetividade não são excludentes, mas complementares.

Palavras-chave: Uso de tecnologias. Gratidão como Pedagogia. Formação continuada. Inovação.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyse how teachers in continuous professional development perceive the use of technologies in the development of their pedagogical practices from the perspective of gratitude as pedagogy. It is a qualitative, exploratory, and descriptive research, a case study, using participatory action research methods with documentary data collection instruments. Bardin's (2011) content analysis method was used to process the data, and the findings revealed that teachers' perception of gratitude as pedagogy in continuous professional development allows multiple feelings to flourish, such as gratitude, passion, joy, magic, enchantment, emotion, affection, belonging, involvement, resilience, renewal, hope, transformation, overcoming, and inspiration. It also permits small affective flows in the classroom, as well as learning becoming a place to transition in the company of others, being a path, process, experience, and practice that innovatively provokes learning, enabling equity and the pollination of knowledge. When analysing how teachers perceive the use of technologies in preparation through the lens of gratitude as pedagogy, it was found that among 18 responses from teachers on the mission 8 form, 7 pointed to an intimate attitude and 11 to reflection on practice in the following dimensions: self-care; allowing oneself to be involved without pre-judgement; the power to attract meanings, emotions, and thoughts; activities requiring attention and concentration; new forms of self-regulated learning; not worrying about others' expectations, focusing on oneself; preparation for what is to come through engaging technology; reflection and change in attitude; understanding the impact that the use of technology promotes with gratitude as pedagogy; deeper connection with oneself and others; greater self-awareness leading to a flourishing classroom and relationships; engagement and motivation through an app sensitive to real experiences; humanized technology with inputs of connections with oneself and others. Regarding the analysis of how teachers integrate technologies in the preparation of their pedagogical practices from the perspective of gratitude as pedagogy, the data showed that this integration permeated sharing, connection, fertilization, and fruition, not merely replication, but with new insights and new journeys. It was also found that the challenges perceived by teachers in continuous professional development regarding the use of technology in their practices from the perspective of gratitude as pedagogy indicate that the majority face significant difficulties related to the availability and quality of technological resources necessary

for their educational practices using gratitude as pedagogy. These challenges were identified in descending order as infrastructure, strategies, knowledge, and resistance. Finally, we understand that teachers in training perceive that their practices are modified while experiencing and living through a practice capable of provoking reflection before action, where feelings are heightened. They also understand that the use of technological tools, used as a means, is a strong resource for anticipation, enabling the engagement of students, planting seeds of curiosity, and provoking other knowledge, sensations, and gratitude, thus verifying that technology and affectivity are not mutually exclusive, but complementary.

Keywords: Use of Technologies. Gratitude as Pedagogy. Continuous Professional Development. Innovation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estágio de gratidão como ação .....	36
Figura 2 - Pilares da gratidão.....	41
Figura 3 - Etapas da gratidão como pedagogia.....	45
Figura 4 - Tendência na educação 2017 - 2023 .....	63
Figura 5 - Lentes Provocativas .....	71
Figura 6 - Organização da Pesquisa .....	82
Figura 7 - <i>Design</i> da disciplina.....	93
Figura 8 - <i>Design</i> da disciplina com a gratidão como pedagogia .....	94
Figura 9 - Primeira reunião .....	96
Figura 10 - App Olhares e Sentidos.....	96
Figura 11 - Facetas do App Olhares e Sentidos.....	97
Figura 12 - Post do instagram.....	99
Figura 13 - Preparativos e movimento a caminho de Paudalho .....	100
Figura 14 - Recepção no grupo do WhatsApp ao amanhecer.....	101
Figura 15 - Um dos alojamentos da imersão .....	102
Figura 16 - Potes de vidro para Microaprendizagem.....	102
Figura 17 - Piquenique da gratidão.....	104
Figura 18 - Pôr do sol .....	104
Figura 19 - Sala temática Gratidão como Pedagogia .....	105
Figura 20 - Experiência na sala de Gratidão como Pedagogia .....	105
Figura 21 - Uso da caneta 3D .....	106
Figura 22 - TED Criatividade .....	107
Figura 23 - Explicando o desafio, Play no Hackathon. ....	109
Figura 24 - Material do Hackathon para Festival da gratidão. ....	109
Figura 25 - Primeira reunião de planejamento para o Festival .....	110
Figura 26 - Primeira reunião de planejamento para o Festival .....	113
Figura 27 - Mapa da gratidão.....	115
Figura 28 - Sala da reclamação.....	116
Figura 29 - Sala da Gratidão.....	117
Figura 30 - Estratégias na Sala da Gratidão.....	118
Figura 31 - Colcha de gratidão no Padlet .....	119
Figura 32 - Sentimentos Expressos.....	124
Figura 33 - Polinização psicopedagógica .....	168

Figura 34 - Reuniões de planejamento do festival.....	171
Figura 35 - Planejamento do Festival .....	172
Figura 36 - Cards replicáveis .....	175
Figura 37 - Cards de gratidão .....	176
Figura 38 - Pote de Sensações e Aprendizagem .....	176
Figura 39 - Atividade “continue brilhando no escuro” .....	186
Figura 40 - Oficinas.....	186
Figura 41 - Oficinas.....	187
Figura 42 - Imagens das oficinas.....	187
Figura 43 - Produto da oficina.....	187
Figura 44 - Oficinas.....	188
Figura 45 - Lentes Provocativas Inovadoras .....	188
Figura 46 - Abraço de Gratidão .....	191
Figura 47 - Piquenique em uma Escola Pública .....	195
Figura 48 - Áudio da diretora do CMP .....	195
Figura 49 - Dia do Estudante CMP .....	196
Figura 50 - Cartas de gratidão escrita por uma única docente.....	197
Figura 51 - Cartas de Gratidão .....	197

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Textos agrupados por descritores .....	30
Quadro 2 - Recorte de publicação de Howells .....	53
Quadro 3 - Documento <i>innovation pedagogy 2021</i> .....	57
Quadro 4 - Descrição dos sujeitos da pesquisa .....	87
Quadro 5 - Instrumentos de coleta .....	91
Quadro 6 - Categorias e subcategorias da pesquisa.....	92
Quadro 7 - Etapas da Imersão.....	94
Quadro 8 - Trilha do Estado de Preparação no <i>App</i> .....	98
Quadro 9 - Categoria Percepção .....	122
Quadro 10 - Expressões de Magia, Encantamento, Emoção e Afeto .....	127
Quadro 11 - Expressões de Envolvimento e Resiliência .....	131
Quadro 12 - Expressões de Esperança, Transformação, Superação e Inspiração.	134
Quadro 13 - Distinção entre os conceitos de gratidão .....	137
Quadro 14 - Divisão diante dos achados de Gratidão .....	139
Quadro 15 - Categoria Estado de preparação.....	151
Quadro 16 - Categoria Polinização.....	168
Quadro 17 - Oficinas do Festival .....	181
Quadro 18 - Categoria Desafios .....	205

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação .....	88
Gráfico 2 – Áreas geográficas dos estudantes .....	89

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Textos agrupados por descritores .....	29
Tabela 2 - Expressões de Sentimentos .....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Aplicativo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CEAI	Criativo, Encantador, Afetivo e Inovador
CIEB	Centro de Inovação para Educação Brasileira
CMP	Colégio Municipal de Paudalho
DBD	Diário de Bordo da Gratidão Digital
DF	Docente em Formação
DJ	<i>Disk Jockey</i>
EBS	<i>Epistemological Beliefs Survey</i>
ELI	<i>Educase Learning Initiative</i>
FA	Formulário Eletrônico de Avaliação
FD	Formulário Eletrônico de Diagnose
FM	Formulário Missão do App Olhares e Sentidos
FP	Formulário Eletrônico da Pesquisa
LP	Lentes Provocativas
MP	Mapa Conceitual
MTP	Metodológica, Tecnológica e Polinizadora
NMC	<i>New Media Consortium</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGECM	Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TED	<i>Technology, Entertainment, Design</i>
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
V	Vídeos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1	MOTIVAÇÃO .....	23
1.2	QUESTÃO PROBLEMA .....	24
1.3	OBJETIVOS .....	24
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>24</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>24</b>
1.4	HIPÓTESE .....	25
1.5	RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	25
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>27</b>
2.1	REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA.....	27
2.2	GRATIDÃO NA EDUCAÇÃO .....	33
2.3	SOB O OLHAR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA .....	38
<b>2.3.1</b>	<b>Estado de preparação</b> .....	<b>43</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Gratidão como prática</b> .....	<b>48</b>
2.4	SOB O OLHAR DO REFERENCIAL DE HOWELLS.....	52
2.5	SOB O OLHAR DO DOCUMENTO INNOVATION PEDAGOGY.....	56
2.6	TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....	60
<b>2.6.1</b>	<b>Tendências na Educação</b> .....	<b>60</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Formação continuada em foco</b> .....	<b>64</b>
<b>2.6.3</b>	<b>Ajustando as lentes da formação continuada</b> .....	<b>67</b>
<b>2.6.4</b>	<b>Lentes provocativas</b> .....	<b>71</b>
<b>2.6.5</b>	<b>Um olhar sobre a prática com uso de TDIC</b> .....	<b>77</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>82</b>
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO .....	82
3.2	DESIGN DA DISCIPLINA.....	85
3.3	PARTICIPANTES QUE COMPÕEM A AMOSTRA DO ESTUDO.....	87
3.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	89
3.5	MÉTODO PARA ANÁLISE DE DADOS .....	92
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>93</b>
4.1	CENÁRIO DA DISCIPLINA .....	93

4.1.1 Estado de preparação .....	95
4.1.2 Imersão Escola.....	100
4.1.3 Imersão inicial disciplina .....	104
4.1.4 Antecipação.....	110
4.1.5 Festival da Gratidão.....	113
4.1.6 Imersão final da disciplina .....	115
4.1.7 Polinização .....	119
4.2 PERCEPÇÃO: GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	120
4.2.1 Sentimento .....	122
4.2.2 Gratidão como ação .....	136
4.2.3 Fechamento das análises das categorias Sentimento e Gratidão como Ação.....	147
4.3 ESTADO DE PREPARAÇÃO: COMO OS DOCENTES PERCEBEM O USO DAS TECNOLOGIAS A PARTIR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA. ....	148
4.3.1 Atitude íntima .....	151
4.3.2 Reflexão sobre a prática .....	156
4.3.3 Fechamento das análises das categorias Atitude Íntima e Reflexão sobre a Prática.....	164
4.4 POLINIZAÇÃO: COMO OS DOCENTES INTEGRAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PREPARAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA.....	166
4.4.1 Compartilhar.....	169
4.4.2 Conectar .....	174
4.4.3 Fecundar .....	179
4.4.4 Frutificar .....	193
4.4.5 Fechamento das análises das categorias Compartilhar, Conectar, Fecundar e Frutificar.....	201
4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA QUANTO AO USO DA TECNOLOGIA EM SUAS PRÁTICAS A PARTIR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA: DESAFIOS .....	203
4.5.1 Infraestrutura.....	205
4.5.2 Estratégias.....	210
4.5.3 Conhecimento .....	216

<b>4.5.4 Resistência .....</b>	<b>220</b>
<b>4.5.5 Fechamento das análises das categorias Infraestrutura, Estratégias, Conhecimento e Resistência.....</b>	<b>225</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>259</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano.

Adaptado de Freire (2003)

A educação, segundo Freire (2003), precisa impregnar-se de sentido<sup>1</sup> e o período pandêmico provou o quanto as escolas não podem pautar-se apenas no conteúdo acadêmico tradicional, mas atentar-se a tantas outras demandas que contribuam para a aprendizagem, como aponta a multidimensionalidade humana de Röhr (1999). Uma delas está ligada às relações humanas, o que inclui os vínculos entre professores, estudantes e comunidade escolar/universitária.

Um outro viés a se considerar é o uso de tecnologias na educação, pois, com a declaração da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, devido à Covid 19<sup>2</sup>, acelerou o que já vinha sendo abordado décadas atrás sobre o direcionamento da educação e tantas possibilidades de serem implementadas em sala de aula, embora também tenha evidenciado as lacunas e dificuldades da área.

Este período de efervescência não apenas trouxe à tona essas lacunas, mas também acentuou as tendências presentes em todo o mundo desde o final do século XX (Nóvoa; Alvim, 2020), onde muitos aproveitaram as capacitações e começaram a utilizar novas ferramentas em sala de aula, sendo tempo de mudanças de processos e comportamentos, embora entre convergências e divergências.

Dentro desse contexto de transformação, Moran (2020, p. 1) aponta que

a convergência da tecnologia está relacionada com as nossas relações sociais em rede, com as reformulações paradigmáticas necessárias, especialmente no atual contexto, em que espaços, materiais didáticos, conhecimentos, comunicação e recursos se convergem para entendermos a educação como um projeto integrado e repleto de possibilidades (e desafios).

---

<sup>1</sup> Frankl (1989), em seu livro “Um Sentido para a Vida”, aponta a importância de orientar a própria vida em direção a um “para que coisa” ou um “para quem”. Assim, essa importância também é preciso impregnar-se na educação.

<sup>2</sup> A COVID-19, é uma doença infecciosa que afeta o sistema respiratório, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que pode levar a complicações graves, onde até junho de 2024, a COVID-19 resultou em mais de 6,9 milhões de mortes em todo o mundo, estimativa apontada pela OMS (2024). Na pandemia, o impacto foi significativo na educação, com o fechamento das escolas, aulas remotas (desigualdades de acessos), saúde mental, dentre outras problemáticas.

Seu uso vai além das limitações do que é acessível através dela, mas, sobretudo, possibilitador de inclusão, com as tecnologias assistivas e seus diversos campos de atuação, além de proporcionar uma comunicação flexível, com atividades síncronas e assíncronas, possibilitando um espaço mediado para contemplação, reflexão, produção, distribuição, criação, recreação, afetividade e acolhimento.

Mesmo sendo um caminho de avanços, ainda é um caminho com ampla divergência, apontado por Moran (2020), ao tratar que a educação não é sobre prédio, nem se a aprendizagem vai acontecer de forma remota ou presencial, mas sobre pessoas. Nesse processo, vale atentar-se da confiança do professor que, segundo Bollnow (1971, p. 223), é muito importante, pois, “sem o auxílio dessa confiança, mesmo com o propósito mais firme se esvai sem sustento, como água na areia”. Desta forma, a confiança e a acolhida modificam o ambiente.

Para Moran (2021b, p. 1),

se algo aprendi na pandemia é sobre a importância de criar ambientes de confiança e acolhimento para que a aprendizagem aconteça de verdade. Temos discutido muito como transformar a educação com os modelos híbridos, a diversificação das estratégias ativas e a utilização de plataformas digitais com mais análises de dados dos estudantes. Tudo isso é importante, mas o essencial na educação continua sendo a qualidade dos relacionamentos entre todos os participantes (no presencial, no digital, nos espaços formais e informais).

Coadunando com Moran, nesta tese compreendemos que o uso de tecnologia é recurso meio, com potencial de construção de pontes, a fim de oxigenar as práticas docentes afetivas e as diversas metodologias em uma construção do conhecimento, oportunizando ao discente ser o agente construtor do seu processo histórico.

As possibilidades do uso das tecnologias extrapolam os muros das escolas/universidades (com seus avanços e percalços), ficando evidente uma chamada para uma formação de professores que oportunize integrá-las ao ensino, em um currículo experienciado, de modo que consiga atingir também um currículo oculto, além de um ensino integral que contemple as habilidades socioemocionais, pois a escola/universidade é lugar também de sentir, refletir e praticar gratidão.

E como fazer tudo isso? Como direcionar os alunos para estarem acordados em sala de aula? Nesta tese, propomos abordar alguns caminhos possíveis a serem trilhados na educação, tendo como objeto de estudo o uso de tecnologia a partir da gratidão como pedagogia na formação continuada de docentes, visto que em alguns

países a gratidão como pedagogia já é objeto amplificado de estudo de alguns autores (Howells, 2009, 2012, 2013a, 2014a, 2014b; Howells; Cummings, 2012; Wilson, 2016; Wilson; Foster, 2018; Cownie; Gallo, 2021).

Kerry Howells é a precursora que consolida a gratidão como pedagogia em uma narrativa e interpretação de histórias que envolvem de líderes escolares a pais, em seu livro “Gratidão na educação: uma visão radical” (*tradução nossa*) em 2012.

A sua grande motivação para alavancar seus estudos com esta temática foi perceber, por consequentes vezes, a falta de engajamento dos seus alunos em sala de aula. A sua virada de chave deu início ao chegar em sala de aula e fazer a seguinte pergunta aos seus alunos: Estão acordados? Ao perceber que os alunos não estavam acordados em suas aulas, buscou compreender os motivos que levaram eles a estarem adormecidos e se recusou a ensiná-los, caso não estivessem presentes para aprender.

Deste modo, queremos ampliar esse debate no Brasil nesta perspectiva e aprofundar o conceito de gratidão como pedagogia na perspectiva de ação, pois os estudos no Brasil evidenciam o foco como sentimento, socioemocional, educação positiva e psicologia positiva (Arantes, 2014, 2019; Mota, 2010, 2016).

Pesquisas sobre gratidão mostram benefícios significativos para o bem-estar, efeitos positivos no humor, relacionamentos e aprendizagem (Carr, 2016; Emmons, 2007; Emmons; Mccullough, 2004; Howells, 2012; Morgan; Gulliford; Carr, 2015). Além de aumentar a facilidade de comunicação para professores em formação com outros funcionários na escola, promove relações positivas entre aluno-professor, aprofunda as relações de líderes escolares, além da pessoa a quem expressa gratidão diretamente.

O estudo de Wilson (2016) mostrou que os estudantes universitários que praticaram a gratidão em relação à aprendizagem autoidentificaram-se de que experimentaram um aumento no foco e na resiliência ao aprender. Para Howells (2012), a gratidão é uma alternativa ao "paradigma de troca" e ao ressentimento que atualmente domina muitos processos e relacionamentos educacionais.

Por muito tempo, a relação professor-aluno era uma via de mão única. Muitas metodologias (encantamento, metodologias ativas, habilidades socioemocionais e tantos outros) surgiram quebrando este estigma, e gratidão como pedagogia é uma delas. Novas trilhas têm se apresentado no caminho da Educação, resultante de avanços e de novos olhares.

Wilson e Foster (2018, p. 1) defendem que a gratidão se torna poderosa em educação quando a aprendizagem é reconhecida como um presente a priori, isto é, como a atitude básica ou fundamental de um estudante. Quando os alunos pensam e repensam o quê e por quê na aprendizagem, eles apreciam mais plenamente seu valor (Howells, 2012; Stendhal-Rast, 2004).

Face ao exposto, Tough (2011) aponta que acadêmicos, educadores e líderes comunitários sugerem que gratidão é uma das sete forças de caráter (gratidão, coragem, entusiasmo, autocontrole, otimismo, inteligência social e curiosidade) que são preditivos do sucesso do aluno. Mas, afinal, o que é gratidão?

Gratidão é a ativa e consciente prática de agradecer. Encontra sua verdadeira expressão na maneira como se vive sua vida em vez de um pensamento ou emoção. Isto é uma atitude interior que é melhor entendida como o oposto de ressentimento ou reclamação. Gratidão é geralmente expressa em relação a alguém ou alguma coisa (Howells, 2007, p. 12 - *tradução nossa*).

E o que é gratidão como pedagogia? Como formar professores com uso de tecnologias em uma atitude íntima da gratidão como pedagogia? É possível unir essas tramas na educação?

Howells (2014b) conceitua gratidão, quando considerada como pedagogia e não como uma emoção<sup>3</sup>, como uma abordagem para aprendizagem e ensino que envolve ativamente o reconhecimento do que temos ou recebemos e a ação consciente de querer retribuir de alguma forma.

É nessa perspectiva de ação consciente em um contexto tão adverso, como o impacto da Covid na aprendizagem, no bem-estar mental dos alunos e professores, que este estudo se apresenta como uma tendência promissora, diante dos dados apontados em pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que em uma amostra de 642 mil estudantes em todo o estado de São Paulo, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, 70% dos estudantes relataram quadros de depressão ou ansiedade quando foram consultados a partir do retorno ao ensino presencial (Senado, 2022).

Neste cenário, este estudo busca impregnar de sentidos sob o olhar da gratidão uma formação continuada com uso de tecnologia, com base em uma formação

---

<sup>3</sup> Howells, ora aponta que a gratidão é mais que emoção ou aponta como sentimento, porque o foco não está apenas na temporalidade do sentir, mas na propagação desse sentir, que seja capaz de ser relacional, tornando-o cada vez mais profundo, quando concretizado em uma ação.

continuada imersiva de professores, buscando explorar caminhos, com fundamento em Imbernón (2010), que aborda novas questões da prática e busca compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática que permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação.

“Um dos enfrentamentos mais profundos do docente está relacionado às tomadas de atitudes, sua responsabilidade social e educativa, no qual vivencia, repensa, interroga, inova o currículo, o método, os recursos tecnológicos (Melo, 2020, p. 34), pois, “é necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la à tirania do efêmero” (Silva, 2001, p. 37).

É nessa perspectiva que abordaremos as tecnologias na formação continuada, que serão,

como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, à proporção que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos proporcionam a intensificação e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela” (Oliveira; Moura; Souza, 2015, p. 80).

Compreendemos neste estudo que os recursos tecnológicos vêm no intuito de personalizar o processo de aprendizagem e como recurso meio para a elaboração de roteiros individuais e práticas coletivas. Essa flexibilidade permite que cada aluno possa progredir de acordo com sua capacidade, ritmo e situação, pois, segundo Moran (2017, p. 1),

o que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes... Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Dessa forma, os eixos temáticos apresentados acima, que justificam a escolha desse objeto de pesquisa, se projetam em uma trama densa onde são articulados os percursos e os percalços de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

## 1.1 MOTIVAÇÃO

Nessa ótica, este estudo começou a se delinear a partir da minha busca pela Gratidão, do interesse do objeto de estudo na academia e como integrá-la em todos os aspectos que me rodeiam, no qual a educação é um deles.

Minha busca pessoal acentuou no período pandêmico, cercada por circunstâncias adversas a qual exigia uma maior escuta do outro e de mim, num contexto de caos para muitos, no qual embora considerasse visivelmente em uma situação privilegiada por nada me faltar e não ter perdido ninguém diretamente tão próximo pela Covid 19, comecei a praticar a gratidão inicialmente como emoção, posteriormente como “ação” (na educação e na área social).

Na área acadêmica, a escolha se deu a partir da leitura do relatório do *Innovating Pedagogy*<sup>4</sup> (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021), do Institute of Educational Technology da Open University, no Reino Unido, o qual aponta dez tendências educacionais que nortearão as instituições educacionais nos próximos anos, sendo gratidão como pedagogia uma das dez tendências apresentadas, sendo as demais: melhores momentos de aprendizagem, realidades enriquecidas, uso de *chatbots* na aprendizagem, pedagogia orientada para a equidade, educação baseada no *hip-hop*, estudantes co-criando ensino-aprendizagem, telecolaboração para aprendizagem de línguas, ensino baseado em evidências, coleção de escritos em pedagogia.

Gratidão como pedagogia foi amor à primeira vista; direcionei logo os olhares e estudos para esta temática, embora já tivesse delineado um projeto de pesquisa que tinha como tema “Compassos e descompassos das tendências na educação com ênfase nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”, uma ampliação da minha dissertação “Entre caminhos vivos e percursos autônomos: metodologias ativas e inovadoras com uso de TDIC na formação continuada de professores” (Melo, 2020).

No que tange à questão profissional, inserida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como assistente administrativo e lotada em um departamento responsável pelas disciplinas pedagógicas da graduação, percebi o quanto seria rico estudar a temática diante de contextos tão diversos que a formação exige, embora a

---

<sup>4</sup> Este relatório é o nono de uma série de relatórios que explora novas formas de ensino, aprendizagem e avaliação para um mundo interativo, para orientar professores e formuladores de políticas de inovação produtiva. Site [Innovating Pedagogy | Open University Innovation Reports](https://www.innovatingpedagogy.org/)

escolha por ser na formação continuada de professores foi para dar continuidade ao estudo do mestrado, o qual cursei na mesma instituição, assim como a graduação em geografia.

Minha grande motivação e inquietação foi mergulhar em uma sala de aula mais humanizada, numa relação de troca entre professor-aluno e aluno-aluno, que pudesse favorecer os processos de ensino e aprendizagem em vivências de gratidão com uso de tecnologias na formação continuada, com fundamento na famosa frase "o essencial é invisível aos olhos", extraída do livro "O pequeno Príncipe" de Saint-Exupéry (1987), sendo capaz de ir em busca de enxergar as coisas invisíveis nesse processo.

Sendo assim, é uma temática desafiadora na atualidade, por ser uma prática que requer uma ação diferenciada que não se espera agir na superficialidade, mas sobretudo inicialmente em uma atitude íntima.

## 1.2 QUESTÃO PROBLEMA

Nesse sentido, o problema que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é: como os docentes em formação continuada percebem o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia?

## 1.3 OBJETIVOS

Para a realização desta pesquisa, temos os seguintes objetivos geral e específicos:

### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar como os docentes em formação continuada percebem o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia.

### 1.3.2 Objetivos específicos

Nesta direção, para concretizar esse objetivo, foi necessário delinear os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar a percepção dos docentes sobre gratidão como pedagogia na formação continuada;
2. Analisar como os docentes percebem o uso das tecnologias no estado de preparação a partir da gratidão como pedagogia;
3. Analisar como os docentes integram as tecnologias na preparação de suas práticas pedagógicas a partir da gratidão como pedagogia;
4. Identificar os desafios percebidos pelos docentes em formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia.

#### 1.4 HIPÓTESE

Diante destes objetivos, temos como hipótese, que os docentes em formação continuada percebem o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia como um desafio que precisa ser transposto primeiro por eles, visto que a ação exige um novo posicionar, que antes precisa ser sentida e aplicada com propósito, de modo a possibilitar que os discentes estejam acordados em sala de aula, além de perceberem que a tecnologia digital é um recurso meio que potencializa práticas inovadoras de gratidão, dentro de uma ação intencional.

#### 1.5 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A fim de alcançar os objetivos traçados, esta pesquisa tem como cenário a disciplina Metodologias e aprendizagem, do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, do Centro Acadêmico do Agreste - CAA. A escolha deste cenário se deu por ser uma disciplina inédita aos padrões de uma formação continuada, que aliou teoria e prática em um ensino Criativo, Encantador, Afetivo e Inovador (CEAI).

Tem-se a relevância e a urgência de analisar o real cenário da formação continuada com uso de tecnologia a partir da gratidão como pedagogia, que faz um chamado primeiro a olhar para si e depois ofertar ao outro com o olhar apurado, buscando ampliar, potencializar e acolher os mestrandos com diversas trilhas de

aprendizagem em uma formação continuada florescente, além de considerar os motivos que impedem os mestrandos de estarem acordados em sala de aula de uma forma ativa, buscando identificar as percepções, estado de preparação, prática e desafios que um estudo de cunho criativo, encantador, afetivo e inovador pode causar na prática de docentes em formação continuada.

Assim, esta tese pretende contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, afetivo e social, tendo como justificativa a perspectiva de uma sala de aula humanizada e ativa, de modo a compreender o seu porquê, seu propósito, o poder da ação e a polinização de boas práticas na educação.

No que se refere à metodologia, destacamos que se trata de um estudo qualitativo, tipo estudo de caso, por se tratar da primeira disciplina ofertada pela UFPE, em um caráter imersivo em uma escola pública, com uso da gratidão como pedagogia, com método pesquisa-ação participante, com diversos instrumentos de coleta de dados da prática da disciplina e do uso de formulários aplicados na disciplina. Os resultados serão analisados à luz da teoria e por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

A estrutura deste trabalho contempla cinco seções. Nesta primeira seção apresentamos a introdução, a motivação, a definição do problema de pesquisa, os objetivos, a hipótese, a relevância e justificativa da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica, com a amostra da revisão narrativa de literatura e as temáticas fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos, constituindo-se do percurso tecnológico, *design* da disciplina, participantes que compõem a amostra do estudo, procedimentos para a coleta dos dados.

Na quarta seção, constam a descrição da disciplina, os resultados da análise e, por fim, na última seção, as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, um dos maiores desafios dos docentes em educação é romper com o descontentamento em meio à formação continuada, pois, muitas são as reclamações, seja por desvalorização profissional, falta de atratividade, atrasos na formação, encerramento de cursos e treinamentos, falta de avaliação efetiva, baixos salários, falta de atenção aos profissionais disponíveis, falta de infraestrutura, dentre tantas outras problemáticas.

Não é de hoje as chamadas para mudanças, tendo em vista que a docência não é algo estático, e sim, um grande movimento para que o ensino-aprendizagem aconteça da melhor forma, entre erros, ajustes e acertos. Assim, afirmamos a importância da humanização, como aponta Röhr (2007), em sala de aula, com fortalecimento de vínculos entre professores e estudantes na prática docente.

Pois, estabelecer vínculos em sala de aula possibilita criar laços e conexões, mas faz-se necessário que o professor faça, antes de tudo, uma conexão consigo mesmo (Jaspers, 1984), investindo em seu autoconhecimento, conhecendo suas vulnerabilidades e potenciais, refletindo onde precisa se desenvolver para, assim, possibilitar o mesmo aos seus alunos.

Desta forma, neste referencial teórico, abordaremos o cenário da formação continuada sob a ótica da gratidão como pedagogia com uso de tecnologias digitais, tendo visto o avanço dos recursos na era digital em sala de aula, sendo possibilitador de ensinar e aprender nessa nova sociedade, pois, segundo Melo (2020, p. 20), possibilita “ressignificação do currículo, dos espaços e tempos, da reconfiguração dos saberes, da mudança estereotipada da relação professor-aluno, da relação teoria e prática, com novos valores e atitudes em sala de aula”.

### 2.1 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Nesta seção apresentamos uma revisão narrativa de literatura, que segundo Silva e Souza (2023, p. 45), “tem como objetivo sintetizar e avaliar criticamente os estudos disponíveis sobre um determinado tema, permitindo uma compreensão abrangente e contextualizada da área de pesquisa”.

Esta revisão narrativa “visa compilar e discutir os principais achados de pesquisas anteriores, permitindo a identificação de lacunas e a proposição de novas

direções para estudos futuros" (Pereira, 2021, p. 58), além de não seguir, segundo Martins (2020, p. 19), "uma metodologia rígida, permitindo flexibilidade na inclusão de diversos tipos de estudos e abordagens teóricas".

Buscamos situar esta narrativa da gratidão como pedagogia, com destaque para os principais estudos, de modo a focar como objeto de busca, gratidão como pedagogia e conexões com os demais objetos, dentre as limitações de achados, visto que a formação continuada e a tecnologia são temas amplamente conhecidos.

Refinamos as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sem restrições de ano e língua, embora a pesquisa apresentada tenha sido realizada em novembro de 2022. Os trabalhos selecionados foram escolhidos com a aproximação da temática Gratidão como Pedagogia, de maneira a obter um panorama geral e identificar, a partir das produções, o tratamento teórico-metodológico que tem sido dado ao tema, pois não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese com as temáticas integradas, e nem na perspectiva da gratidão como pedagogia com base teórica em Howells.

Desta forma, iniciamos as buscas na BDTD, conforme o termo gratidão com aderência nos achados com pedagogia, afetividade, bem-estar, psicologia positiva, formação continuada e tecnologia afetiva, no âmbito da educação, e com o perfil de jovens e adolescentes no ambiente escolar/universitário, excluindo os trabalhos relacionados à gratidão apenas na infância e outros contextos, com campo de pesquisa normal e avançado, com os seguintes descritores: Gratidão, Gratidão e educação, "Gratidão como pedagogia", "gratidão e Kerry Howells", "Pedagogia da gratidão", Gratidão e tecnologia, "Gratidão e tecnologia", Gratidão e formação continuada. O uso de aspas foi na tentativa de restringir a correspondência exata ao que foi procurado.

Esclarecemos que utilizamos uma exceção no descritor gratidão e tecnologia, pois embora a dissertação selecionada não fosse no âmbito da educação, chamou atenção pelo uso do App (tecnologia) de cunho afetivo. Assim, a tabela 1 mostra a quantidade de trabalhos produzidos e registrados na BDTD envolvendo os descritores.

**Tabela 1 - Textos agrupados por descritores**

Termos	Publicação BDTD		
	Resultado	Selecionados	Campo pesquisado
Gratidão	171	6	normal
Gratidão e educação	44	3	avançada
“Gratidão como pedagogia”	0	0	avançada
“Gratidão e Kerry Howells”	0	0	avançada
"Pedagogia da gratidão"	0	0	normal
Gratidão e tecnologia	11	1	avançada
“Gratidão e tecnologia”	0	0	avançada
Gratidão e formação continuada	7	2	avançada
Total encontrados			12
Total que serão utilizados			7

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi realizada a leitura flutuante dos 233 (duzentos e trinta e três) resumos, evidenciando que grande parte dos achados apresenta o termo gratidão mencionado em algum momento no texto, mas cabendo destacar a grande produção do estudo de gratidão voltado para fase da infância, psicologia e psicologia positiva.

A Tabela 1 mostra a seleção de 12 (doze) publicações encontradas após as leituras, embora apenas 7 (sete) foram expostas no quadro 1, visto que 5 (cinco) trabalhos selecionados nos outros descritores já estavam contemplados no descritor da gratidão. Assim segue a composição do quadro 1, com a seleção dos trabalhos escolhidos segundo os critérios, para análise e elaboração da narrativa de literatura.

**Quadro 1 - Textos agrupados por descritores**

Descritor	Textos selecionados	Autor	Ano
Gratidão	Using an animated pedagogical agent to interact affectively with the student	Jacques	2004
	Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional	Medrado	2012
	Afetividade na educação superior a distância: com a palavra os estudantes de pedagogia	Pereira	2017
	O efeito da gratidão na reavaliação cognitiva	Giglio	2017
	Gratidão e religiosidade em adolescentes universitários: um estudo correlacionado pautado na psicologia positiva	Sousa	2017
	Resiliência integral: um caminho de possibilidades para a formação humana de futuros docentes.	Brasil	2019
Gratidão e tecnologia	As experiências cognitivas nas relações de consumo colaborativo mediadas pelo aplicativo Tem Açúcar	Mendonça	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro 1 mostra as produções selecionadas, pois a realização desta narrativa é de extrema importância para o desenvolvimento da tese, pois proporciona conhecer o que já foi estudado e a lacuna ainda a ser explorada. A seguir apresentamos de forma sucinta cada uma dessas dissertações e teses, por grupos de descritores, que após a exclusão dos repetidos, restaram apenas duas temáticas.

As 7 (sete) publicações selecionadas no quadro 1 têm como objetivo, segundo Biembengut (2008), identificar pontos relevantes ou significados que sirvam de compreensão do que já foi pesquisado e interpretar, dessa forma, podendo situar os conhecimentos relevantes ao problema a ser investigado.

Assim, no primeiro descritor Gratidão, apontamos 6 (seis) trabalhos. Iniciaremos com a tese **“Using an animated pedagogical agent to interact affectively with the student”**, de Jacques (2004), que tem o objetivo de fornecer suporte emocional ao aluno: motivando-o e encorajando-o, fazendo-o acreditar em suas próprias habilidades e promovendo um estado de espírito positivo no aluno, que é melhor para o seu aprendizado, através de um estudo de caso, por meio de um suporte cuidadoso do Agente Mediador de MACES, um ambiente para ensino colaborativo à distância modelado com uma arquitetura multiagente e baseado

psicologicamente na abordagem sociocultural de Vygotsky. Os estudos apontaram que a integração de agentes pedagógicos animados nas plataformas educacionais tem mostrado um impacto positivo significativo, sugerindo que eles podem ser uma ferramenta valiosa na educação moderna.

Em seguida, a dissertação **“Tornar-se professor de administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional”**, de Medrado (2012), que tem como principal enfoque a formação do professor na trajetória profissional dos docentes do curso superior de Administração. Este trabalho tem como objetivo investigar a trajetória profissional de professores do Ensino Superior do curso de Administração evidenciando o papel da afetividade nesta constituição. Os resultados apontam: 1) A permanência na profissão pelo lastro afetivo; 2) Que suas trajetórias pessoais e profissionais evidenciam situações motivadoras de descobertas, gratificações e frustrações que contribuíram para o direcionamento de suas carreiras; 3) Apesar das diferentes razões que os mobilizaram a permanecer no magistério, expressam sentimentos de gratidão; 4) Além de interesse na melhoria contínua de sua competência como professores, evidenciaram orgulho pelas escolhas que fizeram e respeito à instituição de ensino que os acolheu.

Já a tese **“Afetividade na educação superior a distância: com a palavra os estudantes de pedagogia”**, de Pereira (2017), teve como objetivo geral averiguar a percepção de estudantes de Pedagogia na modalidade a distância a respeito do papel da afetividade nas interações estabelecidas no decorrer do curso. A análise nos permitiu constatar que a afetividade esteve presente desde a escolha dos estudantes pela Pedagogia e pela EAD, continuando, no decorrer do curso, a permear os relacionamentos estabelecidos com os professores, os tutores e os colegas, e também em relação ao curso, à Universidade e a si mesmos.

A dissertação **“O efeito da gratidão na reavaliação cognitiva”** de Giglio (2017), aponta que uma das emoções que tem chamado atenção nas pesquisas e demonstrado consequências cognitivas é a gratidão, que pode estar associada ao estabelecimento de vínculos sociais, aumento do bem-estar e satisfação no relacionamento. Apesar das consequências cognitivas dessa emoção, ainda não está claro se a gratidão pode facilitar o uso eficiente de estratégias de controle cognitivo das emoções e o presente trabalho buscou responder esta pergunta. A análise indicou que a relação social pode estar atrelada à gratidão como uma condição inerente.

Ainda neste descritor a dissertação **“Gratidão e religiosidade em adolescentes universitários: um estudo correlacionado pautado na psicologia positiva”**, de Sousa (2017), trata-se de estudo que investiga o papel de uma variedade de construtos psicológicos positivos e favoráveis ao desenvolvimento, dentre eles a gratidão e a religiosidade em contexto universitário. Como resultados, observou-se um padrão estatisticamente significativo de correlações entre o fator geral da gratidão e as dimensões de religiosidade. Gratidão correlacionou-se positivamente com religiosidade organizacional, religiosidade não organizacional e religiosidade intrínseca. Por outro lado, o teste t não apontou diferença significativa entre os sexos em relação à gratidão. Quanto às diferenças de médias entre homens e mulheres na variável religiosidade, observou-se que as mulheres apresentaram maior pontuação em comparação aos homens na religiosidade intrínseca. Semelhante a este resultado, observou-se uma diferença marginalmente significativa entre as médias de homens e mulheres na dimensão religiosidade não organizacional.

Por último, a tese **“Resiliência integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes”**, de Brasil (2019), buscou compreender como a relação entre os quadrantes de Wilber, a resiliência e o reconhecimento podem favorecer a ampliação e o direcionamento a uma formação humana integral de futuros docentes, a partir da investigação de uma proposta formativa voltada para promoção de resiliência no intuito de apresentar suas contribuições para o processo de formação humana. Os dados apontaram que os participantes assumem em suas falas a noção de resiliência, já em uma perspectiva mais integral, contendo os elementos dos quatro quadrantes de Wilber, fora do escopo salvacionista e de resolubilidade total dos problemas. A relação entre resiliência e reconhecimento como uma forma de luta e resistência às mais diversas formas de sofrimento é uma possibilidade de fazer diferente.

Para o segundo descritor, Gratidão e tecnologia, apenas selecionada uma dissertação intitulada **“As experiências cognitivas nas relações de consumo colaborativo mediadas pelo aplicativo Tem Açúcar”**, de Mendonça (2018), que se propõe a investigar o quanto as experiências cognitivas (materiais, afetivas e sociais) implicam outros aprendizados. A pesquisa foi realizada sob o olhar do Tem Açúcar, aplicativo de empréstimos, trocas e doações entre vizinhos, que apontou que há uma mudança nas relações com as marcas dos bens de consumo emprestados, trocados

ou doados, que implica um deslocamento de valor das marcas desses produtos para um valor afetivo, prevalecendo as emoções.

Assim, dentre os artigos selecionados com os indicadores de buscas, os trabalhos apontam que o termo gratidão vem sendo abordado em grande maioria nas áreas de Psicologia, Educação Positiva e Psicologia Positiva para aprofundar sua compreensão do conceito de gratidão e seu lugar na valorização, bem-estar e conexão social.

Pois, o termo gratidão ora apontado como sentimento/emoção/afetividade, ora vinculado à psicologia positiva, vem produzindo conhecimento científico a fim de buscar explicações e intervenções eficazes na conquista do bem-estar e da satisfação com a vida (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000), inclusive já no cenário escolar, ao passo que em nenhuma dissertação/tese foi abordada a gratidão como pedagogia; percebemos um amplo campo de estudo a ser explorado.

Deste modo, assumimos o modelo de Howells (2007, p. 4, *tradução nossa*), no qual defende que

a gratidão como uma emoção é vista como particularmente positiva, com o potencial de gerar outras emoções positivas (Howells, 2012). No entanto, acredita-se que seja mais poderosa quando expressa ou direcionada a outra pessoa. Isso é chamado de 'prática da gratidão'. No contexto da educação, ela pode ser expressa através de um processo de dar e receber. Por exemplo, os alunos estão cientes do que recebem de seus professores, a consciência disso leva a um sentimento de gratidão, e os professores então recebem essa gratidão.

Grande parte das pesquisas encontradas refere-se, como apontam Emmons e Crumpler (2000), que a gratidão é anunciada como sendo profundamente interpessoal, embora foram encontradas dissertação/tese fundamentadas em uma gratidão relacional com base no pensamento de Harpham (2004), confirmando as afirmações de White (1999), que a gratidão tem um efeito de fluxo mútuo onde há um benefício para ambos, doador e receptor de gratidão.

## 2.2 GRATIDÃO NA EDUCAÇÃO

Ao falarmos de gratidão, remetemos a uma ideia de um ato de agradecer a algo ou a alguém, ou até mesmo gratidão no sentido de apreciação, pelo dia, pelo sol, por respirar; mas que gratidão é essa que vai além da emoção? Gratidão é apenas ser grato? Pode ser definida como emoção ou ação? Quando definida como ação, como

essa manifestação pode modificar a concepção de vida e determinar o bem-estar dos professores e alunos em sala de aula? Gratidão tem a ver em ser grato o tempo todo? É uma filosofia de vida ou uma questão moral?

Para estas interrogativas, não temos o intuito de limitar todas as questões, mas abordaremos, com base em Howells (2012), que defende que para alcançar a verdadeira natureza da gratidão, precisamos nos envolver com ela por meio da ação e descobrir uma compreensão incorporada por meio de nossa experiência vivida, conectada com o outro, que em um contexto educacional é expresso por meio de um processo de dar e receber, onde os alunos estão cientes do que estão recebendo de seus professores, e essa consciência leva à gratidão por isso, e os professores recebem essa apreciação.

O estudo da gratidão na educação parte de pressupostos de estudos anteriores e apontamentos de seus resultados em áreas diversas, pois a gratidão tem sido objeto de estudo desde a década de 1938 nas áreas de ciências sociais com Baumgarten-Tramer (1938), que seguiu abrangendo diversos campos de atuação, como nas áreas de antropologia, sociologia, zoologia, filosofia moral, ciência política, economia, e sobretudo psicologia.

O estudo psicológico da gratidão se desenvolveu junto com o movimento da Psicologia Positiva, que começou com Seligman (1998), o qual fundamentou-se com Seligman e Csikszentmihalyi (2000), seguido dos estudos clássicos de Mccullough *et al.* (2002) e Emmons e Mccullough (2003), catalisando o campo, propiciando muitas pesquisas sobre gratidão e suas aplicações, embora a gratidão tenha sido apresentada como fundamental para a realização de uma vida saudável e feliz, muito antes do movimento da Psicologia Positiva, com Smith (1759).

Portanto, o sentido da gratidão já foi entendido de diversas formas, por exemplo, para Emmons e Shelton (2002), como um hábito, uma virtude e uma característica individual. No campo da Psicologia, como um traço afetivo (Emmons; Shelton, 2002; Mccullough *et al.*, 2002), pois os traços afetivos indicam diferentes padrões na forma como as pessoas tendem a reagir emocionalmente aos eventos de vida. Para estes autores, uma pessoa que demonstra uma predisposição para se sentir grata, provavelmente, sentir-se-á grata ao longo de mais dias e diante de mais estímulos eliciadores.

Deste modo, os estudos se amplificam em diversas áreas, como para autorregulação (Schutz; Deciur, 2002); o efeito da gratidão no aumento do sistema

imunológico (Myers, 1993); a descoberta de benefícios (Bono; Froh, 2008); o aprimoramento do comportamento pró-social (Bartlett; Desteno, 2006; Tsang, 2006), entre outros.

Como objeto de estudo na educação, apontamos alguns estudiosos (Bono; Froh, 2009; Chan, 2010; Froh, 2010; Howells, 2012; Howells; Cumming, 2012; Layous; Lyubomirsky, 2014), embora, inicialmente, grande parte da literatura envolvendo gratidão na educação foi direcionada para o bem-estar na escola (Emmons; Mccullough, 2003; Seligman, 2005; Sheldon; Lyubomirsky, 2006; Froh; Sefick; Emmons, 2008), como, também, a gratidão como emoção e melhor satisfação escolar (Froh; Yurkowicz, 2007), e principalmente na perspectiva da Psicologia Positiva (Gilham; Seligman, 1999; Seligman; Csikszentmihalyi, 2000), além de gratidão como ação (Howells, 2012), tema desta tese.

A gratidão na educação chega inicialmente com estudos de emoções positivas, que, segundo Fredrickson (2004), sugerem que o afeto, como a gratidão, provavelmente explicará mais variância em outras variáveis, como o envolvimento dos alunos e as intenções dos alunos de construir uma relação de longo prazo com sua universidade.

O fato é que a gratidão na educação possibilita criação de novos hábitos, menos reclamação, mais gratidão, novos posicionamentos, novas práticas, mais conexões, pois, segundo Sheth *et al.* (1991), o valor do relacionamento não se limita apenas aos elementos cognitivos e funcionais da experiência educacional; em vez disso, são fortes preditores de componentes atitudinais e comportamentais da lealdade.

Segundo Watkins e McCurrach (2016), a gratidão amplifica o que há de bom em nossas vidas. Sendo uma força imperativa que nos motiva a retribuir, é uma emoção pró-social, onde a intenção de doar deve ser genuína e existir dentro de uma relação carinhosa e igualitária. Quando perde essa qualidade, torna-se transacional e não relacional (Cownie, 2016; Howells, 2014b; Layous; Lyubomirsky, 2014).

Ademais, vale salientar os argumentos que se alinham à literatura apontando que a gratidão amplia e constrói a capacidade de perceber as relações através de uma lente diferente e fornece evidências da teoria de que a gratidão desempenha um papel na construção e manutenção de relações saudáveis (Buck, 2004; Algoe; Haidt, 2009; Howells, 2012, 2014; Cownie, 2016).

Assim, para Howells (2012, p. 4, *tradução nossa*), a gratidão na educação tem um forte impacto no envolvimento dos alunos e na presença, eficácia e resiliência do professor.

Estudos mostram também a importância das questões sócio-emocionais em sala de aula, a exemplo da pesquisa de McCraty e Childre (2004, p. 248), que demonstra que concentrar-se na emoção da apreciação por períodos prolongados de tempo leva não apenas a uma saúde melhor, mas também a uma capacidade cognitiva aprimorada, com um aumento significativo no positivo “bem-estar emocional, comportamento em sala de aula, aprendizagem e desempenho acadêmico”.

Segundo Emmons e McCullough (2004), o aumento da gratidão leva a: uma maior sensação de bem-estar; otimismo aumentado; uma tendência de se exercitar com mais frequência; uma diminuição na depressão; um maior senso de conexão; uma maior capacidade de lidar com a adversidade; relacionamentos melhorados; maior alegria e satisfação.

Mas cumpre notar que na perspectiva de Howells (2021, p. 25 - *tradução nossa*), as características de profunda gratidão acontecem quando passa do estágio de apreciação, profunda gratidão e ação, como mostra a figura 1.

**Figura 1 - Estágio de gratidão como ação**



Fonte: Elaborado pela autora (2024), baseado em Howells (2021a).

Segundo a autora,

- a) Constrói e mantém relacionamentos;
- b) Começa com uma sensação de deleite, apreciação, admiração ou surpresa;
- c) Aprofunda quando expresso por meio da ação;

- d) Precisa ser posta em prática e praticada, não apenas pensada ou sentida;
- e) Gera mais gratidão;
- f) Fica mais profunda com o tempo;
- g) Cultiva um senso de interconexão e interdependência;
- h) Envolve uma dinâmica de dar e receber;
- i) Não espera nada em troca ou qualquer mudança em outro;
- j) Amplia nossa consciência do bem nos outros;
- k) Nos ajuda a ver onde temos ressentimento;
- l) Influencia a nós e ao mundo de maneiras que talvez nunca percebamos.

E é nessa perspectiva da gratidão como ação, mas não de forma restritiva, como mostra a figura 1, que a gratidão perpassa nas três fases, nas quais cada uma tem sua importância, tornando-a mais profunda quando concretizada na ação, o que permite, neste cenário, não apenas definir e identificar seus benefícios na educação, mas apontar as formas mais eficazes de praticá-la.

Assim, Howells (2012) aponta que os alunos precisam se sentir valorizados e seguros para aprender, mesmo em ambientes muitas vezes adversos repletos de ressentimento, mentalidade de vítima, inveja ou senso de direito. Para isso, a gratidão é um caminho possível, para melhorar o aprendizado dos alunos.

Dessa forma, além das características citadas por Howells, podemos evidenciar, segundo Wilson e Foster (2018, p. 2 - *tradução nossa*), três estruturas de objetivo da gratidão na educação:

**1. Primeiro objetivo da gratidão é ontológico (para dentro), pois aumenta a absorção em aprender.**

A absorção em aprender ou puxar interiormente, exercitando profunda atenção ao assunto em questão. A motivação para entrar no aprendizado aumenta com gratidão, principalmente como forma de ser ou como uma postura ontológica.

**2. Segundo objetivo da gratidão é teleológico (para frente), pois aumenta o engajamento em aprender.**

O engajamento pode ser entendido como o lado pedagógico da resiliência<sup>5</sup> à medida que puxa para o telos da gratidão.

---

<sup>5</sup> Howells (2012) conjectura a relevância da gratidão na construção da resiliência do professor.

### **3. Terceiro objetivo da gratidão é a base espiritual (ascendente), pois inspira o alargamento em aprender.**

O terceiro é o alargamento que a gratidão inspira. Pois, segundo os autores, a gratidão abre a busca metafísica na aprendizagem, à medida que expande o aprendizado para cima e para fora, ampliando os processos cognitivos para contemplação e admiração.

Assim, cumpre notar que a gratidão como finalidade educacional oferece efeitos positivos na aprendizagem, embora não seja nem quantificável (Wilson; Foster, 2018, p. 5 - *tradução nossa*). Para tanto, é uma abordagem de ensino e aprendizagem relevante em tempos de adversidade, onde o impacto e os efeitos da pandemia e período pós pandêmico evidenciam problemas disfuncionais na sociedade e entre professores e estudantes, sendo uma alternativa na educação com uma abordagem de aprendizagem relacional.

#### **2.3 SOB O OLHAR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA**

O olhar da gratidão como pedagogia foi, para Howells (2012), uma alternativa de compreender porque seus alunos não estavam acordados, onde percebeu que queixas e ressentimentos eram os motivos da falta de engajamento em sala de aula.

Assim, começou a integrar gratidão como um paradigma alternativo valioso ao ressentimento, sem muita pretensão na época, ao perceber que se os alunos “pensarem sobre o que receberam ao invés de olhar só pelo que podem receber, seu aprendizado se transforma, e eles podem estar mais presentes em seu aprendizado” (Howells, 2012, p. 3, *tradução nossa*).

Para a autora, os alunos não sabiam como estar presentes, embora gostariam de estar. Percebeu que a gratidão poderia ser um caminho possível ao ressentimento que predominava, pois o senso de direito e de reclamação dos alunos afetava seu aprendizado.

Gratidão para Howells vai além de uma emoção, pois é algo que se atualiza no dia a dia através da prática sincera e ativa de agradecer, é um sentimento que geralmente expressa em relação a alguém ou algo. É também uma atitude interior que pode ser entendida como o oposto de ressentimento ou reclamação.

Para a autora,

Para que a gratidão tenha um papel no movimento da educação para o paradigma do presente, pode ser necessário adotarmos uma visão radical. Esta é uma visão onde a gratidão não é fácil de definir, conter ou medir por meios empíricos, e certamente uma que parece diferente para cada indivíduo e contexto. Precisamos entender a gratidão através de nossos corações e de nossa prática para realizar plenamente seu potencial em nossas vidas. Acessá-la apenas como uma teoria pode não permitir que ela desempenhe seu papel transformador em nosso ensino e aprendizado. Expressar gratidão a pessoas e em situações que não gostamos é muitas vezes a opção mais radical e contra-intuitiva, mas é aquela que dá coesão moral às nossas comunidades e cria ambientes de confiança, para que nossos alunos possam estar presentes o suficiente para aprender (2012, p. 156, *tradução nossa*).

Percebe-se no título desta tese, a gratidão para além de uma emoção, mas a emoção nestes termos não está excluída desta metodologia, pois para Howells (2012), apenas emoção só, não se sustenta, mas é potencializada quando a gratidão é afetividade (emoção + sentimento), potencializada por ações. Pois, nestes termos, não se trata de uma educação emocional, ou algo terapêutico, mas a autora defende que é um imperativo educacional.

E é nesse contexto educacional que a gratidão é utilizada como uma estratégia didática, embora considerada por Howells (2012) bem mais que uma estratégia, pois precisa ser sentida, interiorizada e vivenciada, não limitando a uma pura estratégia.

O conceito vem romper com a ideia que não precisamos estar gratos o tempo todo para praticar a gratidão, pois gratidão em ação difere do sentir gratidão o tempo todo para agir, pois “a gratidão pode ser vista como mais relevante para listas de valores ou declarações de missão, do que como um fio condutor que pode percorrer nossos currículos” (Howells, 2012, p. 1 - *tradução nossa*).

Para Howells (2012, p. 36 - *tradução nossa*), a gratidão sem ação não é gratidão, mas outra coisa - talvez apreciação ou agradecimento. Tal pensamento encontra aporte em alguns teóricos, como Harpham (2004, p. 21 - *tradução nossa*) quando aponta que “a gratidão está sempre embutida no relacionamento entre duas partes. Pois a capacidade de ser grato e generoso desenvolve-se no contexto de uma relação social”, e para Komter (2004, p. 201 - *tradução nossa*), que defende a gratidão como uma força imperativa “que nos obriga a devolver o benefício que recebemos”.

No que se refere às dimensões ética e moral amplificadas ao contexto educacional, refere-se à 'gratidão a alguém', inferindo-se que seja ativamente expressa. Aqui, a discussão é frequentemente direcionada para tópicos como

obrigação, dever, reciprocidade e piedade filial (Berger, 1975; Camenish, 1981; Fitzgerald, 1998; Knowles, 2002; Lyons, 1969; Mcconnell, 1993; White, 1999).

Embora a gratidão possa estar ancorada para muitos em um conceito moral, de justiça, religião, caridade, amor, cultura, sua base se ancora em Taylor (1989), no valor do ser humano, pois “sem esse valor subjacente, a gratidão faz menos sentido ou tem menos importância. Acredito que a gratidão é uma forma importante de honrar esse merecimento, de reconhecê-lo e reconhecê-lo no outro” (Howells, 2012, p. 38 - *tradução nossa*).

Assim, diante do exposto, Howells (2012) aponta que a gratidão pode ser um antídoto para uma cultura de reclamação capaz de melhorar o aprendizado dos alunos, mas para que a inclusão seja de forma completa, a participação seja voluntária e com participação de todos na instituição, inclusive dos pais dos alunos. Pois, para a autora, não basta apenas colocar em prática uma ou mais estratégias da gratidão como pedagogia, pois

se quisermos aprofundar a gratidão em nossos contextos educacionais, precisamos encontrar uma bússola para navegar em torno da aplicação abstrata, inacessível e, às vezes, inadequada da palavra gratidão, na esperança de que possamos abraçar seu enorme poder e importância em um idade em que a desilusão pode facilmente tomar conta (Howells, 2012, p. 25 - *tradução nossa*).

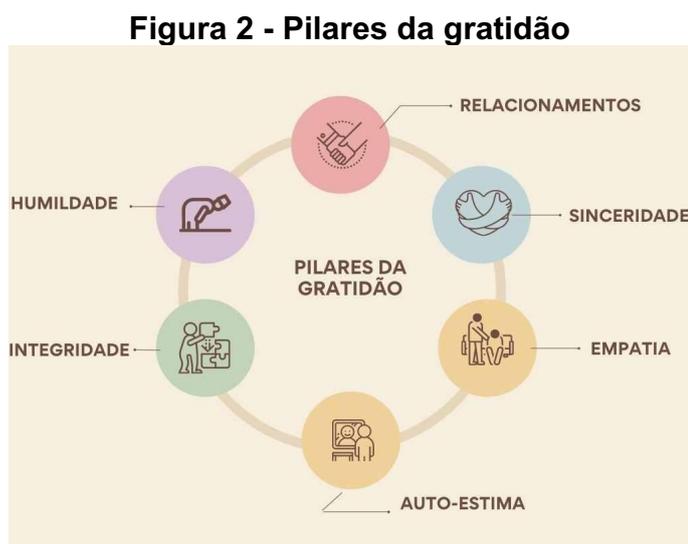
Os cenários são diversos nos contextos educacionais, as dificuldades existem, e não, não mudaremos muitas vezes os cenários, nem a inclusão de uma comunidade como toda para tal prática, mas podemos aprender com o cenário real e colocar em prática a gratidão, sendo capazes de ser agentes transformadores de práticas negativas em eventos positivos.

Praticar a gratidão não obriga a pensar ou sentir positivamente sobre alguém, nem substituir pensamentos e sentimentos negativos, por pensamentos de gratidão, embora seja verdade que

um sentimento de celebração sobre o dom que sentimos pode ser um trampolim para nossa gratidão, e também é verdade que a gratidão pode nos levar a ter pensamentos mais positivos ou emoções positivas. O problema está em equiparar gratidão com positividade ou em torná-los sinônimos. Se essa distinção não for clara, e a menos que estejamos particularmente atentos e conscientes, podemos estar enganados por querer colocar um verniz sobre situações negativas que clamam por nossa atenção e uma resposta mais autêntica (Howells, 2012, p. 32 - *tradução nossa*).

No entanto, isso não significa que não possamos reclamar, não é um “ópio das massas” como aponta Erenreich (2009) sobre o pensamento positivo. Embora, a gratidão como pedagogia tenha fundamento no pensamento positivo, não pode ser resumida apenas nesta percepção e na intervenção da educação positiva, pois a sua prática é uma consciência moral, capaz de transformar relacionamentos e sociedade porque celebra a interconexão (Howells, 2019, p. 1, *tradução nossa*).

Ademais, vale mencionar, segundo a autora (2017, p. 1 - *tradução nossa*), os 6 (seis) pilares sobre os quais repousa a gratidão, como mostra a figura 2; são: relacionamento, sinceridade, empatia, autoestima, integridade e humildade.



Assim, tendo abordado o conceito, sua base, fundamentos e os pilares da gratidão, compreendemos que a gratidão como pedagogia é uma abordagem de encontrar um sentido de estar acordado em sala de aula, coadunando com Frankl (1989) sobre a importância de encontrar um sentido, como também as perspectivas de Bollnow (1971) que destaca o conceito de “despertar” como um processo essencial de autoconhecimento e conscientização pessoal, assim como o de Jaspers (1984), que enfatiza a importância de começar a mudança a partir do próprio eu.

Desta forma, estar de olhos abertos para os sinais visíveis e invisíveis de uma educação possível e viva, em um percurso de mão dupla, relacional, que não fixa nos ressentimentos, mas se posiciona em uma vivência e prática, que se inicia em atitude íntima, que pensa, reflete e age, em uma ação que transborda.

Assim, uma vez verdadeiramente cheios, possibilita, como apontam os estudos de Howells (2013a, 2014a, 2014b) e Howells e Cummings (2012), um aumento na facilidade de comunicação entre professores, alunos, funcionários, além de promover relações positivas entre eles com aprofundamento nas relações.

Apontamos também o estudo de Waters e Stokes (2015), que faz um comparativo de gratidão como emoção e ação, descrevendo o efeito de duas intervenções de gratidão, projetado para desencadear emoção-gratidão (diário de gratidão) e ação-gratidão (carta de gratidão) em líderes escolares. Os resultados da pesquisa sugerem que os dois elementos podem levar a diferentes, mas igualmente importantes, resultados para os líderes escolares.

Pois, a gratidão emocional pode levar ao bem-estar e pensamento ampliado dentro do indivíduo, ao passo que a gratidão por ação tende a levar ao bem-estar relacional dos indivíduos. Percebe-se diante destes dois cenários, que não são antagônicos e nem excludentes, apenas enfatizam e ampliam dimensões diferentes. O rebatimento da gratidão sobre o indivíduo já traz, por si, uma ação polinizadora, mas com grande impacto quando intencionalmente externalizada na ação.

Metaforicamente, é como um campo de implosão e explosão e suas dimensões alcançadas; o primeiro reverbera potencialmente em si, gerando dimensões externas com menos área de alcance, resultando em menor dispersão de fragmentos em comparação com explosões, que tem um poder potencial de dispersar em várias direções.

A pesquisa de Waters e Stokes (2015) apontou que o diário de gratidão serviu para promover uma visão mais equilibrada dos eventos positivos e negativos que ocorrem na escola, para se envolver na resolução de problemas mais apreciativa (no que diz respeito ao seu papel de mediadores), para ver o valor nos relacionamentos e para uma experiência positiva de emoções como esperança, felicidade e otimismo.

No entanto, o diário de gratidão também desencadeou uma frustração em líderes escolares que estavam lidando com o problema de ter que procurar coisas pelas quais se sentir grato na escola, quando sua função exigia uma ênfase na correção de problemas.

A carta de agradecimento estimulou um desejo de investir nas relações profissionais, maior uso de gratidão em funções de liderança e provocou gratidão recíproca da equipe e alunos (conforme relatado pelos líderes da escola). No lado

negativo, a carta de gratidão criou sentimentos de vulnerabilidade e preocupação com o potencial mal-estar que a carta pode causar para o destinatário.

Portanto, a gratidão não foi usada apenas durante os 'bons tempos' de liderança, mas também foi utilizada para lidar de forma eficaz com os aspectos difíceis, como conflitos, fortalecendo a resiliência das pessoas. Os resultados sugerem que ambos os tipos de intervenção de gratidão têm valor para os líderes escolares, embora os líderes precisam atender mutuamente ao elemento emocional da gratidão e ao elemento de ação de gratidão.

Se de um lado, para Howells (2012), a emoção é como ponto de partida para a gratidão, do outro lado, Waters e Stokes (2015) têm a emoção como uma característica central da própria gratidão, a qual agrega valor ao lado do componente da ação de gratidão. Em contrapartida, Fazal-e-Hasan *et al.* (2014), baseados em Emmons e Crumpler (2000), defendem que “a gratidão pode ser sentida sem ser expressa e seus componentes comportamentais podem não representar necessariamente gratidão” (Fazal-e-Hasan *et al.*, 2014, p. 78).

Neste aspecto, Cownie (2016) coaduna com Howells (2012) ao dizer que a gratidão é relacional. Porém, para esta tese, coadunamos também com os apontamentos de Waters e Stokes (2015) e Cownie (2016), que apontam que a emoção pode até ser ponto de partida (e nenhum problema a gratidão ser emoção) ou parte integrante da gratidão. Importa saber que uma vez sentida, em atitude íntima, ela tem o poder de transbordar, amplificar em ação, em processo cíclico.

Assim, compactuamos em parte com a visão de Emmons e Crumpler (2000), pois compreendemos que a gratidão uma vez apenas sentida e não expressa é uma gratidão limitada, não de ser medíocre ou pequena, mas que não é abrangente em seu sentido pleno, mas tem sua legitimidade. A seguir, abordaremos os aspectos da gratidão como pedagogia que inicia com o estado de preparação, reflexão antes da ação para culminância da prática.

### **2.3.1 Estado de preparação**

“Para ouvir o poder da gratidão, precisamos  
ouvir com o coração”  
(Howells, 2012, p. 5 - *tradução nossa*).

Na correria diária, numa geração “*Fast Food*”, parar e ouvir o coração é um desafio na contemporaneidade, mas tem momento que o corpo, a alma apontam indícios, um alerta que parar faz-se necessário, seja por se sentir angustiado, cansado, estressado ou simplesmente para fazer uma escuta de si. Momentos de pausa, reflexão e meditação têm sido discutidos na ciência, no qual apontam um treinamento mental associado ao bem-estar, diante de diferentes metodologias (Walsh; Shapiro, 2006; Lutz; Dunne; Davidson, 2007).

Na educação não é diferente; parar faz-se necessário para ocorrer uma escuta, reflexão e ação intencionada, pois devemos questionar: que tipo de educação nos interessa? Para quem? Para que propósito? É possível educar para vida que contemple o sentir na correria cotidiana? Que tipo de engrenagem temos desenhado e exercido em sala de aula?

Momentos de pausa contemplando o sentir, em atitude íntima, são apresentados por Howells (2012) como “um estado de preparação”, que é uma prática da gratidão na educação, onde tanto alunos como professores são convidados a tomar maior responsabilidade na preparação de seu “ser”. Pois,

'Um estado de preparação' exige que preparemos nosso ser antes de embarcarmos em qualquer coisa que precisamos fazer. Isso significa que refletimos sobre a atitude mais íntima que estamos trazendo para o dia que vem, para o encontro que estamos prestes a iniciar, para a tarefa que estamos prestes a realizar, e escolhemos abordá-la com gratidão (Howells, 2016, p. 1 - *tradução nossa*).

'Um estado de preparação' ou 'reflexão antes da ação', chamado assim por Howells (2012), desafia os modelos tradicionais que separam a vida pessoal do professor de sua vida docente. Esta abordagem aponta uma reflexão antes da ação, ao modo que os professores antes de ensinar ou comunicar-se reflitam sobre o que são gratos. Após essa reflexão e reconhecer pelo que são gratos, o próximo passo é expressar em ações, enquanto os alunos são direcionados à “atitude íntima”, no qual se preparam para aprendizagem de forma que estejam ativos (acordados), como mostra a figura 3.

**Figura 3 - Etapas da gratidão como pedagogia**



Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado em Howells (2016).

Para a autora, os alunos assumem o controle de suas próprias atitudes, reservando um minuto no início da aula para estarem cientes de suas atitudes e escolherem conscientemente um espírito de gratidão. Vale frisar que a gratidão não vem naturalmente; ao contrário, é um processo aprendido e às vezes trabalhoso, exigindo um certo nível de introspecção e reflexão (Froh; Miller; Snyder, 2007).

Alguns estudos têm utilizado esta prática de gratidão. É o que mostram as pesquisas de Wilson e Harris (2015) e de Wilson e Foster (2018), que exploram três práticas de gratidão principais: o estado de preparação, linguagem de gratidão e registro/diário de gratidão, no qual examinam os benefícios pessoais e efeito de fluxo para o processo de ensino-aprendizagem.

Nestas pesquisas, a prática do estado de preparação foi denominada de "**Respire e concentre-se**", no qual convidaram os alunos a respirar profundamente enquanto examinam honestamente sua atitude e perspectiva pessoal, à medida que refletem para uma aula ou para o dia seguinte, de modo que os alunos determinam se eles têm atitudes de gratidão, ressentimento ou reclamação. Eles se concentram em fazer escolhas conscientes para ser grato por oportunidades de aprender e para as pessoas que irão ajudá-los a aprender.

Na prática **linguagem de gratidão**, convidaram professores para infundir mais linguagem de gratidão em seus discursos e nas discussões em sala de aula. Por fim, na prática **diário de gratidão**, solicitaram a escrita em um diário das bênçãos recebidas, o qual tende a ser mais eficaz quando focado na gratidão pelas pessoas e objetos materiais.

Outra pesquisa (Wilson, 2016) questionou se os estudantes universitários que praticam a gratidão de maneira consistente teriam maior capacidade de se concentrar

durante o aprendizado e se permaneceriam resilientes quando o aprendizado parecesse desafiador. Este estudo mediu a autoavaliação de 110 (cento e dez) estudantes universitários, 50 (cinquenta) receberam e 60 (sessenta) não receberam lembrete para praticar a gratidão na forma de mensagens de texto enviadas a cada 4-5 dias durante três meses). Foi utilizado um questionário *Gratitude Questionnaire* (GQ - 6) de gratidão de Emmons, McCullough e Tsang (2003), o qual foi acrescido de mais 12 (doze) questões e aplicado no final.

Os lembretes eram enviados pelo aplicativo *Mighty Text* nos seguintes intervalos:

1. Lembrete do início da semana: cutucão de gratidão - reserve um minuto no início da aula e escolha ter uma atitude de gratidão pela classe.
2. Fim da semana: cutucada de gratidão - reflita sobre a semana e pondere 3-5 bênçãos específicas relacionadas ao aprendizado. Reserve um tempo para saborear essas bênçãos.
3. No meio da semana: empurrão de gratidão - pense em seus professores ou colegas que estão ajudando você a aprender. Expresse agradecimento a eles.

Os achados das pesquisas apontaram que os alunos que praticam intencionalmente a gratidão experimentam mais força para sustentar o esforço quando o aprendizado parece desafiador. Esse espírito resiliente está enraizado na apreciação dos alunos de que os desafios podem ajudá-los a crescer como aprendizes, em vez de fechar a mente diante de desafios, pois um aluno com espírito agradecido pode encarar esses desafios como uma oportunidade de aprender.

Pois, assim como apontado na pesquisa de Wilson e Foster (2018, p. 4), um aluno quando engajado gravita em direção a um propósito que mantém o interesse e a atenção apesar dos obstáculos. Logo,

a gratidão alimenta o engajamento, permitindo que o aluno supere barreiras e frustrações com um maior bem em mente. Para o aluno, engajamento abre uma visão de transição de ser por aquele que é beneficiado por se tornar um benfeitor. A transição do aluno para se tornar um benfeitor contribui para o cumprimento de uma visão de educar cidadãos resilientes e atenciosos (Wilson; Foster, 2018, p. 4 - *tradução nossa*)

Sendo assim, o estado de preparação não deve ser visto apenas como a capacidade de responder a um evento, mas antecipando as diferentes formas possíveis de abordar a gratidão em sala de aula, é um momento íntimo de reflexão para uma ação intencional. Pois, este posicionamento ajuda, segundo Howells (2012, *tradução nossa*), a deixar de culpar os outros por nossa situação. Assim, podemos nos sentir mais capacitados para refletir sobre o que podemos mudar em nós mesmos primeiro, em vez de esperar que outra pessoa mude.

Esta prática possibilita ao professor/aluno a reflexão de si para uma possível ação transformadora, guiada por novos olhares, no qual em uma cultura de guerra, competitividade, de instalações de caos, busca por proposições diluídas a uma ação concreta, praticando a sustentabilidade nas ações cotidianas em sala de aula, embora, não nos impeça de

examinar criticamente o papel da gratidão, precisamos ouvir as dificuldades que o termo levanta; precisamos despertar para o que essas dificuldades podem nos ensinar sobre nós mesmos e sobre o termo gratidão; e precisamos encontrar tempo para que nossa compreensão da gratidão evolua (Howells, 2012, p. 9, *tradução nossa*).

Deste modo, compreender esta relação não está dissociado da vida, é preciso equalizar essa bússola, pois educação é vida e assim como John Dewey e Paulo Freire, que de diferentes modos, buscaram responder suas análises na relação entre “educação e vida”, assim propomos, pois

a escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado” (Gadotti, 2003, p. 72).

Como aponta Morin (2002), até pouco tempo a ciência estava atrelada ao paradigma cartesiano que separa o sujeito do objeto, o espírito da matéria. Na educação atual,

é fundamental a junção entre esses campos, pois, é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (Morin, 2002, p. 48).

Assim, é importante perceber que unir nossas competências emocionais às nossas competências de pensamento aumenta nossa capacidade de ver, de raciocinar logicamente, de julgar e de gerar ações conscientes e coerentes (Casassus, 2009).

### 2.3.2 Gratidão como prática

“Percebi que a condição ou estratégia de ensino número um para discutir a gratidão como estratégia de aprendizagem é minha própria prática de gratidão”.

(Howells, 2012, p. 3 - *tradução nossa*)

Para a autora, antes que os professores utilizem estratégias de gratidão, faz-se necessária à sua própria prática de gratidão, para assim esperar que os alunos pratiquem-na. Mesmo que essa prática seja em ambientes estressantes, a gratidão assume dimensões que são muito mais profundas do que aquelas que resultam da maioria das outras práticas. Mas, será que os professores podem ser gratos em contextos tão adversos? E quando ao seu redor os pensamentos são tão negativos?

Para Howells (2012, p. 49 - *tradução nossa*),

da mesma forma que um violinista precisa melhorar sua proficiência praticando, independentemente de como se sinta, também precisamos tornar nossa prática de gratidão independente de sermos motivados por nossos sentimentos ou pelas condições certas. Se quisermos continuar em nossa prática, é importante não confiarmos se estamos ou não de bom humor, se as condições são adequadas ou se outras pessoas ao nosso redor estão gratas. Na verdade, de muitas maneiras, precisamos nos elevar acima de nossos sentimentos para continuar de maneira consistente em nossa prática. Precisamos estar vivendo a gratidão e, portanto, não apenas nos sentindo gratos como um meio de nos fazer sentirmos melhores ou mais felizes. Isso significa que a gratidão seria nossa maneira de ser ao interagirmos com os outros (Howells, 2020, p. 1 - *tradução nossa*)

O conceito de 'prática' envolve um ato consciente, em vez de deixá-lo ao acaso ou quando tivermos vontade de praticar. Adquirimos a consistência de nossa prática à medida que dirigimos nossa atenção para nossa prática, em vez das emoções que as cercam (Howells, 2012, p. 49 - *tradução nossa*). Assim, esse conceito coaduna com os pensamentos de Dewey (1938), ao apontar que uma ideia precisa ser revelada na ação, na experiência, para que sua verdade se torne viva para nós.

Desse modo, Howells (2020) direciona que antes da prática de gratidão faz-se necessário vivê-la, a maneira de praticá-la seria uma extensão. Mas, afinal, o que é prática? E prática de gratidão? Qual a importância de começar pelo porquê de sermos gratos em uma prática de gratidão?

Para Howells (2012), uma prática não é uma ação pontual, é algo que pode ser desenvolvido de forma constante e consistente ao longo de um período de tempo, e com um propósito. Para Shelton (2004, p. 273), essa "ação proposital" está implícita na noção de prática, pois

... quando verdadeiramente gratos, somos levados a vivenciar e interpretar situações de vida de maneiras que nos chamam de abertura e engajamento com o mundo através de ações propositalis, para compartilhar e aumentar o muito bem que recebemos...

Em busca de diferenciar uma ação de uma prática, tomaremos como base o dicionário *Oxford Languages online (2024)*, que define que uma ação é “o estado de fazer algo”; e uma prática é uma "performance repetida ou exercício sistemático com o objetivo de adquirir habilidade ou proficiência”. Desta forma, para que a expressão de gratidão seja decretada de forma consistente e de forma gerenciável no meio da vida ocupada dos professores, é útil conceitualizá-la como uma prática (Howells, 2012).

A autora diz que a prática é o centro desta pedagogia, ao apontar que

o ponto de partida não é de 'vulnerabilidade' ou 'fragilidade humana'. Em vez disso, convidamos nossos alunos a buscar um nível mais elevado de presença em seu aprendizado e a explorar o papel da gratidão na obtenção desse objetivo. Com nossa própria prática de gratidão no centro de nossa pedagogia, não somos tanto mestres da teoria ou filosofia sobre gratidão, mas simplesmente praticantes que percebem que leva uma vida inteira para crescer. Nosso foco inicial não seria incorporar a gratidão no conteúdo de um currículo. Primeiro, precisamos estabelecer as condições dentro de nós mesmos e em nossas salas de aula, para criar o ambiente certo para que a gratidão floresça em seu próprio tempo, em seu próprio ritmo. As condições para ensinar gratidão surgem de nosso próprio compromisso e experiência vivida de seu verdadeiro valor educacional, nosso Estado de Preparação e nosso reconhecimento de nossa conexão com a essência humana do outro (Howells, 2012, p. 157- *tradução nossa*).

Deste modo, compreendemos que uma prática requer vivência, uma vivência requer verdade, pois "ensinamos quem somos: o bom ensino vem da identidade e integridade do professor" (Palmer, 1998, p. 10), embora, isso não quer dizer que os

professores precisam ser praticantes perfeitos, mas com boas intenções e clareza do que é praticado, pois “a gratidão parece, sente e ressoa diferente a cada vez que a expressamos” (Howells, 2012, p. 48 - *tradução nossa*).

A gratidão, seja ela disposicional, como traço de personalidade (McCullough; Emmons; Tsang, 2002) ou estatal, como experiência momentânea da emoção (Wood; Maltby; Stewart; Linley; Joseph, 2008), pode se desenvolver nos três componentes de gratidão em ação, o qual se reverbera na prática, segundo Fitzgerald (1998, p. 120):

- 1) Um caloroso sentimento de apreciação por alguém ou algo;
- 2) Um sentimento de boa vontade para com aquela pessoa ou coisa;
- 3) Uma disposição para agir que flui da apreciação e boa vontade.

Assim, “onde não há gratidão, não há movimento significativo; os assuntos humanos tornam-se rochosos, dolorosos, friamente indiferentes, desagradáveis e, por fim, rompem-se por completo. A 'máquina' social mexe-se e logo emperra (Visser, 2009, p. 327 - *tradução nossa*).

Ademais, apresentaremos algumas práticas de gratidão publicadas por Howells (2012, p. 52- *tradução nossa*), que são:

- a) Expresse gratidão a determinados alunos, por pequenas coisas, sem desejar nada em troca;
- b) Envie bilhetes de agradecimento aos pais e encontre maneiras de agradecê-los pela oportunidade de ensinar seus filhos;
- c) Reconheça o trabalho nos bastidores da equipe administrativa e não docente da escola e dê gestos espontâneos de agradecimento quando as coisas estão indo bem, não apenas quando precisamos de sua ajuda;
- d) Esforce-se para encontrar os pais no portão todas as manhãs para agradecê-los;
- e) Ensine com um senso de gratidão pela oportunidade de ensinar nesta escola;
- f) Agradeça ao diretor e aos líderes da escola com frequência;
- g) Procure o que há de bom nos outros e diga-lhes o que você vê;
- h) Dê prioridade aos relacionamentos em vez de tarefas;
- i) Reconheça publicamente a ajuda e a inspiração que você recebeu dos colegas;
- j) Trate materiais como água, papel, livros, computadores e comida, com preciosidade;

- k) Coma os alimentos mais devagar e com maior consciência e apreciação de onde eles vêm;
- l) Dê saudações calorosas e positivas;
- m) Diga regularmente aos nossos alunos pelo que somos gratos;
- n) Expresse gratidão ao nosso corpo e aos nossos sentidos, tratando-os com cuidado e mantendo a nossa saúde;
- o) No final de cada dia, escreva cinco coisas pelas quais você é grato e uma maneira de expressar isso no dia seguinte.

Inferimos, diante das práticas apresentadas, o quão simples são, ao sair do campo subjetivo para o concreto. Sendo assim, não adianta colocar em prática vários tipos de estratégia; escolher uma ou duas práticas pode ser o suficiente, pois o que vai diferenciá-la é a entrega dos professores ao experienciar a gratidão.

Schlitz, Veitan e Amorok (2007, p. 93 - *tradução nossa*) trazem uma diferenciação interessante entre prática e prática transformadora, no qual podemos identificar o que a prática de gratidão se propõe:

... mais comumente, a prática é pensada como o ato de repetir algo indefinidamente com o propósito de aprender e ganhar experiência ... prática transformadora é qualquer conjunto de atividades internas ou externas em que você se engaje com a intenção de promover mudanças duradouras na maneira como você experimenta e se relaciona consigo mesmo e com os outros.

A prática de gratidão é uma repetição constante, que surte como efeito borboleta, que pode ser dado em pequenos passos e que serve como “reforçador moral” (McCullough; Kirkpatrick; Emmons; Tsang, 2001; McCullough, Emmons; Tsang, 2002).

Uma pesquisa que frisa esse olhar é a pesquisa de Howells e Cumming (2012). Eles defendem a noção de gratidão que envolve um intercâmbio dinâmico de dar e receber um presente. Esta estrutura incentiva os participantes a considerarem que tipo de gratidão significa para eles pessoalmente e orienta os participantes a discutir os desafios de praticar a gratidão no contexto do ambiente escolar. O quadro inclui as seguintes suposições:

- a) A aquisição de gratidão é um processo passo a passo, não dominado instantaneamente;
- b) Pode haver situações em que seja impossível ou impróprio praticar a gratidão;

- c) Os participantes são convidados (não obrigatório) para praticar gratidão;
- d) A gratidão não deve ser usada para manipular os outros.

A pesquisa de Kern, Waters, White e Adler (2014) revela que construir o bem-estar da escola leva mais do que a redução de estados negativos, leva a conduzir um estudo que analisa como os líderes escolares podem aumentar as experiências positivas no trabalho através da prática da gratidão.

Vale salientar que defendemos o argumento de Howells (2012) de que gratidão não deve ser confundida com pensamento positivo, e que embora a gratidão pode ter muitos resultados positivos, é um fenômeno distintamente diferente da positividade e otimismo.

Portanto, podemos definir gratidão como prática parafraseando Confúcio (2012) sobre a sabedoria, pois podemos dizer que para aprender a ter gratidão podemos agir de três maneiras: primeiro, por Estado de preparação (atitude interior), que é a mais nobre; segundo, por externalizar, que é a mais fácil; e terceiro, pela prática (ação), que é a mais dolorosa.

#### 2.4 SOB O OLHAR DO REFERENCIAL DE HOWELLS

Nesta tese, temos como uma das bases teóricas o pensamento de Howells (2012), precursora da gratidão como pedagogia, ao qual serão direcionados olhares diante das publicações elencadas até 2022, a fim de compreender de forma direcionada o percurso trilhado pela autora, que afirma que

um "paradigma de presente" onde professores e alunos refletem sobre o que recebem no processo de educação e como podem retribuir, Kerry afirma que a gratidão é uma alternativa poderosa ao "paradigma de troca" e ao ressentimento que atualmente domina muitos processos e relacionamentos educacionais (Howells, 2015a, p. 1- *tradução nossa*).

Assim, em um recorte de suas publicações direcionadas à educação, transcorremos como campo fértil de percurso, compreender a gratidão como pedagogia e suas facetas na perspectiva da autora, pontuado no quadro 2. Vale atentar que os documentos indicados no *Innovation Pedagogy* não estão neste recorte.

**Quadro 2 - Recorte de publicação de Howells**

Publicação	Ano
Praticando gratidão para melhorar o aprendizado e o ensino.	2009
Gratidão na Educação: Uma Visão Radical.	2012a
Explorando o papel da gratidão na experiência profissional dos professores em formação.	2012b
Melhorar as relações com os professores e a efetividade através da prática da gratidão.	2013a
O papel da gratidão em ajudar os líderes escolares a fortalecer as relações.	2013b
Explorando a diversidade cultural através das lentes da prática da gratidão na educação.	2014a
Pesquisando o lugar da gratidão no domínio pessoal do educador: contos do campo.	2015b
O papel da gratidão no aprimoramento da relação entre estudantes de pesquisa de doutorado e seus supervisores.	2017
Desenvolvendo gratidão como prática para os professores.	2018
Gerenciando relacionamentos: Insights de um modelo de gratidão estudantil.	2019
O poder transformador da gratidão na educação.	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As publicações selecionadas no quadro 2 têm como objetivo investigar o direcionamento do objeto de estudo que aborda gratidão como pedagogia. A seguir apresentamos de forma sucinta cada um desses trabalhos, de forma a evidenciar as temáticas e seus principais achados.

Iniciaremos com o artigo **“Praticando gratidão para melhorar o aprendizado e o ensino”**, onde Howells (2009) relata os dados preliminares de um estudo longitudinal em andamento projetado para investigar as crenças dos alunos do primeiro ano sobre saber e aprender (crenças epistemológicas). Alunos da formação de professores e faculdades da indústria criativa em duas universidades australianas completaram o *Epistemological Beliefs Survey* (EBS) na primeira semana do primeiro semestre de estudo. Com os dados coletados ajudaram a compreender as crenças dos alunos sobre a aprendizagem e o conhecimento, a fim de informar uma aprendizagem eficaz no ensino superior.

Em seguida vem o livro **“Gratidão na Educação: Uma Visão Radical”**, onde Howells (2012) aborda a gratidão como pedagogia explorando situações reais com

professores, líderes escolares, alunos, pais, acadêmicos e professores de pré-serviço, no qual examina muitas das complexidades encontradas quando a gratidão é aplicada em uma variedade de ambientes educacionais seculares. A visão radical, neste estudo, aponta, ao término do livro, que o objetivo principal “passa a ser convidar nossos alunos a contemplar o papel que a gratidão pode desempenhar nesse processo e a engajarem-se em um pensamento crítico sobre seu valor para eles como autores de suas próprias vidas” (Howells, 2012, p. 157- *tradução nossa*).

No artigo “**Explorando o papel da gratidão na experiência profissional dos professores em formação**”, de Howells e Cumming (2012), apresentam um marco teórico para considerar a gratidão no contexto da experiência profissional dos professores pré-serviços. Em seguida, descreve um pequeno estudo piloto qualitativo dos desfechos relatados por seis professores pré-serviço quando eles conscientemente aplicaram gratidão em sua segunda prática. A prática foi realizada em uma variedade de ambientes de ensino fundamental e médio. Cada participante relatou efeitos positivos nas áreas de melhor relacionamento, melhor bem-estar e melhores resultados de ensino. Embora este seja um pequeno estudo exploratório, os achados se alinham estreitamente com um trabalho empírico mais amplo sobre gratidão.

O artigo “**Melhorar as relações com os professores e a efetividade através da prática da gratidão**”, de Howells (2013a), é uma pesquisa realizada em várias escolas, para delinear alguns dos princípios que podem ser aplicados por professores para melhorar sua resiliência e eficácia. Este trabalho parte da hipótese de que, não importa o contexto, o aluno desengajamento pode ser direta e positivamente abordado se puderem ser encorajadas a expressar gratidão enquanto eles estão aprendendo. Os achados apontaram que a gratidão dos professores flui para os alunos e, portanto, a maneira eficaz de incentivar alunos a ‘agradecer enquanto pensam’ é para que professores se aproximem de seus alunos e de suas atividades com uma atitude interior de gratidão.

No artigo “**O papel da gratidão em ajudar os líderes escolares a fortalecer as relações**”, (Howells, 2013b) mostrou que apenas uma prática de gratidão por um diretor não só pode melhorar muito seu próprio bem-estar pessoal e satisfação, mas também contribuir com o aprofundamento das relações além da pessoa a quem eles estão expressando diretamente gratidão.

O artigo “**Explorando a diversidade cultural através das lentes da prática**

**da gratidão na educação**” (Howells, 2014a), apontou como a prática consciente da gratidão pode nos auxiliar a valorizar mais plenamente a diversidade no contexto da educação. Argumenta que o potencial de tal noção está em sua exigência de que olhemos além de nosso interesse próprio e venhamos a conhecer o outro antes de podermos retribuir de maneira que possam ser reconhecidas e recebidas de maneira apropriada e significativa. As principais hipóteses subjacentes à exploração teórica do artigo são ilustradas com vinhetas de professores com considerável experiência na Educação Índígena e maioria Australiana.

O texto **“Pesquisando o lugar da gratidão no domínio pessoal do educador: Contos do campo”** (Howells, 2015a) enfoca a importância da colaboração, ao se envolver com a marginalização e/ou pesquisa com crianças pequenas. A discussão está ligada a projetos motivados a trazer para o primeiro plano as vozes das crianças na comunidade e na pesquisa. O capítulo explica um projeto pedagógico realizado em uma creche local e que começou com um interesse em como as crianças respondem à arte, aos lugares e aos espaços. Os estudos apontam que foi desenvolvida uma cultura de escuta e as crianças foram valorizadas e posicionadas como cidadãos capazes, com pontos de vista e competências que contribuem para a comunidade.

O artigo **“O papel da gratidão no aprimoramento da relação entre estudantes de pesquisa de doutorado e seus supervisores”**, de Howells, Stafford, Guijt e Breadmore (2017), investiga o efeito das práticas de gratidão, propondo que ela traga foco e intencionalidade à relação aluno-supervisor, resultando em melhores resultados de pesquisa e, por implicação, um impacto positivo nas taxas de atrito. Este estudo de caso qualitativo explora o impacto da gratidão como intervenção, seguindo oito alunos de doutorado e seus dois supervisores, nas escolas de ciências físicas e medicina durante um período de seis semanas de atenção focada em práticas de gratidão. Os achados revelaram que todos os participantes notaram impacto positivo nas áreas de comunicação, bem-estar social e emocional, bem como no próprio processo de pesquisa.

O artigo **“Desenvolvendo gratidão como prática para os professores”** (Howells, 2018) faz parte do livro “Desenvolvendo Gratidão em Crianças e Adolescentes” que fornece a estrutura conceitual para estudar o desenvolvimento da gratidão, com um conjunto abrangente e internacional de autores abordando o tópico de perspectivas filosóficas, psicológicas e educacionais. Este artigo, situado na seção

final do livro, considera as ligações entre a gratidão dos pais e dos filhos e as maneiras pelas quais pais e professores podem ajudar a encorajar a gratidão, tanto em suas práticas cotidianas quanto usando textos literários.

O artigo “**Gerenciando relacionamentos: Insights de um modelo de gratidão estudantil**”, de Fazal-e-Hasan *et al.* (2019), desenvolve um modelo de relacionamento estudantil que destaca o papel da gratidão em impactar as percepções positivas, atitudes e intenções comportamentais dos alunos em relação aos seus provedores de ensino superior. Usando teorias de *marketing* de serviços e psicologia positiva, desenvolveu e testou um modelo de relacionamento de gratidão. Os resultados desta pesquisa demonstram empiricamente o papel da gratidão como um mecanismo mediador que explica o impacto dos investimentos de relacionamento de uma universidade nas percepções positivas, atitudes e intenções comportamentais dos alunos. Este é o primeiro estudo que destaca o papel da gratidão como tendo impacto na percepção, atitude e intenções comportamentais dos alunos.

O texto “**O poder transformador da gratidão na educação**” (Howells, 2019) é um convite ao aluno a considerar não apenas o que pode ganhar com sua educação, mas também o que pode dar a ela, tanto dentro do contexto de aprendizagem quanto além. O texto relata pesquisas baseadas em duas décadas, considerando alguns dos desafios conceituais e práticos que podem levar a questões da relevância da gratidão nos currículos tradicionais e nas práticas tradicionais de ensino.

Embora as publicações de Howells não se limitem a estas, mas para compreender o cenário do campo de estudo já explorados, fizemos o recorte em busca de compreender como a gratidão como pedagogia tem sido pesquisada em sala de aula e no âmbito educacional, quais seus campos de lacuna e direcionar este estudo em uma ótica em ambientes ainda não desbravados.

Assim, sem desconsiderar a importância das produções acima e constatando as lacunas de pesquisa existentes a respeito da dimensão, julgamos relevante a nossa temática, tendo em vista um olhar com uso de tecnologia na formação continuada, enriquecendo o repertório dos docentes e ampliando suas possibilidades no ensino-aprendizagem em uma dinâmica afetiva, criativa e polinizadora.

## 2.5 SOB O OLHAR DO DOCUMENTO *INNOVATION PEDAGOGY*

De modo a ampliar o campo exploratório, selecionamos 6 (seis) artigos

publicados como referências da tendência “Gratidão como pedagogia” apontada no documento “*Innovation pedagogy 2021*”<sup>6</sup> como uma das 10 (dez) tendências mundiais que têm o potencial de provocar mudanças no âmbito educacional nos próximos anos.

A respeito desses artigos<sup>7</sup>, apresentamos um compilado, com práticas inovadoras, baseado em uma revisão de estudos publicados por um grupo acadêmico, conforme apresentado no quadro 3.

**Quadro 3 - Documento *innovation pedagogy 2021***

	Artigos	Ano
<b>Innovation Pedagogy</b>	O papel da gratidão no ensino superior.	2004
	Uma exploração do papel da gratidão na valorização dos relacionamentos aluno-professor.	2014b
	Iluminando a mente: o impacto da prática da gratidão em foco e resiliência na aprendizagem.	2016
	O poder, estrutura e prática de gratidão na educação: uma demonstração de epistemologia e empírica pesquisa trabalhando juntos.	2018
	Avaliação da Pedagogia da Alfabetização pela Gratidão.	2020
	O significado de bondade e gratidão no Japão: um estudo de métodos mistos.	2020

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os artigos apresentados ampliam o olhar para outros autores além de Howells, que publicaram pesquisas nesta concepção. A seguir, apresentamos de forma sucinta cada um desses trabalhos.

O primeiro artigo “**O papel da gratidão no ensino superior**”, de Howells (2004), aponta as distinções mais sutis que são necessárias para discernir o significado do termo “Gratidão” em um contexto acadêmico e oferecer sugestões quanto à sua relevância como forma de pensar no ensino superior. Em vez de ver a gratidão como algo que se pode praticar separadamente da vida acadêmica, o artigo defende o lugar da gratidão de alunos e professores no aprimoramento da

<sup>6</sup> Este é o nono relatório que propõe dez inovações que já estão em circulação, mas ainda não tiveram uma influência na educação. Para produzir o relatório, um grupo de acadêmicos do Instituto de Tecnologia Educacional da *The Open University*, Reino Unido, colaborou com pesquisadores do Laboratório de Inteligência Artificial e Linguagens Humanas/Instituto de Educação Online em Beijing Foreign Universidade de Estudos. [Innovating Pedagogy 2021 \(prismic.io\)](https://prismic.io)

<sup>7</sup> Incluímos o artigo de Howells neste compilado, para não ter duplicidade, e trazer na íntegra os documentos aí apontados.

aprendizagem acadêmica. Isso será ilustrado com um exemplo de como a gratidão foi introduzida como uma prática em dois contextos acadêmicos, com resultados positivos relatados pelos alunos quando eles aplicaram isso ao seu estudo de disciplinas convencionais.

O segundo artigo é **“Uma exploração do papel da gratidão na valorização dos relacionamentos aluno-professor”**, de Howells (2014b), que apresenta um estudo de caso exploratório de 59 professores do ensino médio para investigar o papel que a gratidão pode ter na melhoria das relações professor-aluno. Embora o potencial de gratidão esteja ganhando inter-atenção nacional nas áreas de psicologia positiva e social, existem poucos estudos sobre o efeito da gratidão dos professores. O artigo apresenta uma estrutura conceitual que postula o significado da gratidão neste contexto e, em seguida, descreve um estudo de caso qualitativo. Os resultados indicam que essa gratidão impactou positivamente os professores, a sala de aula e o ambiente escolar.

O artigo **“Iluminando a mente: o impacto da prática da gratidão em Foco e resiliência na aprendizagem”**, de Wilson (2016), mostra que a gratidão tem o poder de curar, energizar e transformar vidas, melhorando pessoas psicologicamente, espiritualmente, fisicamente e cognitivamente. Este estudo contribui para o estudo da gratidão, explorando seu impacto no foco e resiliência na aprendizagem. Os estudos apontaram que os educadores devem estar cientes de que nem todos os alunos podem experimentar benefícios positivos das práticas de gratidão. Pois, participantes que receberam lembretes de texto sobre gratidão, mas que se identificaram como praticando gratidão menos de uma vez por semana, não experimentaram benefícios como aumento do foco e resiliência na aprendizagem. Portanto, enquanto os educadores podem promover a gratidão proporcionando tempo em sala de aula para os alunos refletirem e expressarem gratidão relacionada à aprendizagem (oralmente ou por escrito), eles não podem obrigar um aluno a ser grato. Os alunos precisam escolher intencionalmente praticar gratidão antes de poderem experimentar aumento do foco e resiliência na aprendizagem.

O artigo **“O poder, estrutura e prática de gratidão na educação: uma demonstração de epistemologia e empírica pesquisa trabalhando juntos”**, de Wilson e Foster (2018), explora o poder da gratidão, investiga como a estrutura ontológica (interna), teleológica (para frente) e metafísica (ascendente) da gratidão pode potencializar a aprendizagem e, em seguida, destaca um estudo de pesquisa

revelando as perspectivas dos professores sobre o impacto da prática da gratidão no ambiente de sala de aula. Quatro temas surgiram do estudo empírico que sustenta a estrutura da gratidão: dois temas relacionados ao impacto sobre os professores (melhor bem-estar e calma em meio ao estresse), e dois temas relacionados ao impacto sobre os alunos (ambiente de sala de aula aprimorado e aprendizagem reforçada). As evidências empíricas demonstram que o uso da estrutura e da prática da gratidão juntos no contexto do ambiente de sala de aula fortalecem as atividades educativas.

O artigo **“Avaliação da Pedagogia da Alfabetização pela Gratidão”**, de Auld, Eyers e O'Mara (2020), tem como objetivo descrever como o ensino de alfabetização com professores de pré-serviço pode valorizar o pré-serviço no relacionamento dos professores em serviço com os alunos do ensino médio usando notas de gratidão. Essas notas forneceram aos professores em formação uma oportunidade de comunicar em linguagem simples aos alunos o que aprenderam com eles na pedagogia da alfabetização; também mostrou como essa inovação na avaliação permitiu enfatizar a importância da relacionalidade no ensino, e para defender ideais de inclusão social de alunos da escola e do profissional crescimento de professores pré-serviço.

Por último, o artigo **“O significado de bondade e gratidão no Japão: um estudo de métodos mistos”**, de Gherghel e Hashimoto (2020), teve como objetivo explorar como os jovens japoneses interpretam bondade e gratidão, bem como investigar o efeito da bondade e expressão de gratidão em seu bem-estar. 58 estudantes foram aleatoriamente alocados em três grupos: atos de bondade, expressão de gratidão e eventos memoráveis (como controle), e envolvidos nas atividades por três semanas. A análise exploratória de conteúdo revelou que os participantes dos grupos de bondade e gratidão referiam-se a tipos semelhantes de apoio social ao descrever as atividades em que haviam se envolvido, incluindo apoio instrumental (oferecendo objetos), apoio emocional (incentivo) e apoio informativo (ensino). Quanto ao efeito da bondade e gratidão no bem-estar, as análises revelaram uma diminuição significativa da depressão e do efeito negativo do pré-teste ao pós-teste em todos os grupos.

Assim, esses artigos possibilitaram amplificar a visão do impacto que a gratidão pode proporcionar na resiliência e na concentração, fortalecendo as atividades

educativas e bem-estar em sala de aula. Neste viés, seguimos a desbravar um pouco mais a temática das tendências na educação com uso das TDIC.

Pois na transformação digital, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem sido crescente, possibilitando “a aprender de múltiplas formas, em diferentes espaços físicos e digitais, síncronos e assíncronos; sozinhos, em grupos, em redes e com mentoria; no curto e longo prazos e ao longo da vida” (Moran, 2022b, p. 1).

## 2.6 TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

### 2.6.1 Tendências na Educação

Diante dos compassos (composição equilibrada de tempos, espaços, teoria e prática) e descompassos na educação, avaliar, refletir, analisar as tendências da educação é preciso. As mudanças estão ocorrendo e “o professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora” (Moran, 2015b, p. 26).

Várias tendências na educação têm surgido e assim direcionando novos caminhos na educação, possibilitando novas estratégias e permitindo novos campos de atuação (Bacich; Neto; Trevisan, 2015; Moran, 2015a; Filatro, 2018; Sharples, 2019; Pacheco, 2019), de modo a aprimorar as práticas educativas e garantir maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem, com foco na formação integral do ser humano apresentada por Röhr (2013), que aborda a multidimensionalidade.<sup>8</sup>

Muitas tendências surgem justamente em momentos desafiadores, que requerem soluções imediatas. Estas podem seguir um fluxo de inovação, no qual, para Terra (2007), a inovação envolve dois elementos: a criatividade e a produção de novas ideias, que devem ser capazes de serem implementadas e gerar impacto. Pois, inovar não é “qualquer alteração casual, esparsas, esporádicas, moderna ou oportunista e sim alterações relevantes, integradas, coesas e coerentes” (Masetto, 2012, p. 25).

Para Silva (2011, p. 76), a inovação como ruptura,

---

<sup>8</sup> Multidimensionalidade de Röhr - dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual.

provoca a interrupção de práticas repetitivas e previsíveis que só podem ser compreendidas, no contexto em que são desenvolvidas, pelos sujeitos que as realizam e que imprimem significado ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Em uma concepção mais ampla, Vincent-Lancrin *et al.* (2019) relacionam à adoção de novos serviços, tecnologias, processos, competências por instituições de ensino que levem à melhora de aprendizagem, equidade e eficiência.

A inovação, assim como as tendências na educação, precisa romper situações paradigmáticas, de modo que “as tecnologias sociais, as estratégias pedagógicas, os dispositivos e as metodologias deverão ser suporte para garantia de que todos aprendam” (Pacheco, 2019, p. 51).

Filatro e Cavalcanti (2018) chamam atenção para a existência de uma inovação que vai além da tecnologia, tendo em vista “estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 12).

Neste viés, apontamos as inovações pedagógicas, que são um

conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas (Carbonell, 2016, p. 19).

Assim, transcorremos sobre a temática com respaldo na literatura e em documentos que tratam sobre as tendências mundiais na educação, no qual destacamos o *Innovating Pedagogy*, *Knowledgework* e o *Horizon Report*, que apontam indícios para o futuro da sala de aula.

O *Innovating Pedagogy* (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021) é um documento, com publicação anual, resultante da colaboração entre investigadores do *Institute of Educational Technology da The Open University*, Reino Unido, e outros institutos ou centros de referências. Em 2018, não houve publicação, substituído pelo *Trends in learning Report* (Knowledgeworks, 2018), o qual trouxe como tendências: aprendizagem espaçada, aprendizagem pós-verdade, aprendizagem imersiva, análise conduzida pelo aluno e comunidades de construção de conhecimento humanista.

O documento *Knowledgeworks* (2018) apontou que a educação 5.0 vai além da sala de aula, das questões técnicas, tecnológicas e habilidades humanas, direcionando 5 (cinco) caminhos que devem ser observados: automação; as

superpotências civis; tecnologias que afetam o funcionamento do cérebro; mudança na estrutura de comunidades; e narrativas tóxicas sobre sucesso e realização pessoal.

Neste documento são apresentados quatro temas provocativos para a educação do futuro, que são: ecossistemas de aprendizagem de assinaturas; aprendizagem centrada em humanos; salvaguardas para a eficácia; e voz amplificada e impacto. O que o documento vem propor não é algo novo, pois estas temáticas já vinham sendo apresentadas nos documentos *Innovating Pedagogy* e o *Horizon Report*, mas o que fica evidente é que os aspectos tecnológicos ganham ainda mais força na educação 5.0, mas não de forma isolada e sim, associado ao potencial humano.

Outro importante documento, *Horizon Report*, construído numa parceria entre o *New Media Consortium* (NMC) com a *EDUCASE Learning Initiative* (ELI), publicado anualmente, apresenta as tendências em escalas de curto, médio e longo prazo. Tal documento difere por ser voltado para o ensino superior e tem provocado mudanças nos cenários educacionais das universidades, favorecendo a adoção da tecnologia e diferentes processos nas salas de aula (Alexander *et al.*, 2019).

Por fim, dentre estes documentos, para este estudo, evidenciamos a edição do *Innovating Pedagogy* de 2021 (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021), o qual apresenta a gratidão como pedagogia, dentre as dez tendências compiladas no documento. Assim, na figura 4, seguem os últimos 6 (seis) anos das tendências publicadas apenas pelo *Innovating Pedagogy* no intervalo de 2017 a 2023.

Figura 4 - Tendência na educação 2017 - 2023



Fonte: Extraído do *Innovating Pedagogy* (tradução nossa).

Nestes relatórios percebe-se nos últimos dois anos o crescimento de tendências que enfoquem experiências, por diversas formas, inclusive que possibilitem uma sala de aula mais humanizada, explorando outros ambientes, danças, festas, gratidão, bem-estar, dentre tantos outros, como uma educação para todos orientada para equidade, assim como modelos apontados no ano de 2023, que apresentaram as ferramentas de Inteligência Artificial, no qual ganhou grande destaque e discussões, assim como tendências contidas nesta tese, como ambientes

mediados digitalmente, pedagogias emaranhadas, pedagogias relacionais, podcasts, vendo assim mesmo no currículo e a pedagogia multimodal.

Percebe-se, que o uso das tendências na educação coloca em xeque um novo perfil de professor, a ser principalmente o mediador, pois o papel do educador “não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes” (Singer, 2007, p. 20).

Para Perez (2010), cada revolução econômica e industrial traz novos desafios e determina novas abordagens dentro das organizações. As escolas/universidades que desejam percorrer a trajetória para a Educação 5.0 devem avaliar suas capacidades e adaptar suas estratégias de forma a implementá-las nos cenários apropriados.

### **2.6.2 Formação continuada em foco**

O conceito de formação continuada de professores “se origina e se desenvolve tendo como referência teórica a ideia de educação permanente, vindo a evoluir, de acordo com cada momento histórico” (Belém, 2006, p. 41). Vale compreender que a ideia de educação permanente surgiu em um período pós guerra, em uma visão que o processo de educação se prolongue por toda a existência humana, a ser proposta por diferentes programas de educação continuada.

Assim, para tentarmos compreender o que é formação continuada, recorreremos inicialmente à etimologia da palavra “formação”, que, segundo o dicionário *Oxford Languages online (2024)*, é ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação, como também, maneira pela qual uma pessoa é criada ou educada; o que lhe molda o caráter, a personalidade.

Deste modo, buscamos desvendar diante de sua etimologia que formação continuada é esta, capaz de ser criada, vivenciada, constituída e moldada com personalização, sendo possível, em percepções atuais direcionar com criatividade, encantamento, inovação e afetividade.

Assim, precisamos refletir: qual concepção de formação deve fundamentar a prática educativa atual? A que visa a reprodução ou possibilita na prática construção e reconstrução de conhecimento? É possível uma formação continuada que a ação técnica não se sobreponha à ação humana?

Coadunamos com Belém (2006, p. 35), ao questionar que concepções são essas que estão norteadando a formação de professores,

com perspectivas para além de um tecnicismo exacerbado, projetadas às finalidades de uma educação como prática social de humanização, que ocorre quando a ação técnica não se sobrepuja à ação humana. Ora, se o processo de formação das pessoas está imbricado com a própria vida, não se justifica aprisioná-lo em tempos e modalidades.

Assim, em uma visão ampla e sistêmica, percorremos alguns conceitos sobre a temática, que inicia trazendo a questão que a formação continuada é o “prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2004, p. 227).

Tendo visto que falar de formação continuada, e não mencionar a formação inicial, é um lapso, pois segundo Imbernón (2010, p. 55), é “preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo professor, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão”. Pois, é esta formação, junto com memórias arraigadas da formação escolar, que incidirão no exercício da profissão.

Ainda segundo Imbernón (2011), o processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, entretanto essa complexidade se torna mais amena quando a formação é contextualizada e se adapta à realidade vivenciada pelo professor, onde é possível, segundo o autor (2010), novos processos na teoria e na prática da formação com novas perspectivas e metodologias, que poderia incentivar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para que o trabalho coletivo transforme a prática.

Um outro viés na formação, segundo Belém (2006, p. 37), é o domínio que se “pauta na execução de funções, que têm por base a aplicabilidade de uma racionalidade técnica, orientando a prática do/a professor/a, que é contrastado por um currículo limitante para a prática docente”.

Por vezes, as formações são pautadas em construções limitantes, descontextualizadas, reduzidas ao domínio de um conjunto de situações, habilidades e comportamentos, ancorados na técnica, em uma realidade estática, sem contrapor com os sujeitos históricos, sociais e dinâmicos, nos âmbitos científico, político, cultural, filosófico, contextual, psicopedagógico, pessoal e interpessoal, dentre outros.

Entretanto, é importante frisar que independente da esfera de ensino, para Belém (2006, p. 40),

não se trata de instituir, de forma veemente, a defesa desta ou daquela esfera de ensino. O mais urgente refere-se à revisão das concepções que estão no subsolo dessas dimensões, e atentar a um princípio que é incontestável: o ser humano, pela sua natureza, vive numa busca permanente, por saber mais de si, do mundo e do seu ofício. Seja no âmbito da formação inicial, seja no que diz respeito à formação continuada, não há referência homogênea, única ou modelo incontestável; o parâmetro deve ser a realidade histórico-social de vida, do professor, em toda a sua plenitude.

Pois, ser professor é “carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (Arroyo, 2001, p. 30). Assim, também não queremos direcionar esta tese a um modelo de formação continuada que seja “tábua de salvação” para a educação decolar, pois, por vezes, ela é oferecida relacionada a temas pontuais, isolados, sem eixo condutor, além de não refletirem de forma alguma a realidade escolar/universitária em toda a complexidade que lhe é peculiar, visando apenas um cunho mercantil.

Neste viés, Aquino (2002) critica a mercantilização dos processos de formação continuada e a superficialidade de palestras, defendendo uma formação baseada no autoconhecimento e no conhecimento contextualizado do mundo e do ofício. Mas sobretudo, evidenciar uma formação que seja permeada por um conhecimento que contemple saber mais de si, do mundo e do seu ofício, em realidades contextualizadas, respeitando e possibilitando as demandas atuais.

A formação, segundo Marin (1998, p. 32) não se esgota numa definição conceitual encerrando um sentido estrito. “Sua abrangência perpassa instâncias da vida humana e experiências profissionais, indicando a existência de ramificações de ordem epistêmica, econômica, política e social.”

Na atualidade, temos como referência a definição, presente na legislação recente, conectada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>9</sup>, que prevê novas diretrizes e ações para a formação continuada dos professores, e a resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020, que

---

<sup>9</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Quando vista em relação à formação continuada, em serviço, a Resolução CNE/CP N° 1 traz em seu Art. 12, que a Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Assim, diante de algumas concepções sobre a temática, coadunamos que a formação de professores precisa “ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos” (Candau, 2014, p. 41).

Em um processo de aprendizagem inesgotável, se recria a possibilidade de reflexão sobre a prática individual e coletiva, materializada no esforço concreto de pensar e de repensar, construir e reconstruir o percurso profissional, colocando a si e seu entorno em xeque, visando entre enfrentamentos e embates, num contexto democrático, dinâmico, provocador, afetivo e inspirador.

O lócus privilegiado de formação é a própria escola, como aponta Candau (1997), sendo necessário que seja amplificada “numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 10), de modo que a educação promova a construção do saber, religue conceitos de igualdade e sociedade a fim de possibilitar o ato de educar em toda sua inteireza (Simão; Silva; Torre, 2020).

### **2.6.3 Ajustando as lentes da formação continuada**

Uma formação continuada que forma gente precisa dar vazão ao que as pessoas sentem e o que os revigora na vida; que seja possível sentir “pequenos sustos felizes” em uma sala de aula, como aponta Cecchini (2022), que cause aquele mesmo espanto que temos quando lemos um poema, uma música, um filme, uma nota adesiva que nos toca, quando se ganha um presente, recebe uma surpresa, a

perfeita junção da forma e do conteúdo, algo inédito, mas ao mesmo tempo límpido, sem excessos ou complicações; uma formação continuada em movimento, cheios de sentidos e de trocas.

Coadunamos com Cecchini (2022, p. 1), que para além do sentir, essa “aprendizagem do presente e do futuro é colaborativa. A inteligência coletiva é muito mais do que a soma das inteligências, pois estamos mais conectados do que nunca”. Não se pode reduzir a formação continuada de forma simplista, assim como a visão que muitos professores têm na ação docente, como apontam Rosa e Schnetzler (2003, p. 27), ao “conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas”.

É preciso ir além. E quais são os limites? A ordem é não limitar, mas ousar, arriscar, testar. Para Libâneo (2004), é necessário haver estratégias, procedimentos e uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o quê e como mudar. É preciso ir além da reflexividade cognitiva, é preciso reflexividade comunitária compartilhada, na busca de valores universais comuns.

É preciso abandonar as lentes usadas, que já tomaram conta do nosso olhar e esquecer o caminho por eles vistos que nos levam aos mesmos lugares. É tempo de novos olhares, percepções, de mudança de lentes, assim como uma travessia. Pois, o período pandêmico veio intensificar na educação estudos que apontavam a escola do futuro, em práticas que têm o potencial de se fundamentar na escola do agora, de modo que os professores se permitam fazer essa travessia possibilitando mudar as lentes, mesmo com seus avanços e percalços. Pois, diante da divergência entre “alunos do século XXI, sendo ensinados por professores do século XX, com prática do século XIX” (Pacheco, 2019, p. 103), tem evidenciado a urgência de romper as barreiras tradicionalistas e engessadas da educação, para traçar novos caminhos, usar outras lentes, pois é tempo de travessia.

Uma travessia que alia teoria à prática, não uma prática mecanizada, mas aquela pensada, fundamentada e vivida, pois esta torna-se essencial à práxis na educação. Mas que não apenas

privilegiem a dimensão cognitiva, mas também a emocional, voltadas para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da cooperação, da capacidade crítica, da tematização do cotidiano e da vivência de valores universais” (Moraes, 2018, p. 186).

Mas, afinal, que formação continuada é esta que estamos defendendo? Primeiro, uma formação que não se rotula em tempo, espaço e padrões, embora atente-se às demandas atuais com os “pés” no futuro, uma formação plural sensível às demandas que englobam a vida como um todo, que oportunize explorar as habilidades de cada um para um crescimento coletivo, que permita, ouvir, sentir, refletir e agir, visando à melhor forma de acolhida para a aprendizagem. Uma formação que seja vivida de diferentes formas, sem rótulos, mas planejada intencionalmente, contextualizada, para melhor atender às demandas reais e aberta a múltiplas lentes.

Lentes que permitam olhares múltiplos faz-se necessário “que se emergem da vida e se voltam novamente em direção a ela” (Moraes, 2018, p. 186), em construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, dinâmicos, curiosos e encantadores, resgatando a gratidão e o prazer em aprender ao criar circunstâncias nutritivas e potencializadoras dos processos reflexivos da aprendizagem. Assim, na construção de um espaço/ambiente de aprendizagem, seja de forma presencial ou remota, assíncrona ou síncrona, seja capaz de promover “uma aula que extrapole o prazer de aprender, mas que provoque, inspire” (Barros, 2022, aula dia 22 de maio).

A formação continuada deve ser capaz de despertar e promover o sentimento de pertencimento, articulado por meio de estímulos verbais, não verbais, sensoriais, afetivos, investigativos, experienciados oportunizando a multiplicidade humana e suas diversas capacidades, atentos ao campo emocional com intrínseca responsabilidade no desenvolvimento positivo dos seus aspectos.

Assim, essa travessia se passa por um ensino vivenciado que se fundamenta em teóricos e metodologias do Ensino Criativo, Encantador, Afetivo e Inovador (CEAI), onde a prática seja capaz de utilizar lentes caleidoscópicas, que se ajustam, se entrelaçam, e extrapolam em contextos vivos,

com processos intencionais, sistemáticos e participativos de produção, recontextualização e disseminação de novidades, que tenham capacidade de promover o desenvolvimento do potencial dos atores da comunidade escolar, em termos pessoais, sociais e intelectuais (Souza; Muniz; Sarmiento, 2016, p. 118).

Nosso intuito não é delimitar as lentes, pois, em um caleidoscópio, é impossível reter a mesma visão, mas sim, elucidar as lentes vistas nesse processo de construção

de tese, pois limitar seria em erro, diante do potencial que o professor tem de transformar uma simples lente em uma educação transformadora.

Então, os ajustes das lentes na formação continuada requerem, conforme Moraes (2019, p. 93), características de um ensino transdisciplinar, criativo e transformador, que oportuniza:

a) soluções para antigos problemas que podem ser reexaminados de outra forma, em conformidade com a flexibilidade pessoal e estrutural da instituição;

b) exercitar e aceitar a criatividade como uma competência inerente à dinâmica da vida;

c) promover experiências pautadas na inteireza, na plenitude e na multidimensionalidade do sujeito;

d) propiciar experiências e vivências providas de ideias, invenção, criação e sonho;

e) criar ambientes que favorecem o bem-estar, o entusiasmo, a autorrealização individual e grupal, o autocuidado, o autoconhecimento, o reconhecimento do outro, bem como a união espontânea entre o sentir, o pensar, o agir e o criar;

f) conceber espaços como cenários vivos promotores de condições que rompem com as grades curriculares e com as gaiolas epistemológicas e metodológicas;

g) atuar com linguagens diversificadas que propiciam escutas e olhares mais receptivos, acolhedores de saberes transversais e multirreferenciais centrados na partilha de objetos, temas e projetos orientados para o entendimento da complexidade do real;

h) praticar uma didática nutrida de conhecimentos de cunho disciplinar, pluri, inter ou transdisciplinar, sempre que houver necessidade;

i) adotar estratégias orientadas para o desenvolvimento da cognição e metacognição, fomentando a pesquisa e a criação – em que o discente seja estimulado a aprender a pensar, viver, conviver e se transformar;

j) priorizar o pensamento ecologizado;

k) aprender, criar e inovar considerando que o aprendizado ocorre por meio de experiências vitoriosas ou não, mediante falhas e acertos – com a coletividade, com o progresso tecnológico, com as adversidades transformadas em oportunidades de mudança, desenvolvimento e evolução.

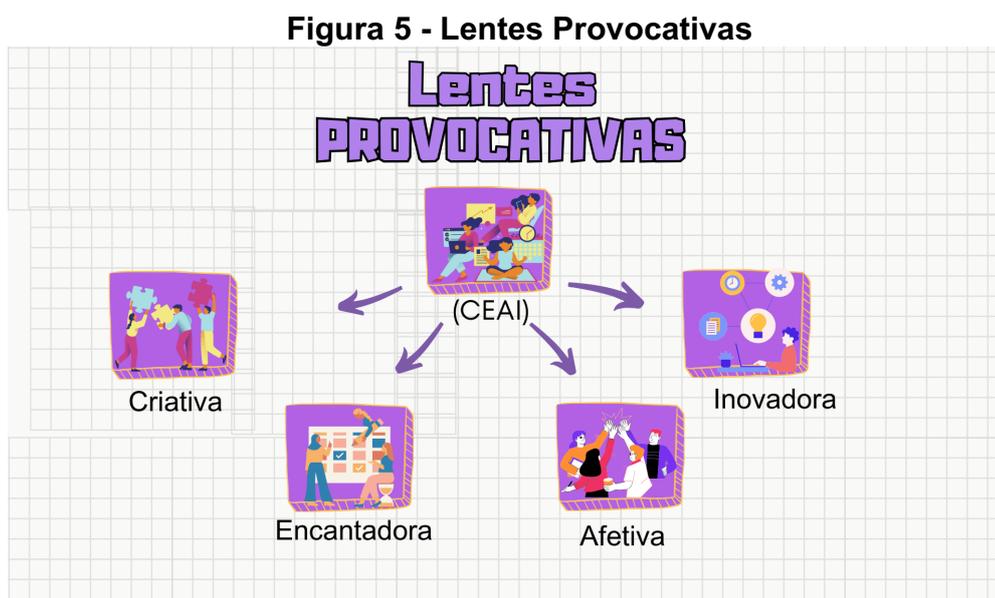
Além de “facilitar, intermediar, motivar, estimular, presentear, oferecer, contagiar, ajudar e criar vida em todos os ambientes em que trabalhamos e intervimos, já que aprendizagem e vida formam parte de um mesmo processo” (Bataloso; Moraes, 2015, p. 127).

Assim, entre os ajustes das lentes, percorremos nossos olhares, no qual denominamos de lentes provocativas, exemplificadas a seguir.

#### 2.6.4 Lentes provocativas

Lentes provocativas (LP) são aquelas capazes de mover, instigar, criar, compartilhar, recriar e possibilitar sentidos em vivências de uma prática, capaz de incitar um tumulto, como aponta Lorde (2019), ao falar sobre a aprendizagem que pode ser literalmente incitada.

Assim, definimos essas lentes provocativas (figura 5) em quatro: Criativa, Encantadora, Afetiva e Inovadora (CEAI).



Fonte: Autora (2024).

##### ● As lentes criativas

Definiremos por lentes criativas, da forma que Torre (2008, p. 105) conceitua criatividade, como “o grão de trigo, que somente produz riqueza quando é semeado”.

Dito isto, já inferimos que não se trata apenas da lente em si, mas sobre a mola propulsora que será utilizada com uso desta lente.

Assim, lentes criativas, com fundamentos na criatividade em Torre (2005), é um campo rico de pesquisa e de múltiplos olhares e percepções, que compreende criatividade em uma concepção interativa e psicossocial, sendo um atributo vivo e dinâmico, dentro de uma visão sistêmica.

Sua visão coaduna com a transdisciplinaridade de Moraes (2015), e com as percepções de May (1982) e Csikszentmihalyi (1999), que relacionam vivências que propiciam a plenitude de experiência, com situações de êxtase quando o sujeito vivencia uma experiência plena ao se libertar da dicotomia interna.

A transdisciplinaridade possibilita o resgate do sujeito aprendente a encontrar os próprios caminhos no processo de aprendizagem, de modo a pensar a realidade a partir de novas “lentes”. Estas, segundo May (1982), o sujeito vê com mais clareza e precisão quando a inteireza humana está comprometida, o que acontece no momento em que o sujeito está comprometido, emocional e cognitivamente implicado no ato criativo.

Assim, para possibilitar uma prática de ensino criativo, Torre (2005, p. 12) descreve que “não basta saber ou saber fazer, é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social”.

Para Torre (2008), o professor deve oferecer ao aluno estímulos, deixando-o em liberdade para colocá-los em prática, tendo em vista que os ambientes de aprendizagem são complexos e precisam ser levadas em consideração as diversas realidades. O autor ainda pontua alguns traços de comportamento que definem o professor criativo, como aquele que:

- promove a aprendizagem por meio da descoberta;
- incita à super aprendizagem e à autodisciplina;
- estimula os processos intelectuais criativos;
- diversifica o juízo;
- promove a flexibilidade intelectual;
- induz à autoavaliação do próprio rendimento;
- ajuda o aluno a ser mais sensível;
- incita com perguntas divergentes;

- aproxima à realidade e ao manuseio das coisas;
- ajuda a superar os fracassos;
- induz a perceber estruturas totais;
- adota uma atitude mais democrática do que autoritária.

Além dos traços de um professor criativo, temos como referencial as lentes das Escolas Criativas, que convergem com a transdisciplinaridade, que segundo Morin (2009), constitui-se, com frequência, em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares. Assim, as Escolas Criativas, segundo Torre (2013, p. 13),

[...] vão mais adiante do lugar do qual partem (transcendem), que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera (recriam), que reconhecem o melhor de seus estudantes e professores (valorizam), que crescem por dentro e por fora, buscando em tudo a qualidade e a melhora (transformam).

Assim, as lentes criativas, embasadas nos autores citados, são aquelas vivas que exaltam a inteireza da vivacidade, capazes de desenvolver potenciais que exalam valores em um olhar transdisciplinar e ecoformador, capazes de transcender, recriar, valorizar e transformar.

#### ● Lentes encantadoras

São lentes com base no modelo pedagógico desenvolvido por McFall (2013), denominado por Aprendizagem Através do Encantamento, que desperta a curiosidade, a investigação e a descoberta. Foi publicado como tendência no ano de 2019, pelo *Innovation Pedagogy*, e, segundo Ferguson *et al.* (2019, p. 22),

a pedagogia do encantamento tem algumas semelhanças com a aprendizagem pela descoberta, em que um professor ajuda os alunos a resolver um problema ou a compreender um princípio através de um processo prático de exploração. Mas difere na forma como o questionamento se inicia: mostrando um objeto ou evento que desperte a curiosidade, apresentando o conhecido de uma nova forma, através de um puzzle ou evocando a ciência e a natureza.

O encantamento é multifacetado, pode ser um convite para a aprendizagem ou pode ser desenhado para suportar a aprendizagem, estando associado à bondade e a experiências positivas que levam à observação e à vontade de descobrir mais

(Ferguson *et al.*, 2019, p. 22). Filósofos como Aristóteles e Platão já viam o encantamento como um estímulo para a aprendizagem. Os estudos de McFall (2013) descrevem o encantamento como uma série de fases, que são:

- **Antecipação:** a sensação de que algo vai acontecer e há o desejo de saber mais;
- **Encontro:** o momento em que vivenciamos o encantamento;
- **Investigação:** prossecução do encantamento para o compreender ou para continuar a experiência;
- **Descoberta:** a percepção de que há muito mais para saber;
- **Disseminação:** continuação do trabalho para partilhar e celebrar.

Estas fases possibilitam uma experiência que se move de uma antecipação ao encontro, permitindo e incentivando a investigação, a descoberta, o compartilhamento e a propagação. McFall (2013) aponta alguns princípios gerais alicerçados no encantamento:

1. A forma como as coisas nos são apresentadas faz a diferença. Considere a forma como o encontro com o encantamento é projetado e levado em consideração. Construa a antecipação e faça investigações desde o início.

2. As regras que regem a interação influenciam os resultados. Se cada criança puder tocar no objeto curioso, resolver o quebra-cabeças e tentar recriar o estranho evento, a aprendizagem será mais envolvente do que assistir a uma apresentação do professor.

3. Somos atraídos por coisas que estão escondidas ou são formas de ocultação. Um envelope de ouro traz autoridade e prestígio.

4. Os objetos permitem diferentes interações; alguns deles podem permitir exploração e descoberta. É necessário procurar as ligações.

5. Considere todos os sentidos quando faz a planificação de uma interação.

6. Tente provocar satisfação. Uma promessa deve ser cumprida, embora não necessariamente da forma que um participante espera. Esteja atento à frustração. Por vezes, as perguntas são mais importantes que as explicações.

7. Seja gentil.

Tais princípios, na percepção de lentes encantadoras, possibilitam instigar no aluno a curiosidade, possibilitando a criação de oportunidades, em uma experiência

que se move de uma antecipação à propagação, sendo sustentado nas bases teóricas como Johann H. Pestalozzi, Friedrich Froebel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, além de repercutir no desenvolvimento da criatividade com bases em Mitchel Resnick e Saturnino de La Torre.

- **As lentes afetivas**

Lentes afetivas é uma proposta pedagógica que sugere autoconhecimento, autonomia e o exercício da responsabilidade e convivência ao longo do processo de aprendizagem. Com a pedagogia afetiva, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de interações afetivas, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo.

O desenvolvimento de competências socioemocionais é um pilar fundamental de todo o processo de aprendizagem, permitindo impulsionar os alunos em suas aprendizagens, visando uma educação integral, juntamente com as aptidões cognitivas e curriculares. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direciona a inclusão das atividades socioemocionais como parte do processo de formação integral dos alunos.

Segundo Pereira (2017), a construção do processo ensino-aprendizagem tem uma relação indissociável com a afetividade e as emoções, vinculando a inter-relação em sala de aula ao desejo de aprender. Pois, o “afeto e cognição se comunicam e compõem a experiência humana e o comportamento, articulando-se e explicando conjuntamente o psiquismo e a mente, desde o nascimento até a morte” (Sousa, 2017, p. 56).

Nesta compreensão, onde o afeto e a parte cognitiva estão ligados de forma indissolúvel, é possível desenhar caminhos de escuta, acolhimento e estratégias que possibilitem em sala de aula o despertar no aluno da participação ativa na construção da sua aprendizagem.

Para Mota (2017, p. 59), “na visão pedagógica, o termo afetividade abrange tanto as emoções e sentimentos, quanto atitudes de cuidado com o próximo, de valores, ética, abarcando o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos”.

Nesse sentido, uma lente afetiva é para além da emoção e, impulsionada pela concepção de gratidão de Howells (2012), através do acolhimento e ações na educação, cria novas possibilidades em uma educação transformadora, que possibilita uma migração de um estado de reclamação, para novas perspectivas e

posicionamentos, para um estado de agradecimento, por novas vias de olhares e sentidos, tornando mais conscientes do ambiente de aprendizagem em que estão inseridos, o que pode ajudar na compreensão e no foco.

Ao aplicar essas “lentes afetivas”, uma atmosfera envolvente pode ser criada, onde os alunos ficam mais motivados para aprender, mais confiantes e desenvolvem uma compreensão mais profunda dos conceitos. Pois, pensar na gratidão como uma abordagem para ser vivenciada na rotina escolar/universidade “pode melhorar a saúde mental e o bem-estar de alunos e professores” (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021, p. 19).

### ● As lentes inovadoras

As lentes inovadoras, segundo os critérios de inovação pedagógica de Pacheco (2019), possibilitam uma mudança de todo sistema educacional, sendo inédita, sustentável, reaplicável e útil para toda a população, além de garantir a aprendizagem e o direito à educação para todos, sendo um processo transformador que promove ruptura paradigmática, com um impacto positivo na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento harmônico do ser humano, no qual

fica evidente, que há um ganho para a educação com a inovação tecnológica em sala de aula para fins didáticos: aumento da concentração, engajamento, afetividade entre os pares, a socialização de estratégias de pensamento, fortalecimento da memória de longo prazo, entre outras possibilidades pedagógicas mais dinâmicas e criativa. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas (Moran, 2007, p. 21).

Conforme Moran (2000, p. 23),

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Sentido este, capaz de polinizar em cada semente plantada, por menor que seja, possibilitando novos caminhos, capazes de criar frutos duradouros (Torre, 1997).

Uma lente inovadora é uma lente reflexiva divergente, a qual amplia o campo de visão, possibilitando no processo da aprendizagem várias facetas, estas que

podem ser frutificadas, como aponta a perspectiva da polinização psicopedagógica, que é o:

Processo pelo qual compartilhamos, conectamos, damos vida e geramos mudanças construtivas a nível pessoal, profissional, organizacional ou social, promovidas por impulsos internos ou agentes externos, até à sua consolidação (frutificação). Em suma, transformar essas pessoas, grupos ou organizações por meio de influências internas ou externas (Torre, 2019, p. 39).

Assim, a polinização psicopedagógica ocorre conforme a analogia dos quatro momentos de concepção, que são: compartilhar, conectar, fecundar e frutificar (Torre, 2019, p. 41).

Por fim, apontamos nesta tese, que as lentes provocativas articuladas entre saberes científicos permeiam entre as lentes criativas, encantadoras, afetivas e inovadoras que não só engajam, aprimoram, ampliam o conhecimento pedagógico como também estimulam o aprimoramento humano, polinizando e gerando frutos, sendo capaz de promover nas “instituições de ensino o desenvolvimento do pensar complexo e transdisciplinar, que busca ecologizar, relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes e conhecimentos” (Suanno, 2011, p. 4).

Tal modo de pensar possibilita, conforme Moraes (2018), ambientes de aprendizagem criativos, dialógicos, inovadores, prazerosos e emocionalmente saudáveis, a fim de que os alunos se sintam à vontade para se expressar, construir significados e conhecimentos.

Sobre o olhar inovador tecnológico, abordaremos no próximo tópico de modo a melhor abranger a temática.

### **2.6.5 Um olhar sobre a prática com uso de TDIC**

O século XXI traz consigo mudanças dinâmicas e rápidas que tornam a aprendizagem ao longo da vida um recurso indispensável. No entanto, o modelo educacional atual precisa se reinventar. Nesse novo mundo, moldado pela inteligência artificial e repleto de desafios e dilemas éticos, é preciso repensar os objetivos da educação.

Segundo Moran (2022b, p. 1), estamos em período de “transição para a experimentação de novos modelos de ensinar e de aprender, mais flexíveis, mais personalizados e com muita sinergia com as possibilidades que o digital oferece.”

O ensino através de recursos tecnológicos não se restringe apenas ao acesso a informações, mas como usar estes recursos integrados a uma boa prática reflexiva, onde o professor, segundo Blikstein *et al.* (2021), atua como *designer*, curador crítico e pesquisador, pois, nos tempos atuais, “é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar” (Gatti, 2014, p. 36).

Superar esses hábitos arraigados não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é “processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária” (Gatti, 2014, p. 36). Romper com os hábitos perpetuados secularmente faz-se necessário e diante de múltiplos caminhos, o debate é amplo com o uso de tecnologias. Assim, propomos nesta temática focar no uso da tecnologia como instrumento viabilizador, meio.

Segundo Moran (2022b, p. 1), “o mundo é fi-digital (físico-digital), tudo está mais híbrido, misturado, combinado em todos os campos”. O cenário com o advento da pandemia possibilitou que escolas e universidades redesenhem o ecossistema educacional, no qual serão, segundo o autor, “mais abertas ao mundo, flexíveis, interagindo criativamente com públicos diferentes, de formas diferentes”.

Embora,

os modelos híbridos não se reduzem a misturar o presencial e o digital, mas a realizar todos os modos de integração possíveis: entre pessoas, áreas de conhecimento, metodologias, formas de avaliação nos diversos espaços, tempos e plataformas, mas sempre com afeto, acolhimento real, efetivo e visível de todos e para todos (Moran, 2022b, p. 2).

O uso das tecnologias na prática docente em atividades de ensino e aprendizagem configura um cenário que não se limita ao espaço de sala de aula. Aliás, o espaço de ensinar e aprender não tem mais fronteiras e limites. Ele é composto por cenários diversos, justamente pelas possibilidades que as tecnologias proporcionam às experiências vividas por professores e alunos, assim como defendem Silva (2001) e Moran (2007).

O uso dos recursos tecnológicos não se restringe apenas a seu uso, mas sim com quantas integrações forem possíveis através deles, como recurso meio, pois, a prática não pode limitar-se a uma simples teorização para entender ou explicar a prática, devendo, ao contrário, ser crítica para que se perceba a relação teoria-prática

(Veiga, 2008; Sacristán, 1999), pois, se assim não procedermos, “a teoria pode tornar-se um mero discurso ‘vazio’ e a prática não passar de ativismo” (Assis, 2007, p. 154).

Em um período fértil de discussão sobre a educação e formação de professores no Ensino Superior, o uso de tecnologias em sala de aula, nos últimos anos, tem sido uma área que teve crescente campo de estudo para compreender a prática docente, como ela se produz e como pode gerar aprendizagens mais significativas.

Para Moran (2021a, p. 1), nos tempos atuais, as palavras-chave com o uso das TDIC são “mesclar, flexibilizar e integrar”. Pois,

não importa o nome (ensino híbrido, ensino remoto, ensino a distância etc.). A pedagogia precisa sempre preceder a tecnologia. Em outras palavras, a tecnologia é apenas uma ferramenta que facilita ou mesmo potencializa a implementação de determinada metodologia pedagógica. Quando bem executado, o nome disso não faz diferença (Moran, 2021b, p. 1).

Para o autor, a tecnologia é apenas uma ferramenta e só produz bons resultados quando bem usada. Assim, os profissionais da educação precisam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa (Libâneo, 2002, p. 28). Pois, “a didática concretiza planos e credibiliza o trabalho docente, dando suporte para a consumação da cientificidade, deixando de ser algo aleatório, mas autêntico” (Bastos, 2017, p. 2).

As transformações digitais estão cada vez mais visíveis, embora de forma desigual, com inclusão de plataformas digitais e aplicativos com Inteligência Artificial que resultam em dados personalizados e atualizados facilitando a tomada de decisões no campo educacional.

Vale ressaltar que o olhar sobre a prática com uso das TDIC não está relacionado com o potencial tecnológico, mas sob o olhar da boa prática que pode através dos recursos tecnológicos possibilitar uma aprendizagem profunda. Pois,

escolas, mesmo sem tecnologias avançadas, podem ser criativas e interessantes e flexíveis quando gestores e docentes são competentes, abertos, criativos e encantam. Sem encantamento, não há aprendizagem profunda. As tecnologias ajudam no encantamento, na escuta, no compartilhamento de práticas e de decisões, na participação da comunidade, se essa for a filosofia da escola. Da mesma maneira, essas podem contribuir para reforçar projetos mais controladores e autoritários. A tendência é de que as escolas sejam

muito mais criativas, interessantes, abertas e participativas. Algumas já são, outras estão em graus diferentes de transformação (Moran, 2022b, p. 3).

Assim, o uso da tecnologia como recurso meio não pode perder o essencial, que é “conhecer os estudantes, acolhê-los, escutá-los ativamente, incentivá-los a participar continuamente, a que se sintam protagonistas, valorizados” (Moran, 2022b, p. 3), já que o uso de tecnologias “não resolve as questões de fundo” (Moran, 2007, p. 12).

“É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la à tirania do efêmero” (Silva, 2001, p. 37).

O uso de tecnologia na educação pode possibilitar aos estudantes um papel de protagonismo, apoiado na autonomia do estudante para desenvolver suas tarefas. Mesmo sem precisar de tecnologia de ponta, o grande diferencial da integração da tecnologia é o quanto vai ser criativa e encantadora no percurso para a aprendizagem direcionada pelo *designer* (professor).

Nesse contexto, Moran (2022b, p. 1) defende que nunca houve tantos desafios e oportunidades na educação como hoje, em todas as dimensões pessoais, grupais, institucionais, formais e informais, porque tudo está sendo redesenhado, ressignificado e em experimentação.

Como em todo percurso histórico, o uso de tecnologia na educação não é linear, o que imprime retrocessos e avanços, ires e vires. Nesse sentido, se “hoje não faz mais sentido pensar em uma educação sem tecnologia” (Blikstein *et al.*, 2021, p. 7) também não é possível aceitar que essas práticas reforcem a exclusão.

Para Nóvoa e Alvim (2022, p. 29), mesmo diante de uma mudança de cenário pós-pandêmico, em um retorno para muitas escolas com práticas consideradas tradicionais, “uma metamorfose ainda é possível”. Pois, um ambiente de “aprendizagem inteligente envolve interação efetiva entre pedagogia e tecnologia para a melhoria dos processos de aprendizagem, proporcionando ao aluno aprender a qualquer hora e em qualquer lugar” (Filatro, Cavalcanti, 2019, p. 155).

Dessa forma, a tecnologia passa a ganhar mais ênfase nos documentos curriculares atuais, assim como norteia a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que caracteriza a TDIC como uma das competências gerais para a educação básica, que visa

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse sentido, o uso de TDIC amplia e possibilita vários vieses na educação, incluindo a forma como nos relacionamos através delas. Ingold (2000) integra suas ideias sobre ecologia da vida para explicar como as tecnologias não são apenas ferramentas isoladas, mas parte do tecido contínuo da vida humana, no qual faz parte de uma rede dinâmica de interações.

O autor (2011) defende que a tecnologia não apenas afeta o ambiente e a sociedade, mas é continuamente moldada por elas. Por exemplo, a adoção de uma nova tecnologia não apenas muda a maneira como as pessoas utilizam, mas também altera o próprio ecossistema em que elas operam, sendo um processo de co-criação entre os seres humanos e o seu ambiente.

Pois, para Ingold, o olhar não é apenas para as ferramentas e dispositivos, mas como os seres humanos se envolvem com os materiais e o mundo ao seu redor para realizar tarefas, de modo que através da prática incorporada, o conhecimento técnico é adquirido através da experiência direta e do engajamento com o mundo.

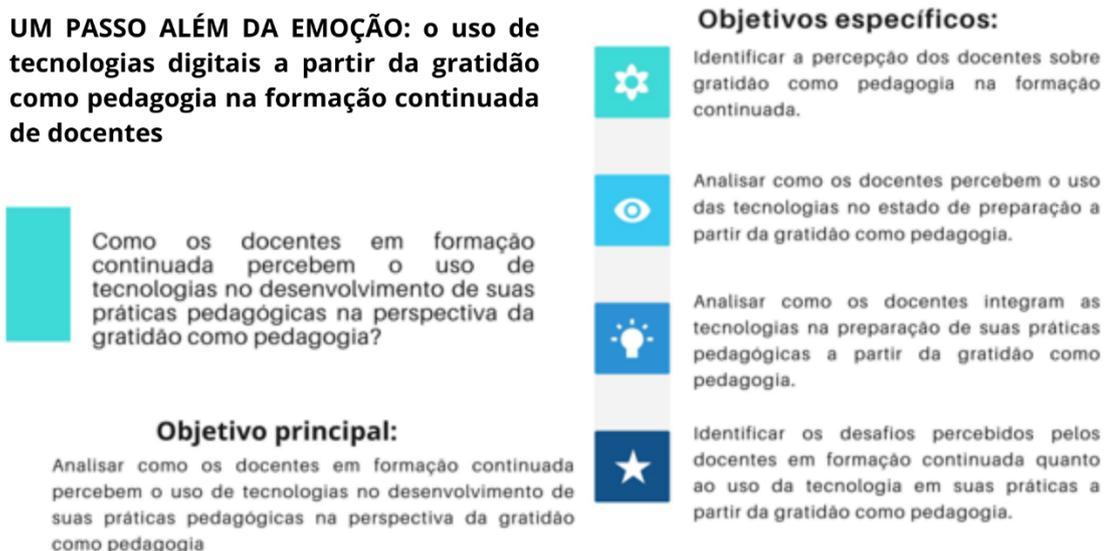
Deste modo, podemos apontar que a prática com uso de TDIC pode transformar a dinâmica do ensino-aprendizagem, de modo que a sua eficácia depende de uma integração, dentre uma rede dinâmica de interações, de forma consciente e planejada no currículo, não por ser vista como uma inovação tecnológica, mas como uma oportunidade de revitalizar e repensar o próprio ato de ensinar e aprender.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, destacando os elementos que justificam a natureza qualitativa, de modo a delinear o *design* e a descrição da disciplina, participantes que compõem a amostra do estudo, procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Em um cenário de formação continuada, na disciplina intitulada “Tópicos Especiais no Ensino de Química - Metodologias e aprendizagem” ofertada pelo PPGEEM/UFPE, buscamos analisar como 32 (trinta e dois) participantes percebem a integração de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia. Para tanto, a figura 6 mostra o objeto de pesquisa e a correlação entre problema e objetivos, de modo a alinhar a pesquisa ao objetivo do estudo.

**Figura 6 - Organização da Pesquisa**



Fonte: A autora (2024).

#### 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico, que configura uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Ludwing (2014), é uma investigação científica, que foca o caráter subjetivo do instrumento analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais. Nesta abordagem, as respostas não são

objetivas e o propósito não é contabilizar a quantidade como resultado, mas compreender o porquê do determinado grupo-alvo. Para Amado (2017, p. 43),

a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua 'compreensão' através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).

Quanto aos objetivos da pesquisa, é de caráter exploratório e descritivo, que, segundo Gil (2019), pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara.

Ainda para Gil (2019), as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla, principalmente quando o tema a ser pesquisado é bastante genérico, implicando a necessidade de delimitação e esclarecimento, como é o caso da temática desta tese que na literatura brasileira ainda tem pouca produção, verificado a partir de uma análise exploratória sobre o referencial teórico.

No que diz respeito ao caráter descritivo, segundo Gil (2019), pretende descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados que serão utilizadas nesta pesquisa.

Quanto ao tipo de pesquisa é um estudo de caso, que, segundo Rocha (2008), a escolha de um determinado método de investigação decorre da escolha do objeto, e não da vontade do pesquisador. A escolha, portanto, deve partir da reflexão do objeto estudado. Nesta perspectiva, o estudo de caso justifica-se pelo ineditismo de uma disciplina de mestrado ofertada pelo PPGECM/UFPE, de forma imersiva em dois finais de semana em uma escola pública de Paudalho, além de ser desenhada sobre a ótica da Gratidão como Pedagogia, no qual investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade em seu contexto real.

O ineditismo da disciplina fez ampliar o campo de interesse dos mestrandos, assim como provocar um engajamento estudantil em um período pós pandêmico (saída do ensino remoto para o presencial na UFPE), advindo de momentos adversos de perdas, aflições, medos e inseguranças, que, embora ainda cheio de incertezas, possibilitou novas perspectivas de aprendizagem, sobretudo de uma aprendizagem afetiva que perpassa pelo sentir, respeitando e despertando novos olhares, cheios de sentidos em uma educação viva, pulsante e provocadora.

Para Miles e Huberman (1994), um caso é um fenômeno de algum tipo ocorrendo em um contexto limitado. Eles descrevem o caso como tendo um coração ou foco (neste estudo, uso de tecnologias na prática de gratidão como pedagogia) e, em seguida, um limite que define o que será ou não estudado.

Os casos podem ser limitados por tempo, lugar, função ou atividade (Creswell, 2014; Stake, 1995). Em nosso estudo, os casos foram limitados pelo tempo sobre o qual o estudo ocorreu (ao longo do estado de preparação da disciplina com foco no uso do app - 11 dias), intervalos entre os encontros (antecipação - 53 dias) e durante os encontros (imersão na disciplina - 6 dias), o lugar (a escola CMP e estação ferroviária de Paudalho), os sujeitos (professores participantes matriculados na disciplina) e a atividade (produções na disciplina com a prática da gratidão).

Neste seguimento, apresentamos um outro aspecto norteador do nosso trabalho e que se coaduna à pesquisa prática. Também a fundamentamos como uma pesquisa-ação, pois a pesquisa ação é aquela que tem o foco na realidade vivenciada pelos participantes, não apenas para descrever e/ou caracterizar e analisar, mas para trazer contribuições na transformação dessa realidade. Por isso, concordamos com Barbier (2004, p. 115) ao afirmar que “[...] não se trata, pois, de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações”. Como afirmam Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 779),

é esse processo que mescla investigação, ação-reflexão-ação, movimentos coletivos e uma atitude propositiva diante do vivido (nutrida pela reflexão crítica) que faz da pesquisa-ação uma possibilidade de o pesquisador compreender a realidade social e, simultaneamente, produzir novos-outros conhecimentos e constituir espaços de formação com os sujeitos envolvidos no estudo, na busca de novas linhas de pensamento e de ação.

Para Peruzzo (2017, p. 65), nessa estratégia de pesquisa, se trata de uma necessidade efetiva de um grupo, que pode ser evidenciada a partir da “inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigada”.

Por esse aspecto, estive imersa no campo, planejando, acompanhando e atuando, pois ministrei a disciplina em parceria com o professor Marcos Barros, efetivo do PPGECM/UFPE, participando de forma ativa de todo o processo, pois além de pesquisadora, mediamos e executamos as ações de práticas de gratidão com os alunos da disciplina, como também realizamos um festival da gratidão na Escola

Municipal de Paudalho, configurando, segundo Peruzzo (2017), uma pesquisa participante, que é definida com o envolvimento ativo entre o grupo pesquisado e o pesquisador. Pois,

[...] a potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito do estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos (Fals Borda, 1981, p. 60).

Nesse sentido, Peruzzo (2017) evidencia três tipos de pesquisa participante: a observação participante, a participação observante e a pesquisa-ação. Neste viés, o que as diferencia é a forma de participação do investigador e a função dos sujeitos no processo. E é nesta compreensão que optamos pelos estudos qualitativos de modo a possibilitar ao pesquisador mergulhar de forma instigante na análise dos dados em um tipo de estudo de caso com método pesquisa-ação participante.

### 3.2 DESIGN DA DISCIPLINA

A presente pesquisa desenvolveu-se na disciplina Tópicos Especiais no Ensino de Química - **Metodologias e Aprendizagem**, com 40 horas teóricas e 20 horas práticas, totalizando 60 horas, conforme ementa (Anexo A), ofertada como optativa pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Campus Agreste (CAA), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A disciplina teve sua configuração presencial imersiva, embora tivessem ocorrido também encontros virtuais na plataforma *Google Meet*, além da integração dos recursos do *instagram*, *WhatsApp* e aplicativo específico desenvolvido para a disciplina.

Os encontros presenciais ocorreram em uma imersão em dois finais de semana intercalados, sendo o primeiro período de 25 a 27 de março de 2022, e o segundo, de 20 a 22 de maio de 2022, no Colégio Municipal de Paudalho (CMP), conforme parceria firmada com a Prefeitura Municipal de Paudalho, por meio da Secretaria de Educação, a qual forneceu transporte, alimentação e alojamento. A escolha do CMP foi

direcionada pela Secretaria de Educação pela boa localização, estrutura e ser um colégio de referência no município.

O intervalo da imersão, entre um encontro e outro, foi direcionado para leituras, produção de texto e planejamento para a ação coletiva da disciplina, que teve uma configuração que rompe com os moldes tradicionais em busca de uma formação inovadora com uma mistura de formação e contexto, como aponta Imbernón (2012, p. 97), onde os mestrandos foram conduzidos a sentir, pensar e agir dando ênfase no protagonismo, de forma que fossem explorados outros construtos teóricos e metodológicos nos quais as discussões propostas por compor como ementa foram:

- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Criativo, Encantador, Afetivo e Inovador (CEAI);
- Gratidão como Pedagogia;
- Tendências e novos *Designs* para Sala de Aula na Educação 5.0;
- Planejamento de aprendizagens por meio das novas tendências. Empatia, Engajamento, Microaprendizagem, Prototipagem, Aprendizagem Sensorial e Cultura *Maker. Mobile Learning*.
- Avaliação em Ambientes Criativos, Encantadores, Inovadores e Afetivos.

A disciplina contou com apoio de alguns integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas, Inovação e Tecnologias da Universidade Federal de Pernambuco, tanto na logística, curadoria e toda dinâmica que uma imersão demanda. A escolha de ser uma disciplina presencial, imersiva, em uma escola pública foi por possibilitar e vivenciar juntos uma experiência nova, partindo da necessidade de se repensar em uma nova configuração literalmente no chão da escola, onde fossem possíveis escuta, vivência, planejamento e ações em uma visão sistêmica de modo a proporcionar aos participantes uma prática pedagógica afetiva<sup>10</sup> com as abordagens teóricas ensinadas e vivenciadas.

---

<sup>10</sup> Nesta tese, essa prática afetiva foi interligada e denominada de Ensino Criativo, Encantador, Afetivo e Inovador (CEAI), proporcionando uma experiência que se move de uma antecipação (estado de preparação) ao encontro, permitindo e incentivando a investigação, a descoberta, o compartilhamento, a reflexão, ação e polinização. O aporte teórico está baseado em La Torre, Matthew McFall, Kerry Howells e Moran.

### 3.3 PARTICIPANTES QUE COMPÕEM A AMOSTRA DO ESTUDO

Considerando que a pesquisa fez parte da disciplina de mestrado, com discentes efetivos do programa e discentes especiais em uma disciplina optativa, este estudo direciona estes como docentes em formação, sem exclusão de nenhum participante na investigação na perspectiva que todos são licenciados e atuam de forma direta ou indireta na educação.

A presente pesquisa teve como participantes 32 (trinta e dois) docentes em formação, sendo 24 (vinte e quatro) efetivos e 8 (oito) especiais matriculados na disciplina Tópicos Especiais no Ensino de Química - Metodologias e Aprendizagem, ofertada no PPGECM/UFPE. Os docentes em formação (DF) desse estudo, matriculados na disciplina, foram enumerados de 1 a 32, e identificados da seguinte maneira: DF1, DF2, DF3,..DF32. O quadro 4 evidencia o perfil desses docentes com sua formação inicial.

**Quadro 4 - Descrição dos sujeitos da pesquisa**

Sujeitos da pesquisa	Formação inicial
DF1	Biologia
DF2	Biologia
DF3	Biologia
DF4	Biologia
DF5	Biologia
DF6	Biologia
DF7	Biologia
DF8	Biologia
DF9	Biologia
DF10	Biologia
DF11	Biologia
DF12	Matemática
DF13	Matemática
DF14	Matemática
DF15	Matemática
DF16	Matemática
DF17	Matemática
DF18	Pedagogia
DF19	Pedagogia
DF20	Pedagogia
DF21	Pedagogia
DF22	Letras e Pedagogia
DF23	Pedagogia, História e Letras
DF24	Letras
DF25	História

DF26	Química
DF27	Química
DF28	Química
DF29	Química
DF30	Ciências
DF31	Educação Física
DF32	Física

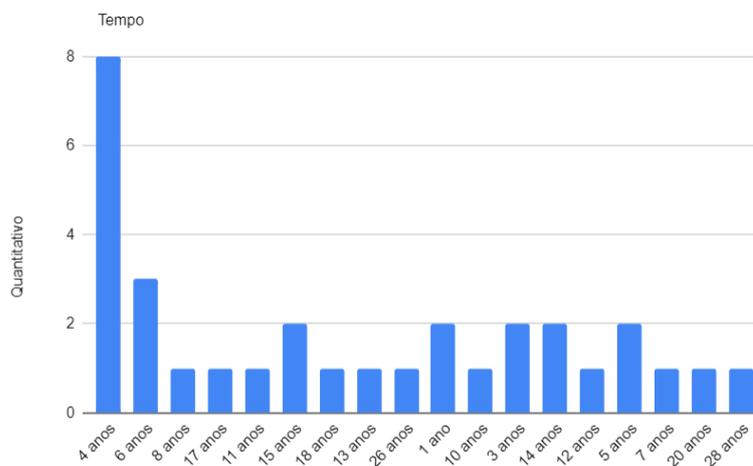
Fonte: A autora (2022).

Quanto à caracterização dos docentes em formação, identificamos que dos 32 (trinta e dois) docentes, 11 (onze) são da área de Biologia, 6 (seis) de Matemática, 6 (seis) de Pedagogia, 4 (quatro) de Química, 3 (três) de Letras, 2 (dois) de História, 1 (um) de Ciências, 1 (um) de Educação Física e 1 (um) de Física, tendo o número de formações maior que o quantitativo de sujeitos da pesquisa, pois dois sujeitos apresentam mais de uma licenciatura.

As áreas de atuação são predominantes nas áreas de Ciências e Matemática, devido à disciplina ser ofertada em um Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, mas verifica-se um percentual importante de Pedagogos, além de uma grande diversidade de licenciaturas, o que proporcionou múltiplas aprendizagens nas relações dialógicas no decorrer da disciplina.

O gráfico 1 especifica o tempo de atuação dos docentes em formação em tempo de atuação na educação; observou-se que apenas uma pessoa possui um ano de atuação, com destaque para oito pessoas com quatro anos em atuação, três pessoas com seis anos e demais intercalando em quantidade e tempos diversos.

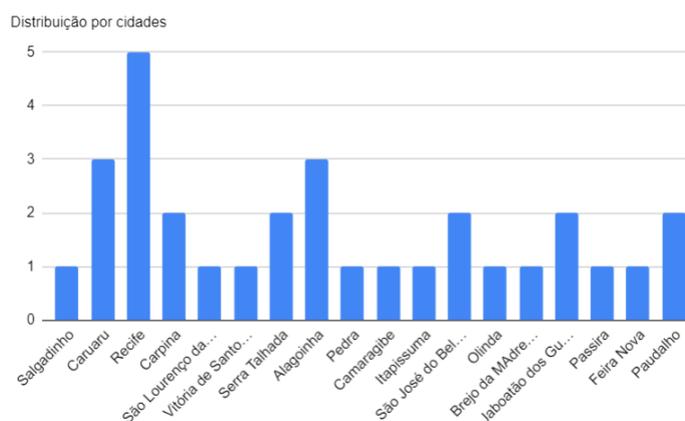
**Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação**



Fonte: A autora (2022).

Quanto à identidade de gênero dos participantes, não foi questionada durante a pesquisa, sendo assim, não faremos essa divisão para tal análise. Em relação à distribuição geográfica, apresentou uma grande diversidade de cidades de Pernambuco, com percentual de destaques os municípios de Recife, Caruaru e Alagoinha como mostra no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Áreas geográficas dos estudantes**



Fonte: A autora (2022).

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na busca da compreensão dos acontecimentos e realidades vividas pelos docentes em formação, foram coletados documentos no decorrer da disciplina, de forma que todos os integrantes da turma participassem, pois a disciplina teve um caráter prático e produção de muitos materiais, com instrumentos de coleta de dados, por meio dos recursos tecnológicos e de produções manuais.

Para dar conta dos objetivos propostos, e não sobrecarregar os participantes, foi aplicado um único formulário no final da disciplina como coleta de dados direcionado para pesquisa; os demais instrumentos estavam diretamente ligados aos movimentos da disciplina, ocorrendo assim a coleta de forma leve e fluida.

Para dar conta dos quatro objetivos específicos utilizamos como instrumentos para o corpus da pesquisa: a) Formulário Eletrônico de Diagnóstico (FD); b) Formulário Eletrônico de Avaliação (FA); c) Diário de Bordo da Gratidão Digital (DBD); d) Formulário Eletrônico de Missões do App Olhares e Sentidos (FM); e) Formulário

Eletrônico da Pesquisa; f) Vídeos (V); g) App Olhares e Sentidos; h) Mapa Conceitual (MP); i) *Instagram* e j) Oficinas do Festival da Gratidão.

Nos instrumentos de dados, optamos por fazer escolhas mistas, pois aplicamos apenas o App como instrumento e o formulário direcionado para esta pesquisa, optando por fazer o recorte dentre os materiais da disciplina com relação ao objeto de estudo, nos quais justificam:

- **Formulário Eletrônico de Diagnose, de avaliação e de missão do App Olhares e Sentidos** - teve o intuito de responder quanto a percepção, integração e desafios dos docentes sobre gratidão como pedagogia na formação continuada com uso de tecnologia.
- **Diário de Bordo da Gratidão Digital** - Diário realizado pelos docentes em formação narrando na perspectiva de seus olhares e sentidos sua trajetória e aprendizagem na disciplina;
- **Vídeos** - produzidos pelos docentes em formação, tinha o intuito de responder o sentimento que ficou após a formação continuada na imersão inicial;
- **Formulário Eletrônico da Pesquisa** - dados com profundidade a respeito dos eixos desta pesquisa os quais evidenciam a percepção dos professores sobre as temáticas.
- **App olhares e sentidos** - criado para o estado de preparação na disciplina e lugar de ancoragem para muitos dos formulários utilizados.
- **Mapa conceitual** - produção de análise pós festival da gratidão produzido pelos docentes em formação.
- **Instagram** - principal meio de comunicação utilizado como potencial de provocar curiosidades, engajamento e conhecimento.
- **Oficinas do festival da gratidão** – produção desenhada no *hackathon* e aplicada no festival da gratidão.

As coletas de dados ocorreram de forma remota e presencial, no período de 7 de março a 22 de maio de 2022. O quadro 5 exemplifica a relação dos objetivos da pesquisa, período da aplicação do instrumento e o instrumento utilizado na coleta.

**Quadro 5 - Instrumentos de coleta**

Objetivos	Aplicação do Instrumento	Instrumento de Coleta
Identificar a percepção dos docentes sobre gratidão como pedagogia na formação continuada;	<p>Aplicado via e-mail dia 07 de março de 2022.</p> <p>Aplicado via e-mail no dia 18 de março de 2022.</p> <p>Produção dos docentes em formação entregue posteriormente à disciplina no dia 31 de maio de 2022.</p> <p>Os vídeos foram solicitados no dia 27.03.2022 após o término da primeira imersão na disciplina.</p> <p>Aplicado no dia 22 de maio de 2022, no último dia da imersão final na disciplina.</p>	<p>Formulário Eletrônico de Diagnose aplicado antes da disciplina</p> <p>Formulário Eletrônico de Avaliação</p> <p>Diário de Bordo da Gratidão Digital</p> <p>Vídeos</p> <p>Formulário Eletrônico da Pesquisa</p>
Analisar como os docentes percebem o uso das tecnologias no estado de preparação a partir da gratidão como pedagogia;	<p>Formulário aplicado no décimo dia do app (Missão 8) com a temática estado de preparação.</p> <p>App utilizado no intervalo do dia 14 de março a 24 de março de 2022.</p> <p>Vídeos produzidos no final da primeira imersão na escola.</p> <p>Aplicado no dia 22 de maio de 2022, no último dia da imersão final na disciplina.</p> <p>Solicitado no último dia da disciplina.</p>	<p>Formulário Eletrônico de Missões do App Olhares e Sentidos</p> <p>App Olhares e Sentidos</p> <p>Vídeos</p> <p>Formulário Eletrônico da Pesquisa</p> <p>Mapa conceitual</p>
Analisar como os docentes integram as tecnologias na preparação de suas práticas pedagógicas a partir da gratidão como pedagogia;	<p>O festival ocorreu no dia 25 de março, mas o documento a ser analisado refere-se a versão final da oficina entregue no prazo final até 31 de maio de 2022.</p> <p>Produção dos docentes em formação entregue posteriormente à disciplina no dia 31 de maio de 2022.</p> <p>Aplicado via e-mail no dia 18 de março de 2022.</p> <p>Aplicado no dia 22 de maio de 2022, no último dia da imersão final na disciplina</p>	<p>Festival da gratidão - oficinas realizadas</p> <p>Diário de Bordo da Gratidão Digital</p> <p>Formulário Eletrônico de Avaliação</p> <p><i>Instagram</i></p>
Identificar os desafios percebidos pelos docentes em formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia.	<p>Aplicado no dia 22 de maio de 2022, no último dia da imersão final na disciplina.</p>	<p>Formulário Eletrônico da Pesquisa</p>

Fonte: A autora (2022).

Todos os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), o que permitiu catalogar e categorizar as descobertas, importante para atingir os objetivos e responder o problema de pesquisa.

### 3.5 MÉTODO PARA ANÁLISE DE DADOS

As categorias emergiram dos conteúdos manifestos dos documentos selecionados e das respostas aos formulários, diário de bordo da gratidão digital, mas também foram fornecidas pelo referencial teórico analítico adotado. Para tanto, optamos em elucidar as categorias e subcategorias divididas em quatro subseções. O quadro 6 apresenta as categorias e as subcategorias da pesquisa.

**Quadro 6 - Categorias e subcategorias da pesquisa**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Percepção	Sentimento
	Gratidão como ação
Estado de preparação	Atitude íntima
	Reflexão sobre a prática
Polinização	Compartilhar
	Conectar
	Fecundar
	Frutificar
Desafios	Infraestrutura
	Estratégias
	Conhecimento
	Resistência

Fonte: Autora (2024).

Estas serão trabalhadas na próxima seção, na qual apresentaremos a análise dos dados levantados e discutidos, de modo a mergulhar nos objetivos delimitados na pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias e subcategorias apresentadas serão descritas e apresentadas a seguir em subseções; mas, antes, será apresentado o cenário da disciplina imersiva, que foi campo, cenário desta tese. Após, seguiremos para primeira subseção, de modo a identificar a percepção dos docentes sobre gratidão como pedagogia na formação continuada; na segunda subseção, buscaremos analisar como os docentes percebem o uso das tecnologias no estado de preparação a partir da gratidão como pedagogia; na terceira subseção, analisar como os docentes integram as tecnologias na preparação de suas práticas pedagógicas a partir da gratidão como pedagogia. E, por último, buscaremos identificar os desafios percebidos pelos docentes em formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia.

### 4.1 CENÁRIO DA DISCIPLINA

A presente disciplina incide sobre *design* pensado e planejado conforme o itinerário apresentado na figura 7, que possibilitasse uma formação continuada imersiva disruptiva e provocativa para além da sala de aula convencional.

O cenário neste contexto é apenas descritivo, embora ainda apresente indícios de análise, mas não foi o nosso foco, pois não faz parte do objeto deste estudo, mas tem sua importância de apresentá-lo, para melhor compreensão do contexto desta tese.

**Figura 7 - Design da disciplina**



Fonte: A autora (2022).

O *design* presente na figura 7 possibilita compreender o percurso que seguimos para o desenvolvimento da disciplina. Já a figura 8, abaixo, mostra um outro recorte do *design* percorrido sob a ótica da prática da gratidão como pedagogia.

**Figura 8 - Design da disciplina com a gratidão como pedagogia**



Fonte: A autora (2022).

O percurso envolve desde o estado de preparação, imersão escolar, imersão inicial na disciplina, antecipação, festival da gratidão, imersão final na disciplina, e por fim, a polinização, como mostra no quadro 7 em outra perspectiva.

**Quadro 7 - Etapas da Imersão**

Etapas	Recursos utilizados como ponte	Duração
Estado de Preparação	<i>E-mail</i> afetivo, <i>whatsApp</i> , <i>instagram</i> , <b>App</b> , <i>Futureme</i> (cápsula do tempo) e solicitação da produção do Diário de bordo da gratidão digital.	11 dias
Imersão Escola	Escuta atenta, notas adesivas, pote da gratidão, Se aproxiegue, caminhada da gratidão e piquenique da gratidão ao pôr do sol.	1 dia
Imersão inicial na disciplina	Mãos estendidas, expressão de gratidão em modelagem 3D, quadro passe adiante, maleta do desapego, despertador da gratidão, ditado, <i>instagram on</i> e apenas uma palavra (produção de vídeo).	2 dias
Antecipação	<i>Google meet</i> , <i>canva</i> , <i>whatsApp</i> , <i>instagram</i> e <i>facebook</i> .	53 dias
Festival da gratidão	Sete oficinas (com recursos diversos).	1 dia
Imersão final na disciplina	Abrços, mapa da gratidão, salas temáticas reclamação versus gratidão, balões personalizados, notas de gratidão, três coisas para agradecer, saquinho da gratidão, sorteios via <i>express</i> ,	2 dias

	colcha de gratidão com uso de <i>Padlet</i> , reconhecendo nossos alunos e leitura de poema.	
Polinização	Cartas de gratidão.	-

Fonte: A autora (2022).

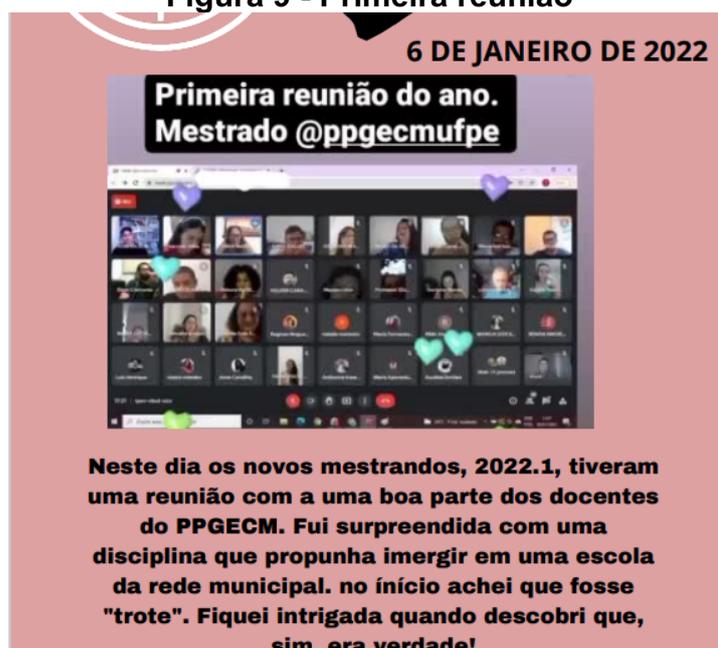
O quadro 7 exemplifica os principais recursos que serviram como ponte nessa construção, seja por meio de recursos tecnológicos, seja por meio de práticas de gratidão. A seguir, abordaremos cada etapa.

#### 4.1.1 Estado de preparação

O estado de preparação foi a primeira etapa da disciplina, tendo como pressuposto inicial uma busca íntima dos professores de forma que, de dentro para fora, em atitude íntima, fosse planejada e conduzida toda a disciplina. Os docentes em formação foram conduzidos ao estado de preparação, a essa atitude íntima, para, assim, se posicionarem e provocar o estado de preparação com os docentes em formação.

Já em busca de conexões e provocações, na primeira reunião online do ano (figura 9), em 06 de janeiro de 2022, do mestrado PPGECM da UFPE, foi divulgada a disciplina que propunha imergir em dois finais de semana em uma escola pública da rede municipal de Paudalho; outras provocações no período anterior à matrícula e posterior foram feitas como postagens no *instagram*, divulgação do planejamento da disciplina, envio de *e-mails* e trocas de *cards* nos grupos de *whatsApp* do programa. Mas, como recorte para este estudo, iremos contabilizar como estado de preparação o período de 11 (onze) dias antes da disciplina iniciar, com uso do *App* Olhares e Sentidos.

**Figura 9 - Primeira reunião**



Fonte: A autora (2024).

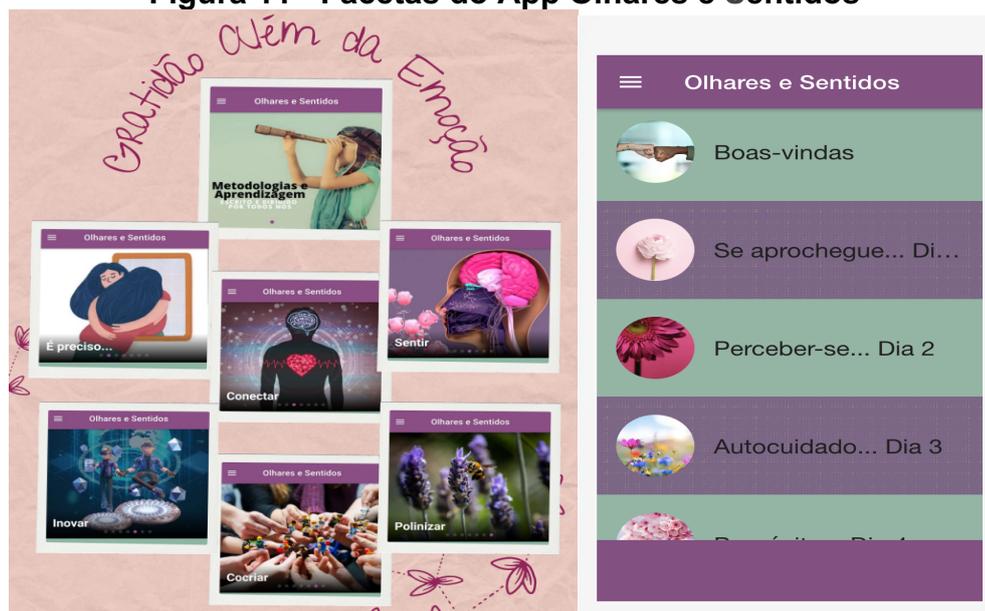
No dia 14 de março de 2022 foi compartilhado, por *e-mail*, o link (<https://app.vc/gratidaoalemdaemocao>) do App (figura 10) que norteou o estado de preparação, além de compartilhar para leitura antes das primeiras aulas presenciais o livro “Tecnologias para uma educação com equidade - Novo Horizonte para o Brasil”, de um Relatório de Política Educacional.

**Figura 10 - App Olhares e Sentidos**



Fonte: A autora (2022).

**Figura 11 - Facetas do App Olhares e Sentidos**



Fonte: Diário de Bordo Digital (2022).

O uso do *App*, elaborado com exclusividade para a disciplina, foi um movimento realizado antes da aula presencial, no qual a partir da meia noite, nos onze dias que antecederam a disciplina, era aberta uma nova aba, que proporcionou aos alunos novas perspectivas de olhares e sentidos. O *App* ao ser enviado por *link* tinha o nome *appgratidaoalemdaemoção*, ao baixar o aplicativo era nomeado *App Olhares e Sentidos*.

Ao acessar o *App*, logo apareciam as trilhas com as imagens do percurso da disciplina que possibilitava pensar, sentir, conectar, inovar, cocriar e polinizar. O acesso era via computador apenas utilizando o *link* ou baixando o *App* no *smartphone*. Ao acessar pelo computador, tinha a seguinte mensagem:

Este *App* é mais uma forma para conectarmos, inicialmente utilizaremos para contagem regressiva, animados? Faltam 11 dias para começar a nossa disciplina Metodologias e Aprendizagem em uma imersão de ensino Criativo, Encantador, Afetivo e Inovador (CEAI), preparados? Nestes dias, estaremos utilizando este *App* com algumas instruções, reflexões e algumas missões. Soltaremos uma aba por dia em contagem regressiva. Fica ligado visse, perde não, pois foi dada a largada nesta disciplina.

O quadro 8 mostra a sequência de tópicos explorados no *App*.

**Quadro 8 - Trilha do Estado de Preparação no App**

Dia	Trilhas do estado de preparação
<p><b>14.03</b></p> 	<p>Boas Vindas! Se aproxime Três abas: Flores para você; Quiz; Música.</p>
<p><b>15.03</b></p> 	<p>Tema: Perceber-se Quatro abas: Dez minutos; Permita florescer; Poema- Olhos parados.  Missão 1 - Escrever uma carta para o <i>FUTUREME</i>.</p>
<p><b>16.03</b></p> 	<p>Tema: Autocuidado Quatro abas: Não é egoísmo; Quanto?; Dicas.  Missão 2 - Resgate de autocuidado.</p>
<p><b>17.03</b></p> 	<p>Tema: Propósito Três abas: Encontre; Música.  Missão 3 - Qual o seu propósito na educação em uma única palavra;</p>
<p><b>18.03</b></p> 	<p>Tema: Respire fundo Quatro abas: É pra lá!; Parar, sentir, viver; <i>Playlist</i>.  Missão 4 - Ficar um pouco <i>off</i> das redes sociais.</p>
<p><b>19.03</b></p> 	<p>Tema: Sorrisos Três abas: diga xis!; Era para ser possível; Música.</p>
<p><b>20.03</b></p> 	<p>Tema: Felicidade Quatro abas: Dia internacional; Procurando onde?; Música.  Missão 5 - Ser feliz, perde tempo não.</p>
<p><b>21.03</b></p> 	<p>Tema: Gentilezas Quatro abas: Segundou; Ser gentil; Dicas; Música.  Missão 6 - Faça uma gentileza hoje.</p>
<p><b>22.03</b></p>	<p>Tema: Inovação Quatro abas: Inovar; Pertencimento; cocriar;</p>

	<p>Missão 7 - Ninguém solta o coração de ninguém! A missão de hoje é continuar enviando pensamentos bons e fazer orações pela família da DF.</p>
<p><b>23.03</b></p> 	<p>Tema: Estado de preparação Três abas: Ouvindo com o coração; Preparando o ser.</p> <p>Missão 8 - Compartilhar como percebe o estado de preparação.</p>
<p><b>24.03</b></p> 	<p>Tema: Gratidão Duas abas: É hora de agradecer.</p> <p>Missão 9 - Abra a porta do coração e vem.</p>
<p><b>25.03</b></p> 	<p>Chegou!</p>

Fonte: A autora (2022).

Concomitantemente ao uso do aplicativo, o *whatsApp* e o *instagram* (figura 12) eram ferramentas bastante utilizadas como instrumento de engajamento e mediação. Em 19 de março de 2022, foi compartilhado, via *e-mail*, *whatsApp* e *instagram*, o planejamento da disciplina Metodologias e Aprendizagem.

**Figura 12 - Post do *instagram***



Fonte: Barros (2022).

Dentre algumas provocações apresentadas neste estado de preparação, no décimo primeiro dia foi o momento de colocar em prática a última missão proposta no aplicativo de “Abrir a porta do coração e ir para imersão”, pois era chegado o momento de se posicionar para a aprendizagem com gratidão.

#### 4.1.2 Imersão Escola

Pra onde vai esse rio  
Ainda não sabemos  
Mas, remaremos juntos.

Raffa Torres

Esse trecho da música de Raffa Torres é parte de uma conjuntura, na qual foi estruturada e pensada a disciplina, pois a ementa (Anexo A) apresenta em cada ciclo de turnos e dias trechos representativos de músicas que serviram de inspiração para a construção de afetos e aprendizagens, pois era uma caminhada nova, não sabíamos para onde iríamos, mas que iríamos remar juntos, na proporção que mais pessoas chegassem para remar rumo à educação disruptiva.

A imersão na escola ocorreu no dia 25 de março de 2022, mas durante a madrugada as provocações não paravam no grupo do *whatsApp*. Os docentes em formação saíram de várias cidades de Pernambuco, como mostrou o gráfico 2, apresentado na metodologia, e na figura 13, rumo ao CMP.

**Figura 13 - Preparativos e movimento a caminho de Paudalho**



Preparativos

Madrugada na rodoviária

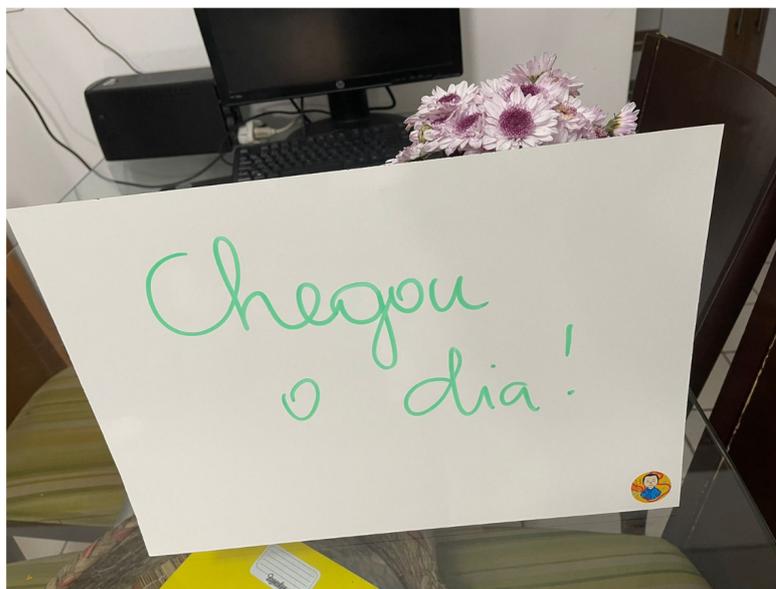
Carona solidária

Saída Caruaru

Fonte: Autora (2022).

Ao chegarem na escola foram recepcionados de diferentes formas, inicialmente pelo *whatsapp* com flores e com a frase “chegou o dia” (figura 14) e posteriormente de forma dupla na escola.

**Figura 14 - Recepção no grupo do WhatsApp ao amanhecer**



Fonte: Barros (2022).

Primeiro, pelos curadores e professores da disciplina, segurando um cartaz na entrada que dizia, “se aproxime”, além da distribuição em alguns pontos da escola com notas adesivas de gratidão. Segundo, pela direção da escola, a qual chamou os alunos do 6B dos Anos Finais do Ensino Fundamental para distribuir pipoca gourmet e bis personalizados ao som da música “Peça Felicidade” de Melim. Assim, deu o *start* na imersão, nesse período, a escola também foi casa<sup>11</sup> (figura 15).

---

<sup>11</sup> Essa expressão “A escola foi casa” foi dita por um/a docente em formação no diário de bordo da gratidão digital, ao abordar as múltiplas facetas que a imersão impulsionou.

**Figura 15 - Um dos alojamentos da imersão**



Fonte: Autora (2022).

Na entrada, os docentes em formação eram direcionados a guardarem todas as malas na biblioteca e seguirem para o café da manhã. Logo em seguida, com a turma dividida, pois houve um atraso do grupo que saiu de Caruaru, iniciou-se a abordagem de aprendizagem por microaprendizagem<sup>12</sup> com uso de potes de vidro (figura 16).

**Figura 16 - Potes de vidro para Microaprendizagem**



Fonte: A autora (2022).

Inicialmente foram utilizados quatro potes de vidro com pequenos recortes em papéis que continham conceitos, indicadores e princípios de inovação pedagógica e

<sup>12</sup> Microaprendizagem - Trata-se da ideia de que a aprendizagem gira em torno de informações curtas e assimiláveis a serem aprendidas, as quais são imediatamente aplicáveis.

metodologias ativas. Após a explanação dos conceitos, seguiu-se para personalização dos potes (denominados pote da gratidão) previamente solicitados. A atividade do pote estendeu-se durante todo o fim de semana, para colocar as aprendizagens, percepções, sensações ocorridas no percurso do primeiro encontro (imersão escola + imersão inicial disciplina).

Em seguida, em dupla, cada um com seus potes fizeram a imersão durante os turnos manhã, tarde e noite no CMP com aplicação de questionários para alunos e professores, a fim de realizar um diagnóstico com professores e estudantes do CMP sobre as percepções da escola. Após a aplicação dos formulários, no final da manhã, houve uma roda de conversa com os professores, direção da escola, finalizando com a visita da secretária de educação para dar as boas-vindas ao grupo, fechando a manhã com o almoço da integração.

Na roda de conversas com os professores no turno da manhã, percebeu-se a demanda de formação de professores sobre inclusão no contexto escolar e uso de tecnologias, tendo visto que os alunos ganharam *tablet*, mas os professores não se sentiam seguros para utilizá-los em sala de aula.

No período da tarde, após aplicação do questionário em todas as turmas, os docentes em formação seguiram em uma caminhada pelo centro da Cidade de Paudalho em direção à Estação Ferroviária, onde foram recebidos por uma orquestra de Frevo e a secretária de cultura, no qual compartilhou experiências incríveis relacionadas a cultura, culinária, pertencimento, inovação, educação e legado. Neste momento teve dança, quadrilha, sorteios, inclusive sorteios de Passaporte Cultural, para carimbar de fato a passagem por Paudalho.

Após apresentação cultural, ao pôr do sol, foi realizado o piquenique da gratidão (figura 17). Neste momento, foi tempo de confraternizar, compartilhar experiências de tudo que foi vivido no período do estado de preparação com o uso do aplicativo. Muitos compartilharam da carta do *Futureme*, previamente agendado para entrega para o dia da imersão escolar, sendo um momento de revisitar o que tinha escrito de como florescer na educação.

**Figura 17 - Piquenique da gratidão**



Fonte: A autora (2022).

**Figura 18 - Pôr do sol**



Fonte: A autora (2022).

Por fim, no período da noite, após as aplicações dos questionários no grupo do EJA, houve um jantar das sintonias.

#### **4.1.3 Imersão inicial disciplina**

Deixe teu sorriso  
Radiar mais que o sol  
Tori Huang

O dia 26 de março de 2022 iniciou com um belo dia de sol com um Café da Gratidão, depois da primeira noite de acampamento na escola. A aula começou com um momento de relaxamento com a Profa. Dalvaneide Araújo, e com provocações “O

que você faz Ihe faz viver?”. Em seguida houve um resgate do dia anterior e, sentados/deitados no chão da sala do CMP, houve um debate sobre o livro de Tecnologia indicado para leitura em meio a algumas provocações sobre “Criar novos ecossistemas”.

Neste primeiro momento de imersão na disciplina, a sala estava ambientada com tapetes e travesseiros espalhados no chão, além de um espaço na sala denominado Cantinho do Aconchego, espaço este ambientado com um jarro de flor, aromatizador, pisca pisca, tapete, almofada e um cartaz “se aproxigue”. O *design* da sala foi pensado para abertura da temática (figura 19 e 20) Gratidão como Pedagogia, que se iniciou após o intervalo do primeiro momento.

**Figura 19 - Sala temática Gratidão como Pedagogia**



Fonte: A autora (2022).

**Figura 20 - Experiência na sala de Gratidão como Pedagogia**



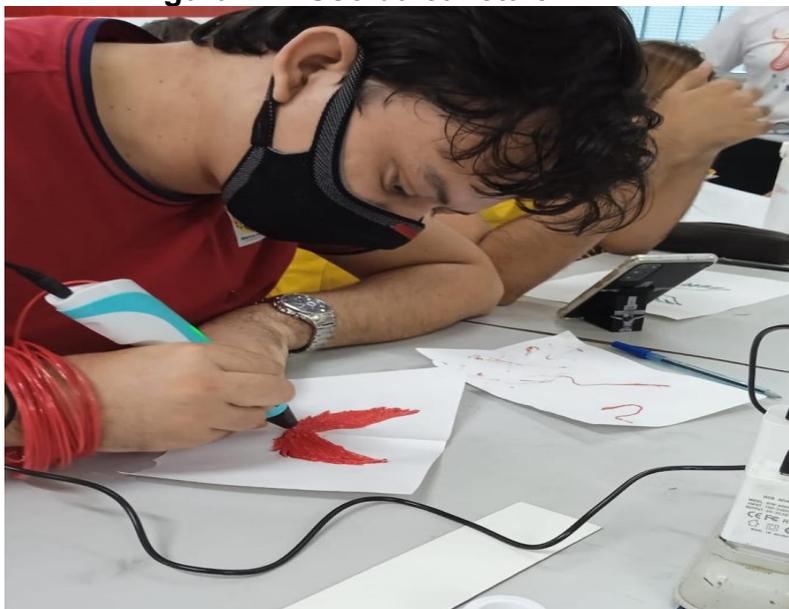
Fonte: A autora (2022).

Ao retornar do intervalo, solicitamos, antes de entrar na sala, que formassem uma fila e escrevessem em um *post-it* uma palavra que expressava o que precisariam deixar na pequena maleta que se encontrava na porta da sala, para uma plena imersão em sala de aula. Ao deixarem o *post-it* na maleta, com um som relaxante, todos foram recepcionados um a um, na porta da sala, com um olhar de acolhimento e um estender das mãos que o conduziria até um tapete da sala para sentar. Após a acolhida individual, ao se acomodarem, perceberam que no centro da sala tinha um presente e duas placas, uma com o nome doador e outra receptor.

E assim, baseado nesta tríade, presente, doador e receptor, deu-se início a explanação da gratidão como pedagogia, seu conceito, teoria e indícios de prática. Ainda no início da fala, foi indicado que se por algum momento da aula alguém sentisse necessidade de um acolhimento, só era ir para o cantinho do aconchego, que iria receber um abraço de alguém da sala (por alguém que espontaneamente se disponibilizasse para o acolhimento).

Após o almoço de encantamento, as intervenções começaram com discussões sobre criatividade e tecnologias assistivas. Foi o momento “mão na massa” com a abordagem da cultura *maker*, inclusão e modelagem com caneta 3D (figura 21). Assim, foram discutidos alternativas, meios e instrumentos para estimular a aprendizagem em sala de aula.

**Figura 21 - Uso da caneta 3D**



Fonte: A autora (2022).

Na ocasião, por meio de *storytelling*<sup>13</sup> a turma conheceu a história de Pedro Telles, um menino que supera seus próprios desafios, dia após dia, por meio das tecnologias assistivas que o ajudam no processo de comunicação e convivência, que, mesmo com paralisia infantil, conseguiu ser alfabetizado no tempo normal e contagia a todos embalando as festas infantis, através do *mouse óptico*, sendo o *Disk Jockey* (DJ) das festas. Esta história foi contada pela docente em formação e mãe dele. Trazer histórias reais em uma disciplina com metodologia da gratidão gera conexões, além da importância de uma temática de educação inclusiva.

Após um intervalo, chegou o momento da TED<sup>14</sup> da gratidão, realizado no pátio da escola, que contemplou a retomada do Ensino Criativo, Encantador e Inovador dentre duas participações: a primeira, com o TED Criatividade, através do lúdico mediado pelo Prof. Luiz Phellipe, vestido com a fantasia de Saitama<sup>15</sup>, explanou sobre a possibilidade que a criatividade dá ao professor para criar uma relação mais próxima com o estudante tornando a aprendizagem mais significativa.

**Figura 22 - TED Criatividade**



Fonte: A autora (2022).

<sup>13</sup> Story = Fato + Telling = Meio, é uma técnica que ajuda a contar uma história de uma maneira que envolve o leitor. Para isso podem ser utilizadas palavras, imagens e outros recursos audiovisuais.

<sup>14</sup> TED - Palestras curtas, nas quais especialistas das mais diversas áreas abordam um tema que os motiva o suficiente para que eles inspirem a audiência a adotar essas novas ideias.

<sup>15</sup> Saitama é o personagem central do mangá e do anime One Punch-Man e é conhecido por derrotar seus inimigos com apenas um soco. Não importa o quão forte seu oponente seja e não importa o quanto esteja se gabando, no segundo em que Saitama decide que não quer mais conversar, a luta estará terminada.

Por fim, o TED com a educadora Patrícia Barreto, ganhadora do prêmio<sup>16</sup> educador nota 10 do ano de 2021, que compartilhou um relato de sua prática docente, que através de uma problemática de um buraco na rua perto da escola, fez um projeto de argumentação em uma de suas turmas, que houve uma grande repercussão na cidade que alcançou a Câmara Municipal de Garanhuns, e tantos outros lugares, com o *podcast* criado com alcance em vários lugares do mundo. Para finalizar o dia, houve um jantar da comunhão no pátio da escola, embalado ao som de uma cantora local.

No último dia da imersão inicial, dia 27 de março de 2022, após o Café da Manhã da Gentileza, deu-se início, imbuídos do trecho da música “Ainda temos estrelas pra alcançar, sonhos para sonhar, flores para regar, precisamos fazer isso juntos” de Raffa Torres, o resgate do dia anterior da disciplina, esclarecimentos e abertura do *hackathon*<sup>17</sup>.

*Hackathon* é um termo que vem da área de programação, no qual programadores se reúnem horas, dias ou até semanas para pensar e discutir novas ideias e desenvolver projetos. Essa prática está cada vez mais sendo utilizada na educação. Nesta disciplina optamos por esta prática, de modo que os docentes em formação percebessem as possibilidades de uso no seu dia a dia, sendo uma delas encontrar soluções para uma determinada demanda, seja em sala de aula, escola/universidade ou comunidade do entorno.

Antes de colocar a mão na massa, o despertador da gratidão tocou e todos foram orientados para fechar os olhos e, ao som de uma música instrumental, se posicionarem para uma melhor entrega e ciência da construção de uma ação, que visava uma polinização de boas práticas através do festival que seria desenhado.

Assim, eles foram desafiados (figura 23) a organizar o festival da gratidão nas dependências da escola para os três turnos, com execução no retorno para a segunda imersão, no qual divididos em cinco grupos tinham como desafio, no intervalo de 2 horas, desenharem um modelo prévio do festival da gratidão.

---

<sup>16</sup> O Prêmio conta com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, tem o patrocínio da SOMOS Educação e BDO, e o apoio da Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, o Prêmio Educador Nota 10 é associado ao *Global Teacher Prize*, realizado pela Varkey Foundation, prêmio global de Educação.

<sup>17</sup> É uma estratégia cada vez mais utilizada por empresas para impulsionar a inovação e pode ser uma aposta também nas escolas para trabalhar conteúdos e definir soluções para os problemas diários. A ferramenta é uma maratona que reúne diversos profissionais engajados em desenvolver novos produtos ou em solucionar problemas de maneira ininterrupta.

**Figura 23 - Explicando o desafio, *Play no Hackathon*.**



Fonte: A autora (2022).

As propostas elaboradas deveriam contemplar a comunidade escolar do CMP com os critérios de inovação de Pacheco (2019): replicabilidade, sustentabilidade, utilidade e ineditismo. Após a produção feita em material personalizado (figura 24) para o Hackathon, apresentaram em formato de *pitch*<sup>18</sup> de 3 minutos.

**Figura 24 - Material do *Hackathon* para Festival da gratidão.**

GRUPO: \_\_\_\_\_ NOME DO PROJETO: \_\_\_\_\_



 Justificativa	 Produto	 Conhecimentos	 Restrições	 Riscos
 Objetivo Smart	 Requisitos		 Grupos de Entrega	 Linha do Tempo
 Ganhos		 Equipe		 Custos

Fonte: Materiais da disciplina (2022).

Assim, o grupo que atingisse os critérios pré-definidos seria a equipe ganhadora da temática do festival. O grupo vencedor intitulado “Minhas raízes, meu

<sup>18</sup> *Pitch* é uma estratégia para apresentar rapidamente e de forma atrativa ideias em um curto tempo.

ser”, eleito por uma comissão externa de convidados da disciplina, foi premiado com alguns mimos (canecas, livros e brindes).

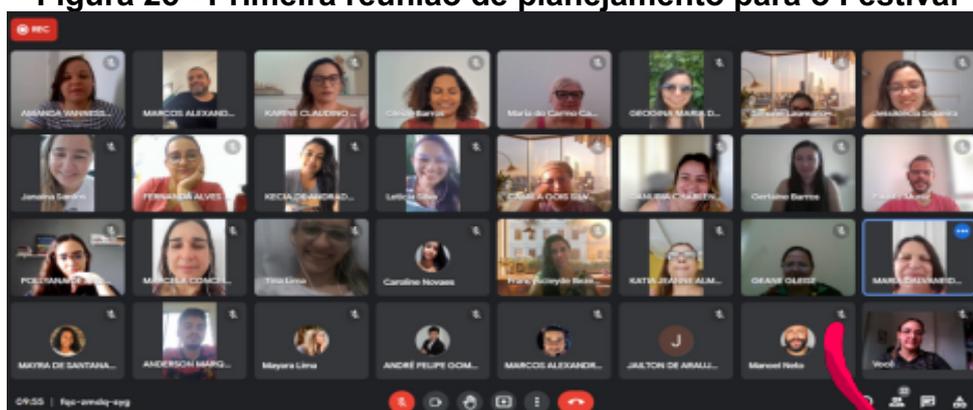
Por fim, como fechamento da primeira imersão, foi realizado um ditado, nos quais as palavras serviriam para construção na produção do texto “a minha escola dos sonhos”, a ser escrito no período do intervalo do próximo encontro. Foi solicitado ainda que, antes de chegarem em suas casas, os docentes em formação gravassem um vídeo falando em uma palavra como foi a experiência destes primeiros dias, e posteriormente compartilhasse no grupo do *whatsApp*.

#### 4.1.4 Antecipação

Diferente do estado de preparação, ocorrido antes do início da disciplina na perspectiva de Howells (2012), denominamos o intervalo de 53 (cinquenta e três) dias, entre 28 de março a 19 de maio, de antecipação, que é um modelo de autorregulação proposto por Zimmerman (1989; 1998; 2000), conhecido como modelo cíclico que é composto de três fases: antecipação, execução (autocontrole) e autorreflexão.

Destas fases, abordaremos apenas a antecipação, pois segundo o modelo proposto, o estudante analisa a tarefa e o ambiente de aprendizagem, desta forma estabelece metas e objetivos pessoais a serem atingidos, construindo um planejamento estratégico de como executar suas ações. Assim, os professores em formação, após a imersão inicial na escola, no período chamado de antecipação, foram provocados pela abertura do pote da gratidão para leitura e reflexão das vivências, além da leitura de artigo, de capítulo de livro e produção do texto da “Escola dos nossos sonhos”. Este período foi marcado sobretudo por muito planejamento estratégico com reuniões (figura 25) via *meet* para execução do festival da gratidão no CMP.

**Figura 25 - Primeira reunião de planejamento para o Festival**



Fonte: A autora (2022).

A primeira reunião de planejamento ocorreu no dia 09 de abril de 2022. Após várias escutas, chega-se à conclusão de que o grupo "Raízes", equipe ganhadora do *Hackathon*, gravaria um vídeo explicativo da sua proposta, que iria ser compartilhado para todos. De posse do vídeo elaborado pelo grupo Raízes, os demais grupos gravariam vídeos complementares para enriquecer a proposta do festival e posteriormente ser unificada em uma única proposta. Ainda na reunião, ficou alinhada a criação de três comissões para o evento: abertura e fechamento do festival, comunicação/*marketing* e oficinas (com exceção das outras duas comissões, esta todos deveriam fazer parte em uma das sete oficinas a serem construídas).

No dia 11 de abril de 2022 foi compartilhada por *e-mail* a gravação da primeira reunião, com o resumo das informações, formulário das comissões, a diagnose (Anexo K) do questionário aplicado com os professores do CMP e todas as propostas dos grupos submetidas no momento do *hackathon*.

Entre as reuniões das comissões, o grupo de *whatsApp* foi um meio bastante utilizado, sendo enviadas dicas e provocações, a exemplo do poema "A elegância do comportamento" compartilhado por uma docente em formação. E em um dia nostálgico no grupo, provocado pelo Prof. Marcos Barros, foram solicitadas fotos deles quando eram crianças (embora solicitado de forma despretensiosa, tinha um propósito pedagógico a ser utilizado posteriormente).

No dia 18 de abril, foram compartilhadas orientações acerca das avaliações feitas com os estudantes do CMP e encaminhado à turma um formulário eletrônico para avaliação da primeira imersão e apontamentos de melhorias para segunda, assim como temáticas ou sugestões para as aulas, pois era uma disciplina conduzida por todos.

Dentre as várias reuniões ocorridas com as comissões formadas antes da realização do festival, a comissão de comunicação junto com o grupo de docentes em formação com residência em Paudalho e arredores divulgaram o festival em todas as salas de aulas e turnos no CMP, além de espalharem card da gratidão na escola, no qual foi sugerido aos alunos pegarem e postarem no *instagram* e *facebook* do festival (@festival.gratidao e facebook.com/festival.gratidao), o que foi prontamente atendido pelas redes sociais do evento, que neste dia foram bastante movimentadas.

Nesta mesma ocasião, foi realizada uma formação com os professores do CMP nos turnos manhã e tarde, além de esclarecer algumas dúvidas referente à proposta da execução do festival com a gestão da escola. Esta formação foi uma demanda da

primeira imersão na escola, no qual os professores falaram das suas dificuldades em áreas como tecnologia e inclusão, sendo assim, ofertada como parte integrante da disciplina e ação polinizadora uma breve formação com uso de tecnologias.

Até o acontecimento do festival, o *instagram* foi movimentado pela comissão de comunicação e marketing com várias provocações; em uma semana, o *instagram* chegou a 593 (quinhentos e noventa e três) seguidores.

As divulgações revezavam em caixas de diálogos, divulgação das oficinas, enquetes, curiosidades, vídeos de professores e alunos do CMP convidando e falando da importância do movimento e do engajamento para a realização do festival na escola.

Nesta fase, o *instagram* passou a ser uma ferramenta essencial para divulgação e engajamento do festival, sendo utilizado como etapa de antecipação do evento. No dia 11 de maio, foi realizado o lançamento do convite para o festival da gratidão pela gestora Glória. Posteriormente, no dia 12 de maio, foi lançado mais um vídeo com a secretária de educação convidando os alunos a se inscreverem nas oficinas ofertadas no festival.

Ainda no dia 12 de maio, foi realizada uma reunião no período da noite com os docentes em formação pelo *google meet*, para ajustes finais do festival da gratidão e compartilhamento da divulgação e formação na escola, bem como responder algumas questões que foram levantadas no formulário eletrônico, além de abordar a dinâmica da próxima imersão e informar o prazo do envio do diário de bordo da gratidão.

O dia 15 de maio foi oficialmente o dia em que a escola, nos turnos manhã e tarde, realizou no pátio da escola as inscrições das sete oficinas ofertadas, sendo oferecidas duplicadas em 14 (catorze) estações, no qual, em cada sala teriam dois a três docentes em formação para ministrá-las.

Tivemos várias reuniões de alinhamento antes do retorno a Paudalho, sendo a última no dia 18 de maio com todos os grupos para alinhamento final do festival, para explicar cada etapa do festival no Colégio CMP e esclarecimentos de algumas dúvidas referente a programação e sua execução. Além da organização do festival, foi solicitada aos docentes em formação a escrita de cartas de gratidão para todos os funcionários do CMP, no qual, cada um escolheria 3 (três) nomes em um documento compartilhado no *whatsApp*.

O período de antecipação ficou essencialmente marcado por planejamento, divulgação, formação dos professores do CMP e inscrição para as oficinas, com uso

de recursos tecnológicos, na preparação e divulgação das oficinas, sendo estes um recurso meio para efetivação do festival, onde foram utilizados.

#### 4.1.5 Festival da Gratidão

Deixe que o teu dia  
Seja um dia bom  
Abre a janela  
Tori Huang

Como sugere o trecho da música de Tori Huang acima, abrimos as janelas em atitude de posicionamento para celebrar o Festival da Gratidão na segunda imersão da disciplina, no dia 20 de maio de 2022, nos turnos manhã, tarde e noite, após ter o seu título e pré-modelo aprovado por meio do *Hackathon*, no último dia da primeira imersão na disciplina, que dentre cinco modelos desenhados em equipe, um grupo saiu vencedor com o título “Minhas raízes, meu ser” (figura 26), no qual, posteriormente pensado e planejado por todos os integrantes na fase da antecipação, teve como objetivos oportunizar aos alunos: conhecer e se apropriar da cultura local; difundir a identidade e divulgar a cultura dentro e fora da escola; desenvolver o sentimento de pertencimento ao CMP e à cidade de Paudalho.

**Figura 26 - Primeira reunião de planejamento para o Festival**



Fonte: Materiais da disciplina (2022).

Como programação, na abertura os alunos do CMP foram recepcionados com música, entrega de adesivos das duas oficinas escolhidas anteriormente no período da inscrição e uma fita de TNT, pois nos turnos manhã e tarde, os alunos foram divididos em dois grupos com fitas de TNT amarelo e vermelho: os que recebiam a

fita amarela eram direcionados para o pátio da escola e os que recebiam a fita vermelha eram direcionados para o auditório, devido ser mais de quinhentos alunos por turno.

Com programação dividida em dois ambientes nos turnos manhã e tarde, o festival foi desenhado com apresentações permutadas nos ambientes, no qual previa a apresentação de Cordelista com apresentação do cordel exclusivo para o evento, apresentação de *HipHop*, batalha de *Rap*, realização das oficinas transdisciplinares e com fechamento musical com todos juntos no pátio da escola.

Pela manhã, tendo visto que parte dos professores em formação chegaram depois, foi bem corrido, não sendo possível fazer a abertura como programado, assim como foi feito no período da tarde, tendo início já com as duas oficinas, lanche e, posteriormente, todos juntos no pátio com a apresentação do festival, *HipHop*, batalha de *Rap* e *Show Gratitude*.

Vale ressaltar que a construção das oficinas foi direcionada conforme os indícios dos formulários aplicados e conversas com os professores e alunos na imersão na escola, sendo realizado o recorte com foco no trabalho de inclusão e recursos tecnológicos, tendo em vista que os alunos receberam um tablet e havia uma necessidade de ampliar o uso de forma pedagógica, além de fortalecer o sentimento de pertencimento às suas raízes.

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o festival iniciou com a distribuição de envelopes, os quais receberam a instrução de abri-lo apenas quando retornassem às suas casas. Este envelope continha a seguinte frase: “O mundo precisa de mais pessoas incríveis como você! Somos gratos por sua existência”. Além do jantar oferecido pela escola, tinha no pátio pipoca e algodão doce para a apresentação do “TED MotivAção”, ministrada pela palestrante convidada Luciana Anacleto.

O momento consistiu em um diálogo com os estudantes, acerca dos desafios vividos na atualidade relacionados à educação, sonhos pessoais, objetivos e projetos de vida, empreendedorismo e a importância da continuidade dos estudos. Na sequência, aconteceu o “*stand up*” mediado por um professor do CMP que envolveu os estudantes de forma interativa e, na sequência, o “*Show Gratitude*” mediado por um aluno do EJA.

No decorrer do festival, tinha três produções *makers* feitas por um docente em formação com uso de tecnologia. Estas produções possibilitaram o uso intuitivo com instruções simples dos alunos no decorrer do festival de forma autônoma.

#### 4.1.6 Imersão final da disciplina

Não deixe que teu dia seja um dia comum  
Tori Huang

Após o festival, nos dias 21 e 22 de maio inicia-se a imersão final da disciplina com um Café da Empatia, assim como sugere o trecho da música de Tori Huang acima, uma convocação de atitude para que os docentes em formação abram as janelas em atitude de posicionamento para um dia bom.

Após o café, a aula começa com um *check-in*<sup>19</sup>, em uma sala com um som instrumental ambiente com *design* das cadeiras e mesas divididas em grupos; sobre elas, havia cartolinas, papéis, lápis coloridos, apagador, tela branca, piloto, potes com confeitos em cada mesa e um mimo com um saquinho de jujuba para cada um. Aos docentes em formação, ao se acomodarem na sala, foi proposta uma atividade de geolocalização no mapa (figura 27), tendo visto que era um grupo de várias regiões de Pernambuco; denominamos esta atividade de mapa da gratidão.

**Figura 27 - Mapa da gratidão**



Fonte: A autora (2022).

<sup>19</sup> Pode ser chamado de quebra gelo, aquecimento ou até mesmo *start*, para moldar os próximos momentos de uma maneira que fique atrativo para o grupo.

Assim, foram provocados a escrever no *post it* e colar no mapa da cidade onde moravam a resposta à seguinte pergunta: “Com uma palavra, como vocês chegaram na sala hoje?”.

Assim, a aula seguiu com o compartilhar da música que direcionou toda a disciplina nos bastidores “A vida é um rio” de Raffa Torres, a qual tem um refrão bem significativo diante das vivências na disciplina que dizia: “Remaremos juntos, Para onde vai esse rio ainda não sabemos, mas, remaremos juntos”.

Depois foi feita uma retrospectiva de todas as vivências e práticas inovadoras na disciplina com utilização de recursos diversos e conversas sobre as leituras solicitadas. Teve um momento oportuno para avaliar o festival e reajustar em grupos o que não deu certo nas oficinas realizadas nos planos de origem. Foi abordada também a importância de entender o contexto dos alunos previamente, assim como foi feito com eles via formulário eletrônico de diagnose (Anexo K) e o uso de metodologias ativas, seus princípios e a importância de momentos de pausa.

No período da tarde, ao retornar do almoço da saudade, houve um tempo para quem ainda não havia terminado os ajustes no plano das oficinas. Posteriormente, uma explanação sobre inovação pedagógica e produção de mapas sobre a inovação do festival na educação. Após uma pausa para o lanche, os alunos foram direcionados para uma outra sala pouco climatizada (figura 28), por hora calorenta, escura e com TNT vermelhos fechando as janelas, com cadeiras posicionadas em círculos e com três nuvens de reclamações escritas no quadro.

**Figura 28 - Sala da reclamação**



Fonte: Autora (2022).

Nesta sala, eles foram recepcionados de costas na porta e com música de suspense; após todos se acomodarem nas cadeiras em círculo, foram indagados “o que aquela sala poderia representar?”, e dentre alguns palpites, explicado que seria a sala da reclamação. Em seguida, o grupo da oficina "A ciência das emoções" fez duas experimentações, exemplificando o quanto um pouco de reclamação é capaz de fazer estragos e, em contrapartida, como pequenos gestos mudam a vida das pessoas e criam novos contextos em uma sala de aula.

Assim, enquanto foi abordada a temática da reclamação, era distribuída pipoca na sala, na qual foi feita uma analogia da importância de esperar, digerir, pensar sobre algo diante de situações desafiadoras e se posicionar para a construção de novas perspectivas e menos reclamações. No final desta abordagem, solicitamos que cada um escrevesse no *post-it* algo que percebesse que precisaria mudar em relação à reclamação na educação, e ao sair da sala, depositasse os *post-it* no caldeirão perto da porta, sendo, no dia seguinte, queimado na porta da escola como símbolo de recomeços.

Após a saída da sala da reclamação, foram direcionados para uma terceira sala, denominada sala da gratidão (figura 29), desta vez bem climatizada, perfumada, iluminada e com balões com os nomes dos docentes. Ao chegarem na sala foram recepcionados ao som da tigela tibetana com um forte abraço e em seguida foram direcionados a irem em busca do seu nome na bola posicionada no teto da sala, pois, dentro de cada bola tinha uma palavra desafiadora para reflexão no seu fazer docente; as palavras foram retiradas do ditado trabalhado anteriormente.

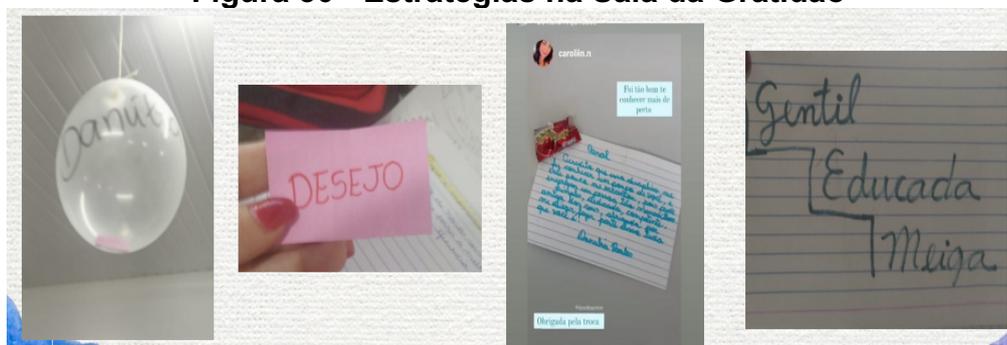
**Figura 29 - Sala da Gratidão**



Fonte: Autora (2022).

Logo em seguida, foi distribuído um papel com um nome e direcionados a pegarem uma ficha pequena com um confeito de coração colado, para escreverem uma nota de gratidão (figura 30) para a pessoa que tinha escrito no papel recebido.

**Figura 30 - Estratégias na Sala da Gratidão**



Fonte: Autora (2022).

Após as trocas das notas de gratidão e abraços, foram sentando em círculo no chão, dando início à dinâmica de três coisas para agradecer, dando continuidade às três nuvens de pensamentos que tinha no quadro branco, sendo duas nuvens preenchidas com agradecimentos, e a última nuvem se encontrava em branco, para construção coletiva na roda de conversa.

Finalizando o dia, resgatamos as práticas de gratidão vivenciadas na disciplina, além da apresentação dos conceitos e possibilidades de práticas de gratidão na educação. Por fim, receberam um saquinho com recorte de papel e um chocolate para ser compartilhado com alguém especial no seu retorno para casa.

No segundo dia, após o café das possibilidades, os docentes foram recepcionados com músicas, pirulitos, balas e *storytelling* de superação do Sr. Cícero, funcionário de serviços gerais da escola, que narrou por meio de suas lutas diárias seu percurso nas lutas sociais no município e seu percurso na educação. O convite surgiu na mesma manhã, após convite de uma docente em formação diante de uma conversa no corredor da escola. Afinal, a disciplina foi aberta e escrita por todos, sendo moldada por demandas percebidas via formulário e solicitações espontâneas como esta.

Durante a manhã ainda houve um resgate do dia anterior e a abordagem sobre “Polinização psicopedagógica” de Torre (2019) e sobre a Universidade do agora. E já em clima de despedida, houve alguns sorteios, nos quais uns receberam na hora e outros receberiam pelos correios. Neste momento foi compartilhado um *link* do *padlet* (figura 31) no *whatsapp*.

**Figura 31 - Colcha de gratidão no Padlet**



Fonte: A autora (2022).

Ao som da música “A criança que eu fui veio me visitar” do grupo Reverb, com projeção na tela de fotos de todos ainda criança no *padlet* passando com a pergunta “O que essa criança repercute no seu fazer em sala de aula?”. Assim, todos foram direcionados a responder à pergunta na sua própria imagem, além de escreverem notas de gratidão nas fotos dos demais participantes, constituindo assim, entre vários retalhos de agradecimentos, uma grande colcha de gratidão. Por fim, foi lido um poema “Sou feita de retalhos” de Cris Pizzimenti.

#### 4.1.7 Polinização

Por fim, os docentes entregaram as cartas de gratidão e mimos que prepararam para toda a equipe escolar do CMP, pois a disciplina continuou polinizando práticas de gratidão. Foi solicitado aos docentes em formação que cada um escrevesse três cartas para a equipe do CMP, que seriam entregues na escola na semana após o término da disciplina; a solicitação foi feita por *e-mail* da seguinte forma:

Vamos escrever uma carta para os professores e equipe da Escola Municipal de Paudalho?

Cada aluno escolhe três profissionais e escreve uma carta de gratidão... O formato é livre... Usem a criatividade... Falem um pouco sobre vocês... Deixem seus contatos... Expresssem o sentimento de felicidade em estar neste movimento com eles... Podem colocar algum objeto no envelope que represente sua cidade ou mesmo sua vida...

Quando escolherem os profissionais, escrevam seu nome ao lado para a gente saber que já tem alguém com aquela pessoa...Importante: não usem computador para fazer esta carta...Escreva mesmo do próprio punho!

Dessa forma, as cartas de gratidão foram escritas em forma de agradecimento pela acolhida na escola, por toda parceria no festival e pelo lindo trabalho que os integrantes da escola fazem, em uma educação acolhedora e transformadora.

#### 4.2 PERCEPÇÃO: GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de identificar a **Percepção** dos docentes sobre Gratidão como Pedagogia na formação continuada de professores, recorremos aos seguintes recursos: formulário eletrônico de diagnose aplicado antes da disciplina (Anexo B), o formulário eletrônico de avaliação (Anexo C), o diário de bordo da gratidão digital (Anexo D), vídeos (Anexo E) e formulário eletrônico da pesquisa (Anexo F).

Essas escolhas se deram porque embora apenas o formulário eletrônico de diagnose e o formulário eletrônico da pesquisa tratem a temática diretamente, entendemos que as demais fontes de informações têm evidências que necessitamos para examinar esta primeira categoria, embora em alguns momentos iremos recorrer de forma complementar às demais fontes apontadas, visto que estas também trazem indícios de percepção dos professores.

A pesquisa realizada para conseguir alcançar este objetivo específico ocorreu durante todo o percurso da disciplina, momento em que procuramos identificar/caracterizar os/as participantes da pesquisa e situar sua percepção sobre a temática. Verificou-se que no decorrer da disciplina suas percepções foram sendo aprofundadas, remetendo a uma amplificação sobre a temática, ao ponto que iriam experienciando a teoria com a prática.

De modo a se constatar o que esse objetivo propõe e, procurando não sobrecarregar os/as participantes pesquisado/as, essa etapa foi sendo coletada inicialmente com um formulário eletrônico, aplicado via *google forms*, o qual denominamos de diagnose, que ocorreu ainda no período de estado de preparação.

No qual, 35 (trinta e cinco) pessoas responderam, mas contabilizamos para este estudo 32 (trinta e dois) apenas, conforme os que prosseguiram na disciplina. Para esta categoria, iremos utilizar apenas a pergunta 21 (vinte e um) do formulário: Qual a sua percepção de gratidão?

Posteriormente, no último dia da imersão, aplicamos o formulário eletrônico da pesquisa, via *google forms*, sendo a primeira pergunta sobre sua percepção sobre

gratidão como pedagogia após vivenciar a disciplina “Metodologias e aprendizagem”. Responderam 28 (vinte e oito) pessoas. Assim, quantificamos também além dos dados desses dois formulários, os vídeos produzidos após a primeira imersão, que contabilizaram 29 (vinte e nove) vídeos. Os demais dados são informações complementares, nas quais a formação continuada está inserida.

Antes de iniciar a análise, definiremos nossa concepção de gratidão como pedagogia, fundamentada em Howells, sendo considerado um conceito moral, cuja ação independe do seu estado diário. É uma metodologia cuja abordagem educacional busca vivenciar com os alunos uma prática de gratidão, uma vez que não basta apenas sentir, mas colocá-la em ação.

Isso pode ser feito através de diversas práticas, como escrever cartas de agradecimento, compartilhar experiências (*storytelling*) de gratidão em sala de aula, exercícios de meditação sobre as coisas pelas quais são gratos, exercícios de reflexão e expressão de gratidão, a criação de um ambiente de apoio e reconhecimento mútuo, sendo presencial ou *online*, o estímulo à gratidão pelas coisas simples incorporando em atividades acadêmicas, projetos educacionais, dentre outros.

Em uma rotina em sala de aula, ajuda bastante em não focar nas problemáticas, estas que são capazes de gerar descontentamento, abafando possibilidades e percepções de se alegrar com os ganhos já conquistados. Mas possibilitar uma prática educativa, que segundo Freire (1996, p. 90) pode ter “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”.

Assim, coadunamos com Freire (1996, p. 61) ao apontar que outro saber de “que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Desta forma, compreendemos que o uso da gratidão como pedagogia é uma intervenção que busca amplificar e dar voz às questões humanas em sala de aula, em diferentes aspectos, tanto quanto na afetividade, acolhimento, escuta, estender das mãos na construção de pontes e, sobretudo, uma educação que seja possível sonhar.

Logo, posicionados sobre nossa percepção conceitual do objeto de estudo, o quadro 9 mostra a categoria e as suas subcategorias.

**Quadro 9 - Categoria Percepção**

Categoria	Subcategorias
Percepção	Sentimento
	Gratidão como ação

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

#### 4.2.1 Sentimento

A primeira subcategoria é **Sentimento**. Evidenciamos que os/as docentes percebem a gratidão como pedagogia na formação continuada, na sua essência como um sentimento, este constatado em todos os dados, embora apresentando vieses e amplificação desta definição. Inicialmente, perguntamos no formulário eletrônico de diagnose<sup>20</sup>, ainda sem base conceitual, sobre qual a sua percepção de gratidão.

Dentre as 32 (trinta e duas) respostas selecionadas dos/as docentes que prosseguiram na disciplina, 12 (doze) mencionam literalmente o termo sentimento, sendo ainda encontrado de forma implícita em várias falas que não foram quantificáveis. Tal resultado nos faz chegar à categoria sentimento, embora, na análise, tomaremos como ênfase os resultados quantificáveis dos vídeos, para aprofundamentos dos dados, embora ainda utilizaremos como instrumentos de análise também o formulário eletrônico da pesquisa.

Compreendemos que tal termo refere-se a uma experiência subjetiva e mais duradoura, que envolve uma avaliação cognitiva do mundo ao nosso redor, diferente das emoções, que geralmente são mais intensas e resultam de uma resposta imediata emocional. Segundo Scaruffi (2000, p. 1),

um sentimento é uma representação mental do estado do corpo do sujeito consciente, a percepção do estado do corpo, ao passo que a emoção é uma reação a um estímulo e o respectivo comportamento associado (por exemplo, uma expressão facial). Assim, o sentimento é o reconhecimento de que um evento está acontecendo, enquanto que a emoção é o efeito visível da mesma. As emoções são corporais, enquanto os sentimentos são mentais. As emoções são uma resposta automática. Eles não precisam de qualquer pensamento. Eles são o mecanismo fundamental para a regulação da vida. Emoções precedem sentimentos, e são as bases para os sentimentos.

<sup>20</sup> O formulário eletrônico de diagnose foi utilizado, no período pós matrícula, o qual teve o intuito de conhecer a realidade emocional, social, tecnológica e econômica dos docentes, em um período pós-pandêmico.

Assim, para compreender os sentimentos envolvidos na percepção de gratidão em uma formação imersiva, ao término do primeiro bloco de imersão, solicitamos aos docentes que gravassem um vídeo, expressando uma palavra que ficou após ter vivenciado o primeiro bloco (estado de preparação + imersão escola + imersão inicial); no total, recebemos 29 (vinte e nove) expressões de sentimentos, tendo vídeos gravados em grupos.

Ao analisar os 29 (vinte e nove) vídeos produzidos pelos docentes, estes foram gravados individualmente e em grupos com cada um com seu momento de fala, com total de 31 (trinta e um) sentimentos expressos (duas pessoas falaram dois sentimentos nas respostas). Assim, percebemos os múltiplos olhares e percepções que afloraram em uma formação continuada com uso da gratidão como pedagogia. Tais expressões tomavam forma, não diante de um cenário apenas pensado, mas sobretudo vivido e experienciado diante de múltiplas expressões de gratidão.

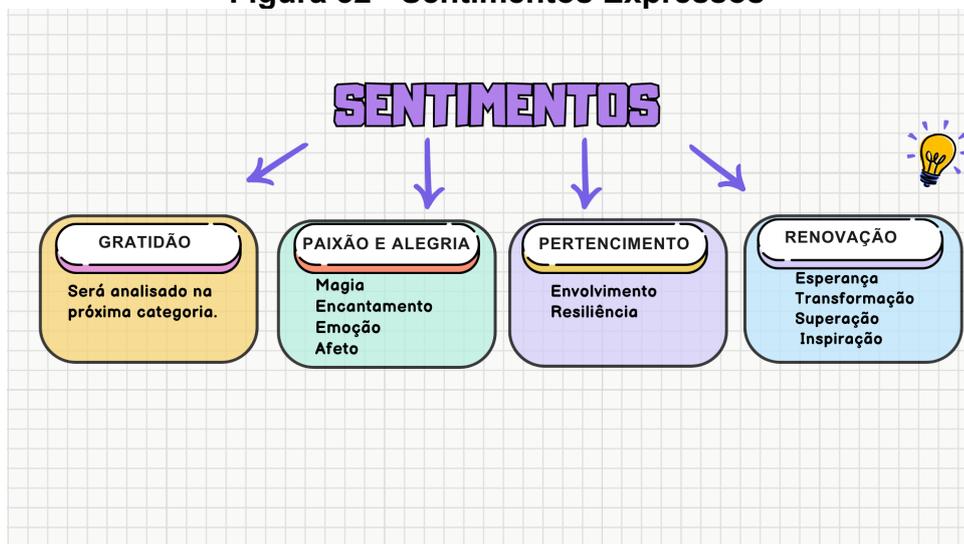
**Tabela 2 - Expressões de Sentimentos**

Sentimentos	Quantitativo
Gratidão	12
Renovação	3
Pertencimento	2
Paixão	2
Alegria	2
Envolvimento	1
Encantamento	1
Magia	1
Esperança	1
Emoção	1
Transformação	1
Superação	1
Resiliência	1
Afeto	1
Inspiração	1

Fonte: Material da disciplina (2021).

Diante da tabela 2 percebe-se uma expressão significativa do sentimento gratidão, no qual apontamos, que tal resultado indica o quanto gratidão gera gratidão, assim como agrega tantos outros sentimentos, como mostrado na tabela acima. Assim, para análise diante do exposto, dividimos os sentimentos em blocos, estes por proximidade, como mostra a figura 32.

**Figura 32 - Sentimentos Expressos**



Fonte: Autora (2024).

O primeiro sentimento evidenciado com 12 (doze) sinalizações na formação continuada é a gratidão, que dela florescem, brotam, lançam sementes para outros sentimentos surgirem. Nesta categoria, ainda não exploraremos este sentimento; optamos por trabalhar na próxima subcategoria que é gratidão como ação, tendo visto que o sentimento de gratidão, segundo Howells (2012), possui estágios e assim, a abordaremos em uma única categoria, analisando pelos estágios vivenciados.

Quanto aos outros sentimentos expressos, os blocos foram divididos em: Paixão e Alegria, ambos com duas sinalizações; Pertencimento, também com duas sinalizações; Renovação, com três sinalizações. A figura 32 representa os quatro blocos na mesma linha, embora o sentimento de gratidão e renovação apresente pesos diferentes nas sinalizações. O motivo da escolha de colocar os quatro em blocos lineares não remete a uma sequência de sentimentos e nem de importância, pois os sentimentos podem ser experimentados de maneiras e sequências diferentes em uma formação continuada.

O que podemos antecipar, em termos gerais, é que a gratidão foi o primeiro sentimento semeado durante todo o processo, que foi o efeito causador capaz de aflorar a paixão e alegria, o pertencimento e, por consequência, o sentimento de renovação de um novo começo, de uma nova fase/ciclo.

Mas, é importante lembrar que cada pessoa pode experimentar esses sentimentos de maneiras diferentes, e não há uma ordem fixa ou obrigatória para que eles surjam, inclusive ter sentido o sentimento de pertencimento e no processo alegria e paixão.

Neste estudo, não focamos nos sentimentos que surgem primeiro, mas nos sentimentos surgidos no processo de formação com uso da gratidão como pedagogia, dando ênfase no sentir/pensar, que segundo Torre (2019, p. 12) “são essenciais para ele, pois ambos não são conceitos contrários, mas complementares. Pertencem a uma mesma família”. Sendo assim, a percepção de gratidão na educação traz vieses, olhares e sentidos, capazes de

sentir, pensar e agir, nossos valores, hábitos, atitudes e demais representações internas que permeiam as representações interiores guardadas na memória que se explicitam por meio de conversações, negociações e diálogos que estabelecemos uns com os outros, com a natureza e com o sagrado (Moraes; Torre, 2018, p. 19).

Muitas das vezes, na educação os saberes são tão fracionados, que vão se distanciando do Eu-docente, assim como do Eu-discente. Frente a tantos cenários de paradigmas, neste cenário defendemos o paradigma ecossistêmico de “inter-relação entre o objeto do conhecimento, a dimensão multidimensional dos fenômenos, as diferentes dimensões envolvidas, as relações e conexões que são feitas para a compreensão dos fenômenos” (Moraes, 2018, p. 18). Pois, a “realidade educacional é complexa, polivalente, construtiva e transcendente” (Moraes, 2018, p. 18).

Assim, seguiremos nossa análise na perspectiva do sentir/pensar, pois coadunamos com uma formação que dialoga com a vida e como cada um sente o pulsar da vida, pois “acreditamos que o modelo epistemológico que se reflete em nossas ações pedagógicas é também parte de uma representação interna inscrita na totalidade humana” (Moraes, 2018, p. 20).

Assim, partindo para os blocos categorizados em grupos amplos com base em suas características, iniciamos o primeiro bloco da subcategoria sentimentos com a **Paixão e Alegria**, que embora sejam essencialmente diferentes, podem convergir e

se complementar em diversas situações. Este bloco abriga magia, encantamento, emoção e afeto.

A paixão é aquele sentimento que, embora muitas vezes efêmero, tem a capacidade de atrair, despertar interesse e curiosidade em sala de aula, assim como um elo de conexão em uma formação continuada como vemos nas falas das docentes em formação.

O sentimento é de paixão, de encantamento, foi o que surgiu desde o primeiro momento de conexões que estabeleceu, é o que estou levando pra casa esse sentimento. DF20-VD

Este final de semana foi ímpar, meu sentimento aqui é de paixão, estou apaixonada por tudo que a gente viveu e a coisa que eu mais quero é voltar e fazer essa paixão polinizar em todos os ambientes que eu circular. DF22-VD

Como verificam-se nas falas acima, a percepção de uma formação com vivência da gratidão como pedagogia foi apaixonante, como aponta o docente que a formação despertou um gostinho de quero mais, na expressão, “*a coisa que eu mais quero é voltar e fazer essa paixão polinizar*”. É importante frisar que nesta fala, não basta apenas voltar, mas ressalta diante de um sentimento aquecido, que não apenas quer para si, mas polinizar, ou seja, espalhar as sementes e ser fruto de toda uma vivência construída e aquecida em uma imersão.

Assim como a paixão, a alegria logo aparece nas falas abaixo, sendo ambos sentimentos intensos.

A palavra é alegria, por ter realizado um sonho, eu sempre desejei no meu coração de pagar uma disciplina com professor Marcos, enfim ser aluna do professor, e a palavra hoje no fim da disciplina é alegria, realização de sonho. DF14-VD

Coração cheio de muitos sentimentos e sem dúvida a gratidão e a alegria é o que nos move, até chegar em casa, muitos outros sentimentos vão aflorando, obrigada por tudo que despertou em mim e em todos os outros. DF10-VD

Podemos verificar na alegria uma sensação de satisfação e contentamento, que pode ser sentida por coisas simples do dia a dia. Na fala DF14-VD, a alegria é expressa com um desejo antigo e agora realizado em participar da formação de um professor, que entendemos que no seu percurso docente alguma forma o provocou, inspirou o desejo, que depois alcançado o denomina de sonho.

A fala da DF10-VD compactua o sentimento de gratidão e alegria consolidando

na expressão mover, aflorar, despertar não só apenas em si, mas percebe e expressa em todos os outros participantes. Assim, como os sentimentos de paixão e alegria, no quadro 10 apresentamos as demais expressões de sentimentos neste bloco.

**Quadro 10 - Expressões de Magia, Encantamento, Emoção e Afeto**

Sentimentos	Expressão
Magia	O sentimento que fica é a magia, o quanto foi mágico o momento com o pessoal e principalmente a questão do final de semana, porque amanhã será tudo totalmente diferente do que vivenciamos esses dias e isso torna todo o processo muito mágico. DF3-VD
Encantamento	Um aluno encantado, é um aluno engajado. DF5-VD
Emoção	Sentimento que fica é de emoção por reencontrar pessoas que a gente desde o começo do ano passado só podíamos ver pela tela e poder ver essas pessoas pessoalmente, poder abraçar, poder sentir pessoalmente essas pessoas, também poder ter contato com outras pessoas, tanto do programa como de outros programas, como os professores e toda a equipe envolvida. Foi extremamente emocionante pra mim e principalmente dia de hoje, que a gente parou pra pensar em algo que a gente possa fazer para melhorar, não só para os alunos, mas toda a comunidade escolar do CMP e também de toda a secretaria e todas as escolas municipais de Paudalho. Queria agradecer por ter recebido muito bem e somente a toda a equipe envolvida nessa disciplina e dizer que já estou com saudades, vamos simhora trabalhar para quando chegar em maio a gente poder fazer um evento massa e poder ter mais momentos assim, obrigado e boa volta pra casa pra todo mundo. DF28- VD
Afeto	O sentimento é de afeto, porque eu conheci minha turma do mestrado que eu ainda não tinha conhecido e conheci a turma das meninas que é um ano após a minha, e foi incrível porque o pessoal era maravilhoso, super acolhedor, não só essas pessoas, mas todas que estavam aqui, se formou uma conexão muito grande, uma conexão que a gente sentiu que não vai acabar quando a disciplina acabar, mas que vai continuar porque são pessoas que realmente gostam de educação, pensam e vivem a educação. DF25-VD

Fonte: Autora (2023).

Nas expressões do quadro 10, podemos verificar que a magia na formação continuada foi um processo nos moldes de uma experiência vivida, que foge do cotidiano dos limites tradicionais.

A magia no contexto de sala de aula é uma excelente oportunidade de explorar a criatividade e a imaginação, podendo ser usada para envolver os alunos de maneira lúdica e criativa no processo de aprendizagem, desta forma possibilitando encantamento que gera engajamento, como mostra a fala DF5-VD, mas também em tantas outras expressões que apresentaremos nesta análise, que impulsionam os docentes a permitirem uma melhor entrega em sala de aula.

As falas DF28 e DF25 revelam expressões de emoção e afeto, principalmente pelo contexto pós-pandêmico quando o convívio e as interações eram feitos essencialmente via online; trazer a realidade antes vivenciada das aulas presenciais e reconhecer a importância de não apenas trocas de olhares, mas o convívio foi super importante, as conexões foram fortalecidas e o reconhecimento de pessoas que estavam na formação por acreditar em uma educação possível.

A expressão de emoção mostra o quanto para o/a docente foi importante parar para planejar uma ação, o qual denomina de “emocionante”. Para Vygotsky (2003, p. 121),

a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo.

Quanto ao afeto, é um caminho propulsor em sala de aula para promover conexões, pois

afetividade significa a capacidade humana em ser afetado, positivamente ou negativamente por suas emoções e influências externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (Wallon, 2011, p. 1).

Assim, possibilitar que em uma formação os sentimentos expressos pelos docentes sejam paixão, alegria, magia, encantamento, emoção e afeto, não é um caminho fácil, mas um caminho possível, se o/a docente formador/a o/a direcionar, impulsionar e buscar antes de tudo se alimentar disso no seu cotidiano.

O/a docente formador/a é aquele/a que lança sementes, incita desejos, provoca, faz sonhar e permite, assim, que os docentes em formação, por vezes incitados, revelem olhares e sentidos múltiplos, estes que impulsionam a transbordar.

Partindo para o segundo bloco, temos o **Pertencimento**, mas: o que é pertencer em sala de aula? Compreendemos que pertencer é um senso de conexão ou vínculo, uma sensação de fazer parte de um grupo, comunidade ou ambiente específico. Sentir que pertencemos a um determinado grupo pode trazer uma sensação de segurança, conforto e bem-estar emocional.

A palavra pertencimento, segundo o Amaral (2006, p. 31), no dicionário de direitos humanos é “a crença subjetiva numa origem comum que une distintos

indivíduos que pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual expressam valores, medos e aspirações”.

Assim, o pertencimento em sala de aula possibilita o sentimento que a sua voz e singularidade é aceita, trazendo segurança, capaz de possibilitar que o seu Eu-docente em formação alcance seu nível máximo, seja de consciência quanto de entrega nas ações. Observemos a fala abaixo:

o sentimento de Pertencimento - foi algo que eu senti desde o início desde a primeira conexão com as meninas na rodoviária, aí todo o percurso das atividades eu achei que esse sentimento só fazia aumentar e ficava cada vez mais se sentia pertencente desse grupo de pesquisa, dessa turma de mestrado, a gente foi muito bem acolhido e conseguiu sentir isso e me sentir e fazer as pessoas ao meu redor se sentir pertencente (DF23-VD).

Percebe-se que esta fala expressa que desde o momento do encontro na rodoviária este sentimento pôde florir, quando menos esperamos e, inclusive, não necessariamente em sala de aula; segundo DF23-VD apontou, o sentimento de pertencimento foi crescendo. Este sentimento é apontado por outro DF30-FA que diz:

Depois de tanta preparação, momentos *online* se encontrar presencialmente e sentir o olhar, abraço e aconchego do outro, a imersão serviu para ter pertencimento, entender que os muros da universidade e da escola precisam estar entrelaçados.

A fala do DF30-FA remete às preparações vivenciadas, no *online* e presencial, apesar de ambos remeterem à importância do momento do encontro; são enfatizadas as percepções do sentir, do olhar, do abraço e aconchego que possibilitou o pertencimento, este estando entrelaçado entre os muros da Escola/Universidade.

Dessa forma, o pertencimento carrega consigo acolhimento e ao mesmo tempo identidade coletiva. Pois, não só apresenta o quão relevante é se pertencer, assim como indica uma relação com o aprendizado, prática e vivência, como podemos observar no relato abaixo.

A palavra que resume é Pertencimento, como foi importante a gente se pertencer a este momento, a esta oportunidade de aprendizado, que a gente traga esse pertencimento para a nossa prática e nossa vivência diária. DF28-VD

Embora o desejo de pertencer a um determinado grupo é uma característica da sociedade, com sua simbologia de diferenciação, *status*, pertencimento e gratificação

individual (Hemais; Casotti; Rocha, 2013; Radons *et al.*, 2015), na educação muitas vezes é negligenciado esse olhar de pertencimento, embora um aluno que sente-se pertencente a um grupo possibilita ser reconhecido como uma pessoa única e que suas emoções, opiniões são valorizadas e respeitadas.

Um estudo referente a cinco descobertas sobre pertencer, de Twaronite (2019), aponta que as pessoas tendem a se sentir pertencentes quando são confiáveis e respeitadas, quando se sentem seguras para expressar suas opiniões e quando suas contribuições são valorizadas.

Silva (2018) aponta que é a partir do pertencimento que as pessoas são estimuladas a valorizarem e a cuidarem do lugar que estão inseridas. Sendo assim, são atitudes simples em uma sala de aula, que podem possibilitar essa conexão de pertencimento, pois uma educação afetiva<sup>21</sup> não precisa de situações mirabolantes, mas precisa de uma entrega verdadeira e respeitosa, como mostra a fala do DF9-FP.

Após a disciplina eu pude perceber que a gratidão como pedagogia não precisa ser algo mirabolante, pois um simples ato de onde pegar na mão já é uma forma de gratidão e de despertar no outro o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e como parte do processo. Percebo que a gratidão pode e deve partir de coisas simples.

Souza (2013, p. 20) ressalta que

as relações afetivas nas salas de aula dependem muito das atitudes do professor. Se ele se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento.

Para Piaget (1976), vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Sendo assim, o afeto é fundamental para ocorrer o desenvolvimento do raciocínio e envolvimento em sala de aula.

Assim, seguimos explorando os achados das duas palavras expressas nos vídeos apontadas como sentimentos, que agrupamos no bloco de **Pertencimento** (quadro 11), que são **Envolvimento e Resiliência**. Embora ambos não sejam sentimentos, estamos considerando-os nesta pesquisa por serem apontados como sentimentos nos vídeos.

---

<sup>21</sup> Nesta educação afetiva, utilizamos a metodologia da gratidão.

O envolvimento, por ser um estado ou condição em que uma pessoa se encontra, está associado a sentimentos como entusiasmo, interesse, paixão, comprometimento, dentre outros, além de requerer um investimento de tempo e energia com atividades acadêmicas.

Autores como Astin (1984), Kuh *et al.* (1991) e Pace (1980), embora trabalhem com termos distintos como esforço, engajamento e envolvimento, concordam que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são intimamente associados às ações e à participação ativa nas diversas tarefas presentes na vida acadêmica.

Já a resiliência é a capacidade de uma pessoa ou grupo de se adaptar e se recuperar de situações adversas, que envolve a capacidade de aprender, superar obstáculos e de crescer com as adversidades.

Assim podemos perceber no quadro 11 como mostra os relatos dos/as docentes em formação como se sentiram pertencentes, e esse sentimento possibilitou envolvimento e possibilidades de resiliência na formação imersiva com a metodologia da gratidão como pedagogia.

**Quadro 11 - Expressões de Envolvimento e Resiliência**

Sentimento	Expressão
Envolvimento	<p>O sentimento que fica é de muito envolvimento, porque a gente teve a oportunidade de conhecer pessoalmente nossos colegas de turma, coisa que não poderia ser possível sem essa disciplina. DF26-VD</p> <p>De um potencial enorme para promover o engajamento estudantil, a parceria e o sentimento da coletividade. Percebo que a proposta é de algo transdisciplinar, e requer muitos cuidados desde a elaboração até a execução, uma vez que ao tocar uma alma humana devemos também estar na condição de tal. DF13-FP</p> <p>Você ser grato por algo facilita a convivência, ao colocar a gratidão como metodologia é uma forma de criar um laço entre docentes e discentes e com essa rede estabelecida o ensino e aprendizagem flui com mais eficiência. DF8-FP</p>
Resiliência	<p>A palavra é resiliência, ressignificação, fantástico tudo o que nós vivenciamos neste final de semana, todas as ideias construídas, os saberes, os valores implantados por várias culturas e pessoas diferentes, teremos um grande desafio a partir de agora, construir esse novo conceito de aprendizado através dos saberes dos nossos professores e dos nossos alunos. Foi fantástico! DF32-VD</p> <p>A gratidão refletindo como uma forma dos alunos observarem o outro lado da vida, sem reclamações, sem se apegar aos problemas e dificuldades. E a escola com o papel de acolher e de todos esses estudantes e também os próprios funcionários. DF2-FP</p>

Fonte: Autora (2023).

Percebe-se nos relatos que o envolvimento entre as pessoas facilita a convivência, o senso de coletividade, em um ensino transdisciplinar, que possibilitou para além de se envolver, a compreensão de reflexão, como aponta o trecho: “*ao tocar uma alma humana devemos também estar na condição de tal*” DF13-FP. Tal reflexão traz um questionamento importante ao ter consciência de cuidar de si e a autorresponsabilidade das suas ações.

A fala do DF8-FP aponta que a gratidão como pedagogia possibilita conexões possibilitando fluidez na aprendizagem como mostra o trecho “*a gratidão como metodologia é uma forma de criar um laço entre docentes e discentes e com essa rede estabelecida o ensino e aprendizagem flui com mais eficiência*”. Assim, como evidenciado no recorte acima, tal envolvimento possibilita criar laços e criar uma rede entre ensino e aprendizagem.

Ao verificar na fala do DF32-VD e DF2-FP, podemos observar dois aspectos importantes sobre resiliência: o recorte “*teremos um grande desafio a partir de agora, construir esse novo conceito de aprendizado*” revela uma resiliência depois de uma experiência vivida, no qual se coloca uma situação reflexiva na construção de um novo conceito.

Na fala DF2-FP, é possível verificar a perspectiva de um novo olhar na educação, sem focar nas dificuldades e reclamações e olhar o outro lado possível da vida, sendo a escola um lugar também de acolhimento e estímulo de um novo hábito.

Para Cyrulnik (2006, p. 32),

[...] pensar a resiliência é preciso fazer da nossa história uma imagem em que cada encontro é uma escolha de vida. Esse modo de dar um sentido não inexorável à própria vida demonstra uma capacidade de liberdade íntima. Autoriza mil roteiros possíveis, com as hesitações, os golpes de sorte e as angústias que toda escolha provoca. [...] Essa pequena liberdade é um artesanato em que cada gesto e cada palavra podem modificar a realidade que nos arrasta e construir a resiliência como um antidestino.

Pois ela,

não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas. Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias (Assis, 2005, p. 5).

Assim, a resiliência surgiu a partir de uma formação humana, capaz de possibilitar pensamentos, encorajamento e novas possibilidades, no qual segundo Poletti e Dobbs (2007, p. 17), a resiliência é razão para se ter esperança.

Por fim, chegamos ao nosso último bloco que é a **Renovação**, que possibilita mudanças significativas nos métodos, abordagens, estratégias e ressignificação de si, do meio e de uma cultura afetiva na educação.

Compreendemos que essa renovação pode possibilitar, ou ao menos tem como objetivo, uma melhoria na qualidade da educação que envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que seja mais relevante e envolvente. Assim, podemos verificar os depoimentos explanados nos vídeos, ilustrados a seguir:

A palavra é **renovação**, renovar os olhares, olhar para si, olhar para o outro e pensar em novas estratégias e novas possibilidades”. DF12-VD

**Renovação**, porque a partir de hoje não serei a mesma pessoa nem pessoalmente nem profissionalmente. E deixo uma frase que me marcou bastante, que quando a gente quer voar, a gente precisa de persistência e basta apenas uma asa. DF31-VD

O que trouxe da disciplina foi com certeza a palavra **renovação**, porque eu pude refletir um pouco sobre meus conceitos, conceitos que eu tinha quanto às estruturas da educação da sala de aula e com certeza novas definições foram incorporadas na minha compreensão quanto professor de matemática. DF30-VD

Nas falas acima percebe-se que renovação é essa, capaz de renovar olhares em uma visão que envolva a si, o outro e possibilidades de voo, este que não precisa de uma situação confortável, mas como aponta a fala do DF31-VD, que tendo apenas uma asa, persistência e querer, esse voo é possível. Como também possibilita reflexão para novas definições em sala de aula, revendo inicialmente conceitos para uma incorporação na prática.

No quadro 12, temos como sentimentos do bloco **renovação**, os recortes das falas que expressaram os sentimentos de esperança, transformação, superação e inspiração. Esses sentimentos têm em comum a ideia de mudança e progresso.

De acordo com Freire (1997, p. 91), “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”. A esperança pode motivar a pessoa a buscar transformações, seja mudando hábitos, adquirindo novas habilidades ou buscando novas oportunidades.

É possível superar os desafios na educação em uma formação afetiva e ser capaz de se inspirar em um movimento que começa no Eu-docente ou Eu-discente e vai além de si, capaz de inspirar, como observamos nos extratos no quadro 12.

**Quadro 12 - Expressões de Esperança, Transformação, Superação e Inspiração**

Sentimento	Expressão
Esperança	O sentimento que mais fica marcado é o sentimento de esperança, sentimento de continuidade e de fazer a diferença, ser aquela diferença que a gente procura, dar o primeiro passo. DF2-VD
Transformação	Deixando essa imersão de três dia em Paudalho com um sentimento de transformação e mudança, tirei a resistência que estava no início de pagar essa disciplina, mas que bom que paguei e conheci essas pessoas e estou ajudando a educação de Paudalho e quem sabe de Pernambuco e do Brasil. DF22-VD
Superação	Superação depois de um trajeto de muitas vivências acredito que tenha de fato conseguido. DF6-VD
Inspiração	O sentimento que fica é de inspiração, foi muito bom, muito gratificante e estou saindo mais inspirada. DF18-VD

Fonte: Dados (2021).

A fala do DF2-VD sobre esperança nos chama atenção, pois o docente se coloca em uma posição de movimento, que em busca de fazer diferença na educação, quer dar o primeiro passo. Neste sentido, nos remete ao esperançar apontado por Freire (1997, p. 110), que diz:

é preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Tal sentimento expresso pelo docente, assim como também expresso pelo autor acima, remete a uma proximidade no sentido de que esperança é uma ação, que envolve uma atitude ativa e engajada em relação ao mundo e à vida. Sendo a palavra esperançar, apontada por Freire, muito mais que ter esperança, é um compromisso com a ação e a transformação. É acreditar que, apesar das dificuldades, ainda há possibilidades de mudança.

Na fala seguinte sobre transformação, podemos perceber que a DF22-VD sai de uma visão de resistência para um mover de se colocar como instrumento

transformador na educação. Tal processo emerge de um movimento humanista e afetivo em sala de aula, movido pela metodologia da gratidão. Para Vasconcellos (2003), esse humanizar significa torná-lo humano, com sentimento, discernimento, ciente de seu lugar, não só na sociedade, mas principalmente no planeta.

Essa inquietude de transformação também era muito presente em Freire (2000, p. 33), ao dizer que

não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente.

Esse sentimento de transformação também fica evidente na fala extraída do formulário eletrônico de pesquisa, no qual aponta a gratidão como pedagogia como um caminho meio na educação atual.

A gratidão como pedagogia é tendência atual de um grande valor transformador na educação atual. O olhar para si e o cuidado com o outro é uma possível a chave para uma sociedade ser mais ética, saudável, leve, criativa e sustentável na sua totalidade. A pedagogia da gratidão trás algo louvável sobre a arte de praticar a gratidão e não apenas apreço por algo que recebemos. Revela o Eu como gestor das emoções. Utilizando a analogia ao processo de uma lagarta que precisa ressignificar sua dor para voar. A pedagogia da gratidão me levou a construir conceitos sobre a construção das memórias afetivas e da sua possibilidade de ressignificá-la a partir do uso contínuo da prática da gratidão (DF27-FP).

Este caminho meio possibilita gerir emoções, assim como ressignificar a dor para voar, no qual o uso contínuo da prática de gratidão possibilita a construção de novas memórias afetivas, evidenciando esse mesmo sentimento de transformação na fala da DF8-FD ao definir o que é gratidão, *“um sentimento que é impossível ser substituído, ser grato por algo vai muito além de apenas reconhecer algo que foi feito ou recebido. Ser grato é ser transformador”*.

Sendo assim, a gratidão é uma poderosa ferramenta que pode ajudar não apenas a transformar, assim como a superar desafios e encontrar inspiração em nossas vidas (evidenciado nas falas da tabela nos sentimentos expressos em superação e inspiração).

Pois, ao nos sentirmos gratos, estamos reconhecendo a bondade e a

generosidade de outras pessoas ou circunstâncias em nossas vidas. Ao utilizar a gratidão com pedagogia, podemos ajudar outras pessoas a desenvolver essa perspectiva em suas próprias vidas e incentivar o aprendizado em sala de aula.

#### 4.2.2 Gratidão como ação

A segunda subcategoria é **Gratidão como Ação**, uma percepção que foi construída no decorrer da disciplina com o uso da metodologia da gratidão. Evidenciamos que os docentes percebem a gratidão como pedagogia na formação continuada inicialmente como sentimento, voltado para o eu e apreciação, apresentando ainda de forma tímida como ação no primeiro contato sobre o que é gratidão no formulário de diagnose e fortalecido no decorrer da disciplina. A percepção de gratidão como ação, podemos denominar de prática.

Mas, afinal, o que diferencia a gratidão como sentimento e como ação? Podemos apontar algumas diferenças: quando emoção, é quando sentida em relação a algo ou alguém que nos trouxe benefícios, alegrias, apreciação ou satisfações. Já a gratidão como ação envolve expressar esse sentimento por meio de comportamentos concretos por via de uma prática, é uma forma de demonstrar reconhecimento e valorização pelas coisas positivas que acontecem na vida e pelas pessoas.

Para diferenciar a gratidão como sentimento e ação, é importante perceber que a gratidão como sentimento é algo interno, enquanto a gratidão como ação envolve uma manifestação externa desse sentimento, que pode ser percebida pelos outros. Tal definição não o define em absoluto, pois é possível sentir gratidão sem expressá-la, assim como é possível expressar gratidão sem realmente senti-la. No entanto, a gratidão genuína envolve tanto o sentimento quanto a expressão por meio de ações concretas.

Howells (2007, p. 12) define gratidão como

prática ativa e consciente de agradecer. Isto encontra sua verdadeira expressão na maneira como cada um vive sua vida diária e não como um pensamento ou uma emoção. É uma atitude interior que é melhor entendido como o oposto de ressentimento ou reclamação. A gratidão geralmente é expressa em relação a alguém ou algo.

Tal definição coaduna com a definição de gratidão de Shelton (2004, p. 273), na qual destaca o “propósito ação” que está implícito na noção de prática:

quando verdadeiramente gratos, somos levados a experimentar e

interpretar situações da vida de maneiras que evocam em nós uma abertura para o engajamento com o mundo por meio de ações intencionais, para compartilhar e aumentar o bem que recebemos (p. 273).

Howells (2012, p. 37) faz uma distinção entre os conceitos de gratidão, e os divide em gratidão por e gratidão a, como mostra no quadro 13 abaixo.

**Quadro 13 - Distinção entre os conceitos de gratidão**

Distinção entre os conceitos de gratidão	
Gratidão por	Gratidão a
Internalizado	Exteriorizado
Emoção	Ação
Recebendo	Doando
Próprio	Outro
Solipsista	Altruísta
Transcendente materialista	Transformação da Terapia

Fonte: Howells (2012).

Os dados apontam que no formulário eletrônico de diagnose e nos vídeos pouco apresentam a gratidão em sua plenitude na prática, embora apresentem indícios dos pilares da gratidão como ação. Quanto aos 12 (doze) vídeos que expressavam o sentimento de gratidão, apenas 4 (quatro) se enquadram na gratidão a, no sentido de externalizar, ação, doação, altruísta, troca e em relação ao outro, vistos nas falas abaixo.

Sentimento que fica é gratidão, gratidão em conhecer a todos, de tá cursando a disciplina e ter passado o final de semana incrível com todos vcs e também por ter conhecido meus colegas de turma que só conhecia pelo *meet*, foi muito bom [...]. E espero que em maio consiga fazer um projeto maravilhoso pra escola e em todas as escolas de Paudalho. DF19-VD

Eu quero agradecer a todos essa troca que foi feita esses três dias, esse aprendizado mútuo que eu acredito que hoje todo mundo sai com um pouquinho do outro, essa troca que foi, não só em relação a disciplina, mas também com o convívio, acho que tinha esquecido um pouco o que era conviver com o outro em relação dentro uma sala de aula como aluno. Em relação a lista ditada, acredito que são as qualidades que um professor deve ter, senão todas, pelo menos algumas delas, que é tão importante para relação professor-aluno,

para o fortalecimento da aprendizagem, que é algo tão importante, que às vezes deixamos algumas coisas de lado e a gente percebeu que não podemos deixar nada de lado. DF25-VD

Quero dizer que meu potinho saiu cheio de gratidão, gratidão por todos envolvidos, por todos que contribuíram para um final de semana tão agradável, tão produtivo e tão restaurador e renovador. DF27-VD

O sentimento que fica é de gratidão ao prof Marcos e a Karine e a todo o grupo que estão nesses três dias muito aprendizado, quero agradecer também aos meus colegas, aos meus amigos da turma de mestrado que há um ano fazemos disciplina remota, só se vendo pela tela do *meet*. e poder encontrar e conhecer vocês pessoalmente foi uma experiência incrível. Hoje eu sou outra DF8, então eu sair uma DF8 na sexta-feira de manhã e volto outra sendo outra DF8. Foram momentos maravilhosos, experiências que vou levar para vida, dizer que aprendi muito com vocês, olhando nos olhos de vocês, a disciplina está maravilhosa e só tenho o que agradecer, só gratidão. DF8-VD

Os demais sentimentos expressaram sentimentos voltados ainda para si, internalizados, solipsista, no sentimento de receber, e cheio de emoção, como mostram algumas falas abaixo.

Quero registrar que esses três dias foram maravilhosos, foram mágicos, a palavra que define é gratidão. DF21-VD

O sentimento que ficou, na verdade é uma mistura de sentimentos, mas o que ficou mais forte é realmente o sentimento da gratidão, por fazer parte de tudo isso, realmente estou me sentindo muito grata. DF24-VD

Vou falar uma palavra e uma frase. A palavra é gratidão. a frase é a que ficou fervilhando na minha cabeça até agora, Criatividade é sobrevivência, então é uma necessidade grande nossa de sermos sempre criativos. Foi maravilhoso as aprendizagens que nós construímos. DF20-VD

Entendemos que o resultado dos vídeos se refere ao sentimento expresso de si, da formação, do sentimento que ficou, dissociar de si requer um sentimento mais aprimorado, maturado, onde veremos nos resultados no formulário eletrônico da pesquisa. Para esta análise tomaremos como instrumento não quantificável os vídeos, o formulário eletrônico de diagnose e o formulário eletrônico da pesquisa, de modo a apontar as nuances deste percurso e construção dos/das docentes em formação da gratidão como ação, como nas falas abaixo, expressas ainda no formulário de diagnose.

O que vem na minha mente quando penso em gratidão é que é um sentimento contagiante, como se fosse um perfume bom, ou um estado de espírito. DF28-FD

É reconhecer que alguém te fez uma boa ação. É perceber que o ato de agradecer te faz feliz não só a um ser físico, mas a vida, a algo ou alguém imaterial. E é um sentimento que deixamos muitas vezes para segundo plano. Quando agradecemos particularidades diárias, quando lembramos de agradecer a Deus, aos deuses, as deusas, ao cosmo, a vida, nos reconectamos conosco, com a nossa essência. DF22-FD

Assim, podemos observar que a percepção dos docentes sobre a gratidão perpassa por uma visão inicialmente ainda centrada no eu, na apreciação, para uma percepção relacional, no qual, se fosse parafrasear Hooks (2020), falando sobre amor, diria relacionando a gratidão, que, começar a pensar em gratidão sempre pensando como uma ação é uma forma que qualquer um que use a palavra dessa maneira assuma a responsabilidade e comprometimento, pois a expressão de gratidão como ação é justamente isso, um compromisso moral e relacional.

A seguir, o quadro 14 mostra os dados coletados do formulário eletrônico de diagnose, assim como do formulário eletrônico da pesquisa divididos em gratidão por e a:

**Quadro 14 - Divisão diante dos achados de Gratidão**

Gratidão por	Gratidão a
Existir para mim já é motivo de gratidão. A reencarnação e a espiritualidade amiga nos possibilita enfrentar nossos medos, isso me faz ser grata. DF23-FD	Uma ação de querer retribuir algo. PF8-FP A gratidão é uma maneira de expressar o amor, a atenção e o cuidado. DF3-FD
Gratidão é um dos sentimentos mais importantes, onde podemos agradecer por tudo que vivemos. DF25-FD	Gratidão é ação que reverbera em todas as suas práticas desde sua vida pessoal até a prática pedagógica. PF10-FP
Gratidão é um dos sentimentos mais nobres do ser humano. DF16-FD Jailton	Se doar para o outro, para educação, sem pensar no que receberá em troca. PF22-FP
Gratidão é um reconhecimento de que, em qualquer situação, sempre há algo para aprender e somar as nossas experiências de vida. -FD Fernanda	Doar-se ao outro independente do que eu posso receber. DF7-FP A pedagogia da gratidão é algo contínuo que devemos plantar todos os dias em sala de aula, com atos que não requer muito. DF11-FP
A gratidão é um sentimento muito especial que temos que ter, é um estímulo ao cognitivo e uma dádiva vinda de Deus. Um sentimento muito coerente no processo ensino aprendizagem. Sou 100% gratidão. PF15-FD	A gratidão além da emoção. O olhar mais afetivo, compreensivo, empático e acolhedor com todos os envolvidos no processo da educação. O entender e buscar formas de evoluir a si mesmo e poder desenvolver o outro. DF14-FP
Um ato muito importante que deve permear toda a minha vida. Estar vivo já é motivo de gratidão. PF6-FD	Uma ação necessária a se fazer não só nos

<p>Acredito que gratidão seja o reconhecimento de algo positivo que acontece. Tem a ver com bem-estar emocional. PF11-FD</p> <p>É uma atitude diante da vida e dos processos que vivemos enquanto indivíduo e enquanto coletividade, quanto mais gratos somos, melhor e mais harmonizados vivemos e sentimos. PF10-FD</p> <p>A gratidão é algo imensurável e é preciso viver e senti-la. Também, é um exercício diário libertador! PF1-FD</p>	<p>dias bons. DF13-FP</p> <p>Sentimento de bem-estar, felicidade e reconhecimento por tudo de bom que recebi, vivi, experienciei e fiz. DF18-FD</p> <p>Um sentimento de agradecimento, devido alguma ação realizada ou feita pela própria pessoa, um estado de felicidade que pode trazer paz interior e certo equilíbrio para a pessoa. DF17-FD</p> <p>Um sentimento de paz interior. Quando estamos ou nos sentimos bem e fazemos o bem. DF32-FD</p> <p>Combustível para reconhecer que sozinho não há conquistas. DF12-FD</p> <p>Gratidão é quando reconhecemos o esforço que alguém teve de lhes prestar alguma ajuda, seja ela qual for. Ser grato ao outro é mostrar o quão importante ele foi nesse processo que lhe fez chegar onde se quis. DF26-FD</p> <p>Sempre tento ser grata por tudo e tento transparecer minha gratidão aos outros sempre. DF29-FD</p> <p>Gratidão é você perceber que não está sozinho e que tem muitas pessoas ao seu redor te desejando o bem e você ser grata a isso. É perceber que mesmo nas dificuldades coisas boas podem surgir. DF4-FD</p>
---	--

Fonte: Dados (2021).

Percebe-se nos dados acima, que no formulário eletrônico de diagnose são recorrentes a visão ainda voltada para si, uma gratidão direcionada por, mas também sendo encontrados dados de gratidão a, como exposto acima, assim como achados no formulário eletrônico da pesquisa, no qual ganha bastante força a gratidão em direção ao outro em um caráter relacional e em ação.

O relacional na pedagogia da gratidão é um ponto bem característico, no qual para Vygotsky (1978, p. 89), a internalização dessa habilidade criada socialmente permite que aprendizes se tornem autônomos, pois

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando o “aprendiz” interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente do “aprendiz”.

Deste modo, a percepção da gratidão para os docentes em formação permeia também a aprendizagem. Segundo Aquino (2007, p. 6),

a aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e /ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades.

O autor trata a aprendizagem em três domínios diferentes, mas ao fazermos o recorte do emocional existem fatores internos que influenciam a capacidade de aprender. Assim, apontamos o potencial no uso da gratidão como pedagogia, evidenciado que é uma abordagem envolvente, uma ferramenta de trabalhar afetividade, que promove resiliência, potencializa a aprendizagem, permitindo que os alunos sejam reflexivos e se aproxima dos estudantes, como mostrado nas falas abaixo:

Um excelente tema para trabalhar a afetividade nos processos de aprendizagem. DF31-FP

Sem dúvida a gratidão como pedagogia ajuda na aprendizagem e torna os alunos mais resilientes diante das dificuldades de aprendizagem. DF24-FP

Um sentimento que pode contribuir/potencializar momentos de aprendizagem. DF31-FD

Posso dizer que a gratidão é um sentimento espetacular por tudo o que temos e até mesmo pelo que não temos. Enquanto pedagogia, é uma abordagem de ensino e aprendizagem que permite uma aproximação com os estudantes, fazendo com que a relação professor-aluno seja melhorada. Além disso, permite que os estudantes sejam mais reflexivos. DF7-FD

É um sentimento de reconhecimento, uma emoção por saber que as coisas caminham sempre para o nosso bem, a gratidão é um estado cognitivo - afetivo de estarmos realizados com o que está acontecendo ao nosso redor. Eu sou 100% grata. DF15-FD

Na última fala, o DF15-FD aponta que a *“gratidão é estado cognitivo-afetivo a de estarmos realizados com o que está acontecendo ao nosso redor”*. Assim como esta fala, as demais representadas abaixo denotam a percepção dos docentes em formação, a ponte afetiva na educação que a gratidão é capaz de promover, possibilitando uma conexão no ambiente educacional e afastando a apatia dentro da sala de aula promovendo bem-estar e mudanças de comportamentos quando

envolvidos com a prática de gratidão.

Percebo que a pedagogia da gratidão é muito importante no cenário educacional e com práticas simples ela pode estar presente. Além de despertar em nós olhares diferentes sobre as nossas ações do dia-a-dia. DF29-FP

A gratidão tem que estar dentro de cada um de nós para conseguirmos desempenhar um bom papel como profissional da educação, quando tratamos o outro com cuidado, com atenção, com carinho, a mente fica aberta pronta para capturar novos conhecimentos. DF15-FP

Acredito ser um caminho possível para a promoção de uma cultura de bem-estar na escola. Além disso, penso a gratidão como possibilidade de fortalecimento das relações interpessoais nesse espaço escolar. Assim, podemos pensar numa educação possível, que engaje e provoque mudanças de comportamento nos sujeitos que são envolvidos por essas práticas. DF1-FP

Fica evidente nestas falas a importância e relevância da gratidão como pedagogia no cenário educacional, capaz de despertar de dentro para fora olhares e ações de uma boa prática, está vinculada a ações simples do cotidiano. Pois, o cuidado com o outro na educação possibilita maior flexibilidade e atenção da mente para a captura de novos conhecimentos, assim como uma cultura de bem-estar para uma promoção provocadora de mudanças nos sujeitos.

Portanto, eis a necessidade de formação docente no campo da afetividade, uma vez que, por meio de ações simples, os conteúdos cognitivos são conduzidos por ações didático-pedagógicas no fazer pedagógico de uma forma que encontre sentido, apoio e novas perspectivas.

Assim, a percepção dos professores em formação é que a gratidão é uma criação de pontes que reverbera em tantos vieses de forma que transcende, como aponta a fala do DF31-FD “*o sentimento de gratidão pode marcar momentos que serão lembrados de maneira diferenciada. Gratidão não é apenas um agradecimento, mas um reconhecimento que transcende. Que vem do coração*”. Pois, para impactar uma sala de aula com uma extensão que transcende, não é pelo o que se dita ou fala, mas o quanto as ações são capazes de inspirar o outro.

Desta forma, podemos apontar que a percepção dos docentes em formação através da gratidão como pedagogia na formação continuada gera mais gratidão em uma ação relacional, com práticas simples, mas com grande potencial de transformar uma sala de aula mais acolhedora e humanizada.

Dessa maneira a interação com o outro permite a criação de vínculos afetivos e, conseqüentemente, a aprendizagem pode ocorrer de forma mais fácil e prazerosa. Para Wallon (1986 apud La Taille et al., 1992), a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, ou seja, a emoção ocupa o papel mediador no processo de aprendizagem.

Para o autor, as emoções significam o primeiro recurso de interação com o outro e essa interação é mediada pela linguagem. Assim, como afirma Vygotsky (1993), a interação com outras pessoas é essencial para a compreensão dos processos evolutivos. Para ele, o funcionamento psicológico tem a sua base nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem num processo histórico.

A formação nesses moldes é apontada como um caminho, processo, experiência e prática inovadora, capaz também de ser um meio de orientar a equidade entre os alunos e personificação do ensino, tendo visto que os docentes em formação percebem que a prática da gratidão pode ajudar a criar um ambiente de sala de aula mais positivo, solidário, resiliente onde os alunos se sentem mais conectados e motivados, como apontam as falas abaixo.

É um **caminho** incrível para conseguir trazer o aluno para o centro do conhecimento. DF12-FP

Perceber que cabe dentro de minha sala de aula, retirar um tempo para discutir os **processos** de afetividade e gratidão, não necessariamente conectados a um conteúdo. DF 12-FP

Uma **experiência** excelente. Após ter vivenciando o tema. Percebo que a gratidão pode ser incluído nos currículos tornando educação inovadora e com humanização. DF30-FP

O uso da gratidão como **pedagogia além de ser abordada como uma prática inovadora**, possibilita voltar o olhar para toda a comunidade escolar, no sentido de refletir essa prática, do olhar para o outro com cuidado e de como no cotidiano da escola pequenos hábitos podem quebrar algumas barreiras. DF13-FP

É uma pedagogia que permite explorar meios além dos conteúdos em sala de aula, que nos orienta para a **equidade** entre nossos alunos, nos ensina a ter um olhar personalizado para cada um. DF19-FP

A percepção dos professores em relação à gratidão como pedagogia pode variar conforme suas vivências e contexto específico. No entanto, muitos docentes reconheceram o impacto da gratidão como uma ferramenta pedagógica afetiva que

beneficia não só a sala de aula, assim como toda uma comunidade escolar e extra-escolar a partir da dinâmica de polinização de boas práticas, assim como ser uma vivência interligada a diversas pontes de aprendizagem, como apresenta o relato no diário de bordo digital abaixo.

Em todas essas vivências da disciplina Metodologias e Aprendizagem, de forma direta ou indireta, nos deparamos com José Pacheco, Saturnino La Torre, Paulo Freire, Howells, José Moran, Jean Piaget, Vygotski e tantos outros estudiosos ou teóricos necessários para construir uma base sólida que nos fortalece e nos credencia em nossa prática pedagógica. Isso mostra que podemos fazer diferente sim, amparados pela ciência e conduzidos pelo amor. A magia, o encantamento, a inovação, a gratidão, podem estar presentes na sala de aula de forma intencional para construirmos saberes muito mais profundos, enraizados na história de cada aluno que passa por essa experiência. DF24-DBD

O próximo relato aponta que esta metodologia é uma importante quebra dos moldes tradicionais, redirecionando o olhar para questões de uma sala de aula humanizada com cuidados, atenção, buscando enxergar o que o outro tem de melhor, para assim desenvolver a aprendizagem, a qual tem o estudante como foco.

A gratidão como pedagogia é uma importante quebra do paradigma do ensino tradicional. É desenvolver nas pessoas o olhar mais cuidadoso, humano, atencioso. É se colocar no lugar do outro para enxergar o melhor de cada um. É a mudança que precisamos para ter uma educação mais humanizada, respeitosa e para o desenvolvimento de aprendizagens que tenham como foco o estudante e a importância de suas vivências na sociedade. DF17-FP

Pois, para

a gratidão ser uma resposta eficaz e moral, precisaríamos abraçá-la como mais do que algo que nos faz sentir bem ou nos lembrar de como é bom que temos. Pois se fôssemos encontrar a gratidão cara a cara, ela diria 'agir para servir aos outros', 'retribuir', 'desistir', 'pedir desculpas', 'deixar ir', 'limpar o ar' e 'conectar'. Corremos o risco de ficar com um empobrecido senso de gratidão se apenas o mantivermos no nível de nosso intelecto, ou mesmo se o considerarmos isoladamente de seu significado em nossas interações com os outros. Para alcançar a verdadeira natureza da gratidão, precisamos nos envolver com ela por meio da ação e descobrir uma compreensão incorporada por meio de nossa experiência vivida, nossa conexão com o outro (Howells, 2012, p. 4, *tradução nossa*).

Na dinâmica dessa prática, faz-se necessário trazer à tona a reflexão que a gratidão é uma forma de reconhecer o outro: “o próprio dar é um sinal voluntário de reconhecimento. E retornar por gratidão é um presente que ecoa o reconhecimento

do primeiro doador” (Visser, 2009, p. 389). Em sala de aula, "Quanto mais identificamos e articulamos o que recebemos de nossos alunos, mais nossos alunos percebem seus próprios dons" (Howells, 2012, p. 78, *tradução nossa*).

Talvez antes que nossos alunos possam estar presentes e atentos em nossas aulas, precisamos reconhecê-los de alguma forma. Talvez seja por isso que tantos professores relatam histórias de transformação em seus alunos, e de tranquilidade no ambiente de aula, quando se dedicam ao simples ato de cumprimentá-los com o coração cheio de gratidão (Howells, 2012, p. 77, *tradução nossa*)

Em síntese, podemos apontar que, nesta categoria, a percepção de educação assentada na abordagem imersiva com a gratidão como pedagogia traz à tona sua grandeza amparada na busca de aflorar e perceber o que cada um tem a ofertar em sala de aula com foco relacional, em um processo de formação humana que envolve dimensões diversas (Röhr, 1999), vital do indivíduo.

Essa mobilização de diferentes sentimentos e ações, tendo em vista a construção da aprendizagem prazerosa, com pequenos *inputs* de leveza, prazer, encantamento e transformação, possibilita inspirar tanto a si, como também inspirar tantos outros.

Este movimento, caminho ou processo é possibilitador potencial transformador, como aponta Toro (2009), de vivências que constituem a expressão originária do mais íntimo de nós mesmos, anterior a toda elaboração simbólica ou racional, estando

imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (Gatti, 2003, p. 196).

Nesse sentido, a ação imersiva da prática de gratidão, pela sua natureza teórico-vivencial, provocou o desenvolvimento de sensações, reflexões e percepções de uma nova sala de aula, onde é possível demonstrar suas vulnerabilidades, assim como através de ações docentes serem imputados na promoção reflexiva de ações transformadoras, não só individual de dentro para fora, como também, na sala de aula e ambientes externos, promovendo uma educação afetiva, que embora apresente *inputs* diferentes, os dados mostram ações transformadoras de uma nova percepção de sala de aula.

Para Tolle (2002, p. 200), “A entrega nos religa com a fonte de energia do Ser, e, se as nossas ações estiverem impregnadas com o Ser, elas se tornam uma alegre celebração da energia da vida, que nos aprofunda cada vez mais no agora”. Assim, a

percepção de gratidão aproxima e conecta esse ser ao momento presente, distanciando, ofuscando, ou até mesmo não dando tanta vazão para lembranças dolorosas ou de insatisfação, pois o ser está em constante reflexão de um novo posicionamento de autorresponsabilidade.

A percepção desta metodologia também perpassa por um professor que envolve afetivamente seus alunos, possibilitando suas idas e vindas na aprendizagem, como já apontava Freire (1996, p. 96):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Cabe ao professor, segundo Antunes (2007), assumir o papel de instigador de curiosidades, de ajudante no processo de autoconhecimento e de automotivação do estudante, de estimulador de relações interpessoais saudáveis. Pois, de acordo com Bom Sucesso (2000, p. 103),

a sala de aula é um espaço rico para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal. O professor deve contribuir e estimular a reflexão sobre atitudes, condutas ajudando a reconhecer valores e crenças indispensáveis ao comportamento ético, responsabilidade e respeito necessário à vida em sociedade.

Assim, a gratidão possibilita que a afetação aconteça no ambiente educacional, onde haja a relação com o outro, que são elementos básicos da afetividade. No entanto, inicialmente, os docentes em formação se apresentam surpresos com essa relação tão perto, e diria até íntima, assim com um canal aberto de diálogo e transparência, muitos docentes em formação começam a se abrir e desbravar diversos sentimentos, estes que impulsionam a enxergar que todo o movimento é um presente.

Freitas esclarece que,

mediante a experiência do diálogo, educador e educando constituem-se mutuamente, configurando um processo educativo humanizador. A postura dialógica, como fundamento do processo libertador, concretiza a educação como uma prática social potencialmente transformadora (2014, p. 104-105).

Pois, assim como aponta Rogers (1983, p. 16), “um encontro pessoal tão profundo e mútuo não acontece com muita frequência, mas estou convencido de que somente quando ele tem possibilidade de ocorrer é que estamos vivendo como seres humanos”. Assim, compreendemos que a gratidão como pedagogia foi um possibilitar em sala de aula, capaz de provocar a própria gratidão, bem como tantos outros sentimentos.

#### **4.2.3 Fechamento das análises das categorias Sentimento e Gratidão como Ação**

Identificamos que a percepção dos docentes sobre a Gratidão como Pedagogia na formação continuada imersiva, é uma percepção de múltiplos sentimentos e ações polinizadoras que são capazes de mobilizar indivíduos, criar pontes possíveis para o ensino-aprendizagem, refletida na filosofia de Freire (1993), em um processo dialógico e transformador, permitindo a emancipação e a humanização de todos os envolvidos, no qual, conecta com o Sentirpensar de Moraes e Torre (2018), assim como, a polinização de Torre (2019).

Pois, a Gratidão como Pedagogia evidencia a importância da afetividade nesse processo, onde é possível evidenciar algumas características, que são:

- Gratidão gera mais gratidão - que mesmo como os vieses e percalços, tendo como sentimento que a gratidão gera mais gratidão, possibilita um campo fértil de instigar, florescer diversos sentimentos;
- Aflora sentimentos múltiplos como gratidão, paixão, alegria, magia, encantamento, emoção, afeto, pertencimento, envolvimento, resiliência, renovação, esperança, transformação, superação e inspiração;
- Permite pequenos fluxos afetivos diários que possibilitem uma leveza no ambiente educacional;
- Ambientes afetivos e cognitivos possibilitam que o aprender seja um lugar de transitar na companhia do outro;
- A gratidão como pedagogia é um caminho, processo, experiência, prática provocadora inovadora de uma aprendizagem que possibilita equidade;
- Desperta o desejo da aprendizagem, assim como, ser ponte na polinização dos saberes;
- Possibilita introspectar e mobilizar-se em um sentido de mudança;

Tais dados se comprovam, na produção dos vídeos, quando identificamos a gratidão em um percentual de aproximadamente 39% das respostas, onde os 61% restantes do percentual estavam divididos entre os 14 (quatorze) outros sentimentos. Os dados da produção dos vídeos apontam ainda, para o transitar da companhia um do outro, além do fortalecimento da comunicação, que mesmo sendo para ser individualizado, 2 (dois) grupos escolheram produzir juntos. Além dos fluxos afetivos e polinizadores relatados no diário de bordo da gratidão digital e formulário eletrônico da pesquisa.

Deste modo, a percepção de gratidão permeou nos estágios de apreciação até a profunda gratidão (Howells, 2012), que é quando concretiza a ação, sendo possível evidenciar que essa ação, não é uma simples ação, mas uma ação polinizadora (Torre, 2019). Foi ainda possível inserir diante dos dados, que um professor grato é muito provável que seja um professor polinizador, de modo a promover e semear na promoção de novas rotas, em consonância consigo e com o coletivo, pois pessoas gratas permitem serem pontes que geram mais gratidão, uma vez que são capazes de polinizar e comunicar boas novas.

Assim, percebeu-se que tais dados apontaram para os ambientes acolhedores e mais humanizados, conforme coaduna (Moran, 2022), não no sentido de aceitar tudo que lhes impõem, mas sobretudo, manter um diálogo aberto, de modo a criar um efeito consciente, não de reter sonhos, mas de impulsionar vidas. Pois os dados apontam que docentes gratos, são impulsionadores de transformação.

Assim, a percepção dos/as docentes referente a formação continuada com a Gratidão como Pedagogia, afloraram uma troca relacional, justifica-se principalmente por ter sido em um período de reclusão devido à pandemia, movida a reflexão e pensamento, mas não só pensada, mas sentida, pensada e refletida em um contexto real que provocou ações que geraram mais gratidão, conforme o tempo, permitindo interconexão e possibilidade real de doar-se sem esperar nada em troca, de forma voluntária, em uma educação CEAI (criativa, encantadora, afetiva e inovadora).

#### 4.3 ESTADO DE PREPARAÇÃO: COMO OS DOCENTES PERCEBEM O USO DAS TECNOLOGIAS A PARTIR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA.

Para analisar como os docentes em formação percebem o uso das tecnologias no **Estado de Preparação** a partir da Gratidão como Pedagogia, recorreremos ao

instrumento do Appgratidaoalemdaemocao, o qual dentre os elementos de boas-vindas, acolhimento, percepção de si, florescimento, autocuidado, propósito, respirar fundo (permitir parar, sentir e viver), sorrir, felicidade, gentileza e inovação, retratou sobre o estado de preparação, conceito e convocação para uma entrega pelo que havia de vir, que era a imersão na Escola em Paudalho.

Identificamos evidências na hora de se posicionar de forma consciente para uma melhor entrega para a aprendizagem que estava prestes a acontecer, depois de momentos que o App possibilitou no estado de preparação a contemplação do sentir e questionar que tipo de engrenagem os professores em formação têm desenhado e exercido em sala de aula, com muitas escutas de si com reflexões, músicas, *quiz* e formulários.

O App foi o instrumento meio para oportunizar o estado de preparação nesta imersão, que é uma prática de gratidão, que segundo Howells (2012), é uma preparação do seu “ser” para o que há de vir no processo de aprendizagem. Esta preparação na disciplina ocorreu no período de onze dias que antecedeu a disciplina imersiva, com o roteiro totalmente personalizado e exclusivo, direcionado pela pesquisadora participante deste estudo, o qual buscou, inicialmente, uma preparação do seu ser, para assim percorrer com temáticas simples, mas direcionadas com muita intencionalidade.

O roteiro das temáticas seguiu conforme uma mistura de assuntos previstos na ementa, além de temáticas sentidas e percebidas no percorrer do processo, com base também na análise do formulário eletrônico de diagnose enviado.

O App foi compartilhado com o grupo apresentando apenas as boas-vindas, os *folders* com imagens principais das temáticas, mas a descoberta do conteúdo era diária, uma aba era liberada à meia noite durante o período do Estado de Preparação, sendo possível no decorrer do dia com as vivências irem sendo moldadas ou inseridas intervenções necessárias.

Nos relatos abaixo percebe-se o reverberar dessas vivências,

A cada postagem, a cada vídeo, a cada *story* no seu perfil do Instagram, a cada mensagem no grupo ou no e-mail, o professor despertava em nós uma curiosidade e uma ansiedade que nós estamos contanto os dias para o nosso primeiro encontro, queríamos entender o que seria feito com tanto material lúdico e dinâmico. DF26-DBD

Eu fui muito provocada!!! DF29-DBD

A proposta de trabalho da disciplina Metodologias e Aprendizagem teve o intuito de provocar muitas mudanças na nossa maneira de ver a educação. Cada atividade foi pensada e desenhada para que os mestrandos experimentassem sensações prazerosas de partilha e gratidão, através das leituras e atividades práticas, na verdade foi uma grande viagem pelo conhecimento e apropriação das metodologias e inovações da Educação. DF20-DBD

Antecipar... Gera curiosidade, instiga e conforta. DF3-DBD

Assim, a promoção da curiosidade, provocações, instigar e experimentar novas sensações na educação foram pontos relatados dessa vivência, sendo o *app* o instrumento principal para esta etapa.

Embora o instrumento foi grande fonte de dados, tomaremos como base para análise a missão 8 (oito) da aba “estado de preparação”, aplicado no formulário eletrônico de missões do App Olhares e Sentidos que direcionava ao formulário *google forms*, no qual obtivemos 18 (dezoito) respostas na penúltima missão que exigia um pouco mais de reflexão, embora sendo praticamente vésperas da imersão, alguns já se organizavam para sair de suas cidades em direção à cidade de Paudalho. Na missão havia as seguintes perguntas:

Queremos saber como foi sua experiência de “um estado de preparação” usando diversos recursos tecnológicos como *e-mail*, *whatsApp*, *instagram*, formulários, *quiz*, construção coletiva do questionário a ser aplicado na escola, *App* gratidaoalemdaemocao, enfim, tantos movimentos e recursos explorando alguns olhares e sentidos. Foi ainda possível conectar, olhar pra si e em atitude íntima, se posicionar para essa imersão?  
Quais foram as percepções e sentidos de um estado de preparação com uso tecnológico?

Dezoito pessoas responderam o Formulário Eletrônico de Missões do App Olhares e Sentidos (FM), sendo que 7 (sete) apontaram para atitude íntima e 11 (onze) para reflexão sobre a prática. Estes serão os únicos dados quantificáveis; de modo complementar, utilizaremos como instrumentos para análise o formulário eletrônico de avaliação e o diário de bordo da gratidão digital. A escolha do formulário eletrônico de missões do App Olhares e Sentidos foi por ser o instrumento fonte diretamente relacionado ao objeto e aos demais, por fazerem menção em algum momento da vivência relacionado ao objeto.

Desta forma, apresentamos a seguir o quadro 15 com a categoria e as suas subcategorias.

**Quadro 15 - Categoria Estado de preparação**

Categoria	Subcategorias
Estado de preparação	Atitude íntima
	Reflexão sobre a prática

Fonte: A autora (2022).

#### 4.3.1 Atitude íntima

A primeira subcategoria é **Atitude Íntima**. Os docentes percebem o uso das tecnologias no estado de preparação, a partir da Gratidão como Pedagogia, como um momento de se posicionar para a aprendizagem através de atitude íntima provocada pelo estado de preparação a partir do instrumento do *App*. Evidenciamos que das dezoito respostas do FM, sete apontam nesta perspectiva.

Percebe-se que esse quantitativo é um número ainda bem relevante, diante de sua totalidade, pois o olhar, em atitude íntima, ficou mais evidente em tempos pós-pandemia. Nesta perspectiva, o formulário de eletrônico de missões do *App* Olhares e Sentidos foi o instrumento norteador para esta análise, embora de modo complementar utilizamos também recortes do diário de bordo da gratidão digital.

Mas, que atitude íntima estamos falando? Para Howells (2012), uma atitude "mais íntima" é aquela nas profundezas do nosso ser, ou a lente através da qual estamos experimentando e reagindo aos eventos da vida. Quando abordamos todos os eventos de nossas vidas com uma atitude mais íntima de gratidão, preparamos nosso ser com gratidão.

Essa busca em atitude íntima para a autora é algo que precisa ser constante, um trabalho sempre em andamento, embora geralmente no dia a dia, a tendência de não olhar para si, ter uma prática de autocuidado, o parar, sentir, ouvir, o contemplar são ofuscados muitas vezes pela rotina dos professores na atualidade. Percebemos no grupo dos professores em formação que, embora poucos, já conseguiam essa consciência e prática, mas não era a realidade da maioria.

Mas, como ofertar ao outro gratidão através de pequenos gestos e atenção, cuidado, escuta, acolhida, se isso não é uma prática individual? Como tocar no outro, se isso inclui amplos olhares, que se interligam com a aprendizagem, se o professor

não está sendo tocado, cuidado, se reconhecendo primeiro? Como pode através de sua humanidade transpor para seus alunos uma vivência humanizada, que se inicia em si e se estende ao outro?

Pois, como falar de gratidão como pedagogia, no ato de se doar sem esperar nada em troca, se os professores em formação foram formados, por vezes, apenas com base no desenvolvimento de competências técnicas? Estas eram algumas das perguntas que precisaram ser feitas, que revelaram a complexidade das questões que envolvem a temática.

Assim, a proposta do *App* foi percorrer um trajeto inicialmente de se perceber, desenvolver o autocuidado, conectar-se consigo, ao ponto que no percurso se conectassem com os outros através da perspectiva da gratidão, em um modo relacional e extensão da compreensão de uma inovação que apontamos no *App* como pertencimento.

Através dos relatos escritos da missão 8, do Formulário de missão aplicado no *App Olhares e Sentidos*, podemos perceber já este movimento, quando a DF25-FM afirma “*fazia tempo que não olhava pra mim, e esse momento foi gratificante*”. O olhar para si foi uma provocação necessária diante do que se planejava em todas as etapas do estado de preparação. Pois,

acreditamos, então, que, para se resgatar o verdadeiro sentido do cuidado, faz-se necessário e urgente que o homem tenha, principalmente, a consciência do que ele é, das suas capacidades e fragilidades, e o que ele efetivamente quer. Ou seja, o homem precisa fazer o exercício da autoconsciência / autoanálise e autocrítica dando significado ao viver. Precisa cuidar-se. Esse cuidado de si iniciar-se-ia pela necessidade de uma autoética (autoconsciência / autoanálise e autocrítica). Podemos dizer que seria a exigência do aforismo grego: “conhece-te a ti mesmo”. Tarefa de extrema dificuldade (Amorim, 2013, p. 438).

Assim, coadunamos com a ideia de Foucault (2010, p. 446), ao dizer que “ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida”, como também aponta Delors (2003, p. 16), ao dizer que “é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica”.

Assim, o estado de preparação através da atitude íntima buscou que os docentes em formação tivessem esse olhar de autocrítica, percepção e cuidado de si, para trilhar os demais caminhos, estes traçados em código aberto, para que cada

docente em atitude íntima percorresse através da tecnologia como meio, caminhos únicos, permitindo que cada um com suas demandas e realidades pessoais fossem desabrochando e se sentindo pertencentes de um grupo, o qual tinha como foco metodologias e aprendizagem em uma trilha humanizada e cheia de gratidão.

A seguir, mais uma percepção deste movimento no olhar da DF22-FM:

com o uso da tecnologia para nos preparar para a disciplina, e nosso encontro, pude, pela primeira vez, não ficar tão ansiosa e tentar aos poucos me deixar envolver por algo que não faz parte da minha rotina. Não costumo ter momentos para relaxar, encontrar-me e agradecer. A rotina é tão corrida e desgastante, que não me sobra tempo para isso. Muitas vezes encaro como um "positivismo tóxico". Mas esse cuidado diário me fez me preparar para aceitar as propostas da imersão e vivenciar a experiência sem um pré-julgamento.

Neste relato<sup>22</sup>, podemos perceber que o docente em formação permitiu vivenciar momentos, antes não vivenciados em sua rotina, vencendo o que chamava de "positivismo tóxico" e pré-julgamentos, se abrindo ao envolvimento que o App sugeria, assim a ansiedade foi perdendo espaço e com o cuidado diário, foi dando margem para novas possibilidades, estas de experienciar uma imersão de coração aberto, pois como já apontava Foucault (1996), precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta.

Pois, vencer os monstros que nos cercam é um desafio, mas na fala do/a docente DF22-M8, os monstros foram vencidos pelo cuidado através do App no estado de preparação, oportunizando quebra de barreiras, que precisa de tempo de processamento, de acomodação e aceitação, sendo uma prática e dinâmica transformadora.

Pois,

o caminho do aprendizado da metodologia da gratidão através do uso de recursos tecnológicos tem o poder de atrair nossa atenção, ativa os nossos sentidos, emoções e pensamentos, nos proporcionando uma disposição (atitude) para o alcançar os nossos objetivos para essa disciplina e melhoria contínua do ser. A audição é meu órgão do sentido mais aguçado no processo de aprendizado, a música, me conquista, me faz explorar os melhores bairros da minha mente, me

---

<sup>22</sup> Em uma prática de gratidão os docentes em formação foram convidados a colocarem em um *post-it* e depositar em uma maletinha o que precisaria deixar fora da sala para uma melhor entrega em sala de aula. Dentre 30 (trinta) pessoas, o medo, seguido de preocupação e ansiedade ficaram no topo dos achados, além de apresentar como respostas a insegurança, cansaço, resistência, vergonha, sono, murmuração, curiosidade, pensamento acelerado e olhares dos outros. Diante desses dados, fica notório que os docentes em formação chegam em sala de aula com uma sobrecarga emocional.

ajuda a desenvolver minhas competências socioemocionais e essa preparação (desafios) está estimulando a expansão das fronteiras das cidades da minha vida. Muito obrigada pela oportunidade! Gratidão 🙏  
DF27- FM

O docente em formação retrata dentre outras temáticas o poder de atração percorrido no caminho do aprendizado com a metodologia da gratidão através do uso de recursos tecnológicos, aguçando os sentidos, emoções e pensamentos, de modo a estimular a expandir as áreas da vida do docente.

Vale ressaltar que todos esses movimentos do estado de preparação não se tratavam de estratégias rebuscadas e que exigia alta performance e tecnologia de ponta. Esta afirmação se confirma no apontamento do DF32-FM *“Foi interessante. Embora seja atividades simples, são atividades que requer um pouco de atenção e concentração”*. Tais estratégias utilizadas, embora simples, exigiam uma entrega, atitude, atenção, concentração, ou seja, que o docente se posicionasse acordado em meio às provocações e reflexões.

Se posicionar em atitude íntima é aquele momento que não precisa se preocupar e nem atender à expectativa do outro; é sobre si, é olhar para dentro, vendo a sua real versão, desnudada de todos, permitindo o sentir. Assim, como a DF11-FM declara: *“foi muito voltado ao ler, ouvir e sentir. É isso foi importante pois trabalhei de forma individual. Sem me preocupar com as expectativas do outro”*.

Essa atitude íntima não está dissociada da aprendizagem. Segundo a fala da DF11-FM *“foi muito voltado ao ler, ouvir e sentir”*. Estas três dimensões estavam presentes, embora seja tão comum verificar na educação trabalhar com coisas isoladas. Como aponta Morin (2005), nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos as realidades em disciplinas compartimentadas umas das outras.

A percepção do DF1-FM abaixo mostra como esse estado de preparação foi múltiplo, ao apontar a criação de uma nova rotina e se colocar aberto para as novas formas de aprender, no qual vivenciou a autorregulação, em que separava um horário para as demandas da navegação do *App*, articulado com *links* para leitura (pasta com livros e indicações de leituras), missões, ao mesmo tempo movimentos no *whatsApp*, que eram conectados a tantos outros inputs acontecendo ao mesmo tempo no *instagram*.

Minhas percepções sobre o estado de preparação a partir da tecnologia foi bem interessante. Eu vivenciei uma autorregulação. Todos os dias eu separava um horário para a leitura, execução das missões e navegação pelo *App Olhares e Sentidos*. Foi como criar uma rotina e estar aberto a novas formas de aprender. Além disso, busquei acompanhar as discussões e novidades no grupo do *WhatsApp*, para não perder nenhum detalhe! DF1-FM

Ainda sobre a percepção do estado de preparação em atitude íntima, DF2-DBD reflete: *“como isso é importante como prévia para nos motivar e refletir antes de imergir em qualquer experiência”*. Além de compartilhar no diário de bordo digital que *“estimula a “pensar fora da caixa”, a entender nossa subjetividade partindo do pressuposto de que as relações sociais estão em constantes modificações”*. Vale ressaltar, que todos os inputs de atitude íntima ocorreram de forma virtual por meio do *App*.

Assim, o uso da tecnologia com a pedagogia da gratidão possibilitou uma integração entre saberes e sentidos, que proporcionassem uma atitude íntima com amplos olhares conectando trilhas de aprendizagem. É importante ressaltar que essa atitude íntima *“não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si”* (Gros, 2008, p. 132). Já que

esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar - se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas que convém apropriar - se ainda melhor (Foucault, 2013, p. 56 - 57).

Cada escolha de ferramenta foi pensada e trabalhada com um propósito, com muito zelo e intencionalidade; todas as atividades propostas eram conduzidas de forma leve e envolvente, como aponta a DF29-FM abaixo:

o estado de preparação que esta disciplina fez foi essencial para conhecer um pouco do que teremos no encontro presencial. Cada dia e cada ferramenta utilizada foi pensada com muito zelo e intencionalidade. Fez com que tenhamos contato de alguma forma com os outros alunos e os professores. Esse contato é importantíssimo e nos introduz na disciplina de forma leve e envolvente. Além de permitir olhar para si com outros olhos. Parabêniso a todos os idealizadores e envolvidos. Obrigada por esta preparação e o coração está ansioso.

Por fim, percebemos que todo esse estado de preparação em atitude íntima não é uma sinecura, e sim, um momento de olhar para si, para que, posteriormente, refletir sobre a prática e agir, desvendando a si e o que há em seus arredores, para um posicionamento consciente, intencional, integral e com muita leveza.

Também foi possível quebrar ciclos conscientes de comportamentos que se repetiam e possibilidades de apreciar e dar, muitas vezes o que ainda não teve, mas que possivelmente, vai gerar um novo ciclo, de cura, de descobertas, de novas vivências e de florescer, pois é quando deixamos apenas de acolher a si e começamos a semear o outro, sendo a gratidão, uma extensão de si para o outro.

O papel da tecnologia foi de crucial importância para possibilitar movimentos e *inputs* diferentes na promoção de despertares, no qual associado à gratidão implantou vida, não sendo apenas um instrumento orquestrado, mas um instrumento meio que proporcionou pontes, inclusive consigo mesmo.

#### **4.3.2 Reflexão sobre a prática**

A segunda subcategoria é **Reflexão sobre a Prática**. No estado de preparação, esta reflexão acontece para uma acomodação do entendimento do processo; após uma atitude íntima, vem a reflexão sobre a prática. É um processo de maturação, onde os pensamentos aflorados passam ainda por um percurso reflexivo para uma boa prática (ação). Evidenciamos que das 18 (dezoito) respostas do formulário eletrônico de missões do *App* Olhares e Sentidos, 11 (onze) apontaram nesta perspectiva.

Um quantitativo não apenas importante, mas expressivo, no qual iremos usar esta base para análise, junto de modo complementar o formulário eletrônico de avaliação e de pesquisa como instrumentos.

Este movimento é apontado por Freire (1996), dinâmico e dialético entre o “fazer” e o “pensar sobre o próprio fazer”, pois é necessário que, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, voltando-se sobre si, perceba-se como tal e vá se tornando crítica.

Neste sentido, cabe ao professor questionar-se, em um movimento de

...mobilizar processos de educar com as tecnologias digitais, para interpretar e ancorar experiências de aprendizagens sociais, no

sentido de desenvolver as diferentes capacidades humanas e as relações com os conhecimentos da realidade” (Conte, 2022, p. 43).

Assim, como ressalta Silva (2019), esse desejo pelo aperfeiçoamento da prática educativa representa um “continuum”, uma vez que o professor realiza uma autorreflexão intervindo na sua própria atuação, como aponta o relato da DF11-DBD:

no início fiquei sem entender o objetivo da disciplina Metodologias e Aprendizagem, achava algo abstrato, mas fui surpreendida positivamente e uma tendência pedagógica me foi apresentada: A GRATIDÃO. Não conhecia como tendência pedagógica, mas acho que já prático nos ambientes que ocupo. Após as leituras indicadas pelo professor na biblioteca virtual, fui posta a refletir sobre minhas práticas nas salas de aula e estou conseguindo melhorar e aprimorar meus planejamentos, a única dificuldade que estou encontrando é o tempo, realmente está sendo meu maior inimigo, mas já estou corrigindo essa falha para que eu possa colocar em prática essa linda tendência estudada que é a gratidão.

O relato apresentado acima revela a descoberta da docente em formação que a tendência pedagógica gratidão já é algo que faz parte de sua prática, ao olhar para sua prática numa perspectiva reflexiva, embora tenha consciência que pode melhorar, detectando os empecilhos e possíveis correções.

Essa reflexão sobre a prática é apontada por André (2016, p. 27), em “...situações do cotidiano escolar e do seu trabalho, a fim de entendê-las em sua complexidade, sua totalidade e seu contexto, de modo a compreender o que faz, como faz e por que faz”. Pois, “aprender na era da informação passou a depender, em grande parte, da capacidade ativa e dinâmica de professores e alunos” (Bindela *et al.*, 2022, p. 293).

Assim, a reflexão sobre a prática foi oportunizada no estado de preparação por uso da tecnologia com a metodologia da gratidão. Os docentes em formação apontaram que,

muitas vezes observamos a tecnologia como algo maléfico, e as interações e proposições de preparação durante a disciplina nos trouxeram a reflexão sobre nossas práticas, sobre valorizar os pequenos detalhes do dia a dia, saber plugar e também desplugar em determinados momentos. Participar desses momentos tem sido enriquecedor. DF16-FP

O relato aponta uma reflexão da valorização dos pequenos detalhes diários, numa perspectiva positiva, entre o plugar e o desplugar em determinados momentos, no qual a experiência via *App* foi enriquecedor, embora, segundo o/a docente em

formação, muitas vezes a tecnologia é vista como algo maléfico. Observa-se que o papel do professor hoje nesta intermediação com a tecnologia atua como *designers*<sup>23</sup>, capaz de desenhar, moldar essas experiências via artefato tecnológico a partir de um processo de reflexão-ação, que permite ousar, criar e experimentar novas experiências.

Ainda sobre a fala do DF16-FP, percebe-se o contraponto exposto na fala “*muitas vezes observamos a tecnologia como algo maléfico*”, mas logo em seguida aponta movimentos que possibilitaram com o sentir, e o sentir através da tecnologia, seja plugado ou desplugado, mas até mesmo esse desplugar foi direcionado pela tecnologia (*App*).

Coadunamos com Naisbitt (1984, p. 30) quando diz que “os avanços mais emocionantes do século 21 não ocorrerão por causa da tecnologia, mas por conta de um conceito em expansão do que significa ser humano”, embora a tecnologia tenha sido ponte de direcionamento para que o/a docente em formação tenha refletido sobre “*pequenos detalhes do dia a dia*”, a sensibilidade de quem desenhou o *designer* da tecnologia possibilitou que a mensagem passada via ponte (*App*) chegasse ao receptor como uma mensagem humanista. Assim,

é preciso, não apenas continuar aprendendo a utilizar as novas tecnologias para educação ou para subsidiar a aprendizagem – não importa qual seja o espaço ou ambiente –, como é necessário compreender seu papel, sua finalidade e é primordial compreender o mundo da vida do indivíduo, de todos envolvidos no processo de aprendizagem e, como conectar-se a eles, como colocar-se no lugar do outro (Souza, 2021, p. 1).

Um outro aspecto é observado no relato do DF12-FP abaixo, que a tecnologia tem potencializado o seu fazer docente, como as experiências vividas farão parte de seus recursos, pois possibilitam personalização do ensino através do contato com os alunos de forma mais pessoal, além das atividades acolhedoras diversas.

A tecnologia digital tem potencializado o meu fazer docente, e acredito que os recursos e como estão sendo utilizados para preparação dessa disciplina, vão com toda certeza, fazer parte da minha documentação e sistema de recursos, ao final do período letivo. Além de deixar o contato com os alunos mais personalizado e pessoal, esses artefatos permitiram uma reflexão no desenvolvimento de atividades

---

<sup>23</sup> Segundo Allen (2012), o *design* de aprendizagem é a prática de criar experiências educacionais que permitam aos alunos alcançar os objetivos de aprendizagem de forma eficaz e agradável.

acolhedoras diversas: música, textos, artes incríveis (vcs são muito criativos por sinal). E acho isso maravilhoso 🥰 DF12-FP

Pois a tecnologia foi utilizada como recurso a possibilitar,

um contato mais direto, mais bruto, de mergulhar no concreto, no vivido, no parcial, no local específico, no relacional. ...O objetivo é se deixar afetar, dizer, colocar-se em movimento, modificar a experiência. Não é o de olhar tomando uma distância (Moriceau, 2020, p. 27).

Do exposto, percebe-se que esta integração tecnológica com práticas de gratidão possibilitou, como mostrado nos relatos abaixo, além da reflexão sobre a prática, movimentos de transformação, de modo a se deixarem ser moldados por uma nova metodologia, possibilitando e aguçando a criatividade, a curiosidade de forma leve com menos receio diante dos conceitos na academia, enquanto a voz dos docentes em formação é levada em conta no conduzir da disciplina.

Toda a mobilização pelos professores Marcos e Karine, vem nos transformando, moldando e aguçando a nossa criatividade. Deixando o receio de lado que muitas vezes, por fazer parte de programa de pós graduação e ser alunos regulares somos cobrados pelo conceito. Essa transformação acontece desde o contato inicial por parte dos professores até a interação coletiva no grupo de *WhatsApp*. Outra sensação que me perpassa é a maneira na qual a disciplina vem sendo preparada e como a nossa opinião e voz é ouvida no conduzir da disciplina. Grato demais até aqui. DF13-FP

Assim, não apenas o moldar entra em foco, mas, como aponta o DF14-FP e todo esse processo inclusivo do estado de preparação, embora cause estranheza de primeiro impacto, possibilitou reflexões e movimento de dentro para fora, sendo ainda possível conectar-se consigo para assim conectar com outros.

A principal sensação foi a de estar incluído em todo o processo de preparação da disciplina. É como se ela estivesse sendo moldada pra mim ao mesmo tempo em que eu vou moldando a ela. É diferente, estranho e ao mesmo tempo gratificante. O se encontrar, se perceber, se cuidar, cuidar do outro, ouvir o outro, conhecer o outro e conhecer mais a si mesmo. O principal, até o agora, foi tirar alguns minutos por dia para me conectar mais comigo mesmo. Cuidar do meu "ser" para que ele possa se conectar com outros seres antes, durante e depois dos momentos que estamos prestes a vivenciar. Essas reflexões ajudaram a controlar a ansiedade e, ao mesmo tempo, aguçar a curiosidade do que está por vir. Gratidão a todos! DF14-FP

Passamos onze dias realizando algumas missões e atividades, postadas no grupo do *WhatsApp* e redes sociais. Também, dedicamos um tempo à nossa querida amiga DF6, que estava enfrentando

problemas de saúde na família. Foram momentos de uma conexão intensa com a disciplina, com os professores, com os colegas e amigos. DF1- DBD

Percebe-se na fala do DF14-FP acima, como nas falas abaixo, a palavra ansiedade, bem característica em um período pós-pandêmico, mas essa ansiedade foi direcionada para um olhar de expectativa, que ora aguçava a curiosidade, assim como o encantamento.

O tão esperado dia, chegou! Fiquei tão ansioso que não consegui dormi direito. DF1-DBD

Primeiramente estive em estado de euforia e ansiedade, muito curiosa para saber como tudo aconteceria. Em seguida me veio a sensação de encantamento, pude vivenciar momentos incríveis a partir deste aplicativo que me fez refletir e mudar atitudes. DF18-FP

Assim, o movimento de refletir e agir por meio do *App* permitiu uma introspecção de si em direção ao outro, como ampliação da profundidade que a gratidão como pedagogia possibilita na construção de um novo olhar sobre a prática, como mostra e afirma no relato da DF10-FA.

A Pedagogia da Gratidão foi o que percebi como muito profundo, quero muito desenvolver essa tendência em minha prática profissional e pessoal. Tem sido ímpar, uma vez que possibilita o crescimento conjunto, trocas maravilhosas, promovido a nossa sensibilidade em meio a todas as vivências, uma autonomia para cada aluno ir em busca de suas pesquisas e reflexões dentro das temáticas provocadas. Uma profunda gratidão em estar vivendo todo esse movimento e a construção de um novo olhar sobre a escola e toda a prática desenvolvida.

Nesse sentido, o estado de preparação acolheu possibilidades outras, que segundo Moran (2007, p. 11), “precisa cada vez mais ajudar a todos a aprender de forma mais integral humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos e tecnologias”. Pois, aprendizagem

é um processo de construção, ressignificação, sistematização, valorização e apropriação de saberes cotidianos geradores de transformações permanentes ou relativamente permanentes no aprendiz, e toda ação educativa se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos. Aprendemos em função de ações mentais provocadas e geradas pelos desafios do viver e necessitamos aprender para plena inserção no tempo e no espaço em que se vive e convive (Antunes, 2014, p. 17).

Novas conexões são feitas, assim como mostram os relatos abaixo ao responderem à pergunta: quais foram as percepções e sentidos de um estado de preparação com uso tecnológico?

Praticidade, conexões, correntes, parcerias... DF2-FM

Reflexão sobre as diferentes formas de se concentrar com o outro através da tecnicidade. Estamos tão distantes fisicamente e tão próximos. ❤️DF23-FM

Percebi o cuidado com que foi criado este *app*. As abas a cada dia me impulsionaram a refletir, olhar para dentro de mim, ajudar o outro, me importar com a dor do outro e me permitir expor meus sonhos na experiência da escrita da carta para o futuro. DF7-FM

O estado de preparação para essa disciplina foi espetacular. Amei o cuidado que vocês tiveram em nos aproximar da proposta da disciplina com os contatos iniciais, o grupo no *whatsapp* e esse aplicativo maravilhoso com as missões que me fizeram refletir sobre diversas coisas. Os spoilers do que estão por vir nos encontros presenciais me deixaram com mais vontade de participar da disciplina e, ao mesmo tempo, ansiosa para que os dias passem rápido. DF17-FM

As percepções acima apontam movimentos de conexões, reflexões e cuidado, tanto na ferramenta construída, que foi o *App*, quanto a percepção do cuidado de unir na educação tramas tecnológicas, que segundo o/a docente em formação, impulsionaram a refletir “*sobre diversas coisas*”, além de provocar e engajar em participar da disciplina, como observado também na fala da DF15-DBD abaixo, no qual chama de aventura inovadora e encantadora, sendo um momento de muitas expectativas e curiosidades.

Aqui começa essa aventura mais que especial, estar em uma disciplina cuja metodologia é toda elaborada em cima da GRATIDÃO, é algo muito inovador e encantador... um momento de muitas expectativas e curiosidades... Todo o processo prévio foi pensado com muito cuidado e carinho, as mensagens via *e-mail* e *whatsapp*, o aplicativo criado especialmente para nos motivar e já começarmos a viver a gratidão... Adorei cada detalhe, em alguns momentos até me emocionei e outro detalhe, comecei até a entender melhor o meu eu, o eu como pessoa e como educadora.

O relato do/a DF15-DBD aponta o que faz lembrar Bondía (2002, p. 21), que “a experiência é aquilo que nos toca”, capaz de emocionar, de mergulhar em si, e isso foi possível como evidencia o relato acima, embora não tenha sido possível manter todos esses sentimentos em todas as etapas, como demonstra relato abaixo.

O primeiro momento gostei bastante, pois, possibilitou muitas trocas e o engajamento da turma de forma muito intensa. O *app* e o grupo do whatsapp juntos movimentou o grupo, mas, após o primeiro momento presencial senti que tantos dias sem o contato mesmo sendo para o descanso e reflexão proposto pelos professores, acabou esfriando o grupo e provocando um certo distanciamento e o encontro pelo *meet* foi mais um alinhamento das atividades futuras. De forma geral as atividades online também são bacanas. DF20- FA

Neste relato percebe-se que o/a docente em formação esperava a disciplina em ritmo contínuo dos movimentos, mas não era este o desenho, pois o recurso utilizado da metodologia da gratidão com uso de tecnologia possibilitou momentos variados, inclusive de pausa, pois a pausa é necessária para a acomodação das aprendizagens.

Ao analisar os relatos abaixo, percebe-se que a tecnologia não só transpõe um cenário de informação e comunicação, mas por intermédio do *app* conectado a outros artefatos possibilitam sensações de acolhimento e humanização, evidenciado no relato da DF3-DBD que diz “superou suas expectativas”; a função de acolhimento e recepção para o *app* cumpriu seu papel.

Foi uma grande surpresa ser "recebida" por um aplicativo. Alguém pode se pegar pensando como um item digital iria acolher alunos sedentos por contato após uma pandemia? E para a nossa felicidade, a humanização trazida nesta vivência superou todas as expectativas. DF3-DBD

Ainda sobre o *App*, gratidão e uso de tecnologia, observemos alguns relatos e pontos levantados:

Foi um aplicativo desenvolvido para nos instigar a viver a gratidão... Era uma verdadeira contagem regressiva, a cada novo dia, uma linda oportunidade de agradecer pela vida e pela oportunidade de estar vivendo essa experiência... Foram 12 dias de encantamentos prévios, com mensagens motivacionais, lindas músicas, e missões incríveis para realizarmos. Participei e cumpri todos, foi encantador... Infelizmente, não consegui participar do primeiro momento por motivos pessoais (falecimento de um familiar). Mas, acompanhei tudo através das redes sociais e por relatos dos colegas, Conhecimento do local, dos estudantes e de toda equipe do CMP, palestras com transmissão no Instagram, formação de grupos com intuito de chegar em um consenso e decidir como iria ser aplicado a GRATIDÃO (DF15-DBD)

Bom! Aqui começa essa aventura mais que especial, estar em uma disciplina cuja metodologia é toda elaborada em cima da GRATIDÃO, é algo muito inovador e encantador... um momento de muitas expectativas e curiosidades... Todo o processo prévio foi pensado com

muito cuidado e carinho, as mensagens via e-mail e *whatsapp*, o aplicativo criado especialmente para nos motivar e já começamos a viver a gratidão...Adorei cada detalhe, em alguns momentos até me emocionei e outro detalhe, comecei até a entender melhor o meu eu, o eu como pessoa e como educador (DF15-DBD).

Percebe-se que o *App* foi a porta motivadora e instigante de cultivar a gratidão possibilitando engajar, encantar, além do impacto emocional, que possibilitou, segundo o relato, levar em uma reflexão de si como pessoa e educador.

A tecnologia com o uso da gratidão, como mostra relato acima, superou as expectativas de alunos que estavam sedentos por contato no período pós pandêmico; isso foi possível, porque o desenho do *app* não foi planejado para um grupo massivo, mas buscou, na prática, o que Moran (2022b, p. 1) aponta:

falam em inovação, modelos híbridos, mas investem pouco na qualidade, e sim na massificação. Felizmente temos muitas instituições responsáveis que buscam inovar valorizando a docência, a participação criativa dos alunos, a participação das famílias, a experimentação com apoio das plataformas digitais mais avançadas.

Desta forma, o “item digital” não apenas se resumiu a criar pontes no modelo híbrido na disciplina imersiva, mas também a integrar os modos possíveis entre “pessoas, áreas de conhecimento, metodologias, formas de avaliação nos diversos espaços, tempos e plataformas, mas sempre com afeto, acolhimento real, efetivo e visível de todos e para todos” (Moran, 2021b, p. 1), possibilitando como aponta o/a DF10-DBD consciência interna e mudança de atitudes, onde ações negativas foram substituídas por elementos de gratidão, como verifica-se no relato abaixo:

todo o estado de preparação convergiu numa consciência interna e mudança de olhar na minha prática pedagógica, analisando cada aluno, cada turma e toda a construção de aprendizado, onde ações negativas foram substituídas por uma prática acolhedora e elementos de gratidão. A gratidão envolve ação consciente do que se recebe e entrega de volta de forma a melhorar o bem-estar e saúde mental de alunos e professores, bem como resultar num aprendizado prazeroso e no engajamento dos discentes. Nunca imaginei que uma disciplina cursada promovesse tantas mudanças comportamentais e emocionais, além de todo aprendizado conceitual e as trocas de experiências vividas em todo o processo (DF10-DBD).

Ademais, vale ressaltar diante deste relato que o estado de preparação possibilitou uma prática acolhedora entre comunidade escolar e universidade, com uso de recursos tecnológicos, de forma a criar um espaço de descobertas e

redescobertas gerando construções e modificações de ações e saberes.

Desta forma, a gratidão possibilitou momentos de resiliência que geraram aos docentes em formação uma abertura à participação e a se tornarem coautores do processo ensino e aprendizagem, fomentando articulações de novas práticas pedagógicas, entrelaçados no sentir, pensar e agir, em um movimento de bem-estar e saúde mental.

Assim, analisamos que a tecnologia na formação também possibilitou reflexões sobre a prática, pois possibilitou que a experiência fosse sentida como um desembrulhar de um presente, como mostra relato do DF10-DBD sobre o *App* da disciplina “...cada dia que eu abria era como desembrulhar um presente, as expectativas só aumentavam....muito instigada com todo esse movimento tão rico”.

Esse presente mencionado em questão refere-se a um meio tecnológico vivenciado, algo que pode ser introduzido em sala de forma humanizado e meio de aproximação e não de distanciamento. Assim, a tecnologia da gratidão também foi elo de aproximação, para depois ser ponte de transpor práticas replicáveis polinizadoras.

#### **4.3.3 Fechamento das análises das categorias Atitude Íntima e Reflexão sobre a Prática**

Analisamos que os/as docentes em formação percebem o uso das tecnologias no estado de preparação a partir da gratidão como pedagogia em atitude íntima e a reflexão sobre a prática, conforme apontaram os dados do formulário eletrônico de missões do *App* Olhares e Sentidos, no qual dentre 18 (dezoito) respostas dos professores, 7 (sete) apontaram para atitude íntima e 11 (onze) para reflexão sobre a prática nas seguintes dimensões apontadas:

- Olhar para si (autocuidado);
- Deixar-se envolver sem pré-julgamento;
- Poder de atrair sentidos, emoções e pensamentos;
- Atividade que requer atenção e concentração;
- Novas formas de aprender autorregulada;
- Não se preocupar com a expectativa do outro, é sobre você.
- Preparação do que há de vir através de tecnologia envolvente;
- Reflexão e mudança de atitude;

- Compreensão do impacto que o uso da tecnologia promove com a gratidão como pedagogia;
- Conexão mais profunda consigo e com o outro;
- Maior autoconsciência possibilita uma sala de aula e relacionamentos florescentes;
- Engajamento e motivação através de um *App* sensível às vivências reais;
- Tecnologia humanizada com *inputs* de conexões consigo e com o outro.

Para chegar a estas dimensões, também foram consideradas o formulário de avaliação e o diário de bordo da gratidão digital, de modo a perceber que o uso das tecnologias digitais através do *App* com a metodologia da gratidão no estado de preparação teve grande impacto na vida dos/as docentes, pois estes tornaram-se recursos vivos e empáticos diante das fragilidades reais que são encontradas em sala de aula, que, do mesmo jeito que impulsionavam para grandes mergulhos, também alertavam sobre os momentos de pausa.

Pois, o recurso digital utilizado, possibilitou conforme aponta Ingold (2012, p. 29)

um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião (...) Se pensamos cada participante como seguindo um modo de vida particular, tecendo um fio através do mundo, então talvez possamos definir a coisa, como eu já havia sugerido, como um “parlamento de fios” (Ingold, 2007, p.5). Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. (Ingold, 2012, p. 29).

E foi entre rastros, formando outros nós, que a percepção dos/as docentes em formação apontam que o estado de preparação também favoreceu, uma “aprendizagem integrada que trata-se de recursos com múltiplos estímulos, recursos abertos, imaginativos, sugestivos, criativos que ativam diferentes zonas do cérebro” (Moraes e Torre, 2018, p. 89), possibilitando como caminantes ousar, experimentar, permitir-se em uma dinâmica sensível, envolver-se em recursos tecnológicos diferentes que fossem capazes de provocar e ao mesmo tempo acolher.

Além de permitir que os docentes explorassem materiais diversos para compreensão teórica e prática sobre o assunto, e gerar engajamento e motivação para

as próximas etapas. O uso tecnológico através do *App* associado à gratidão transpôs muros que conectaram docentes em formação fora do tempo e espaços universitários, além de permitir conectar-se consigo em um mergulho provocando mudanças e gerando possibilidades futuras.

Desta forma, o uso do *App* no estado de preparação não foi, como aponta Aguado, Feijó e Martín (2013, p. 16), “uma nova forma de aproveitar os cenários e ritos de consumo até então. Trata-se de um novo meio adotado de um ecossistema próprio no sentido de atores definidos e relações características entre esses atores”, com processos abertos e espontâneos, catalisadores de atitude íntima, reflexão para prática para uma mudança consciente e refletida diante de um cenário real.

O uso da tecnologia flexível foi percebido como meio de instigar a curiosidade e motivação na valorização da construção coletiva, privilegiando para além do cognitivo, o afetivo através de *inputs* e práticas de gratidão, capaz de potencializar estratégias didáticas para a sala de aula e para a vida.

Assim, percebeu-se que o uso tecnológico favoreceu, como aponta Oliveira (2017, p. 220),

o enriquecimento progressivo dos ambientes e contextos de aprendizagem, convidando o professor a ampliar e reformular suas práticas pedagógicas, para que os alunos possam escolher novos caminhos, visto que a produção do conhecimento está associada à ideia de construção conjunta.

Deste modo, a atitude íntima, assim como a reflexão na prática no estado de preparação com uso tecnológico na formação continuada imersiva, na percepção dos/as docentes promoveram comunidades vibrantes, capazes de explorar olhares e sentidos com novas lentes para enxergar o invisível, com um dos vieses dessa percepção de formação continuada do ensino CEAI, no qual está ancorado o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia.

#### 4.4 POLINIZAÇÃO: COMO OS DOCENTES INTEGRAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PREPARAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA

A penúltima categoria é **Polinização**. Analisamos como os docentes integram as tecnologias digitais na preparação de suas práticas pedagógicas a partir da

Gratidão como Pedagogia, com múltiplos instrumentos, um deles é o formulário eletrônico da pesquisa, que tomaremos como base, no qual fizemos a seguinte pergunta: a partir da disciplina vivenciada, como você percebe o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da Gratidão como Pedagogia?

Não iremos quantificar os dados desta categoria, mas os estenderemos como instrumentos que fornecerão subsídios para a análise, as oficinas, diário de bordo da gratidão digital e os mapas conceituais (anexo I).

Desta forma, percebe-se, em resposta ao olhar investigativo, um ponto comum entre os dados: a polinização de boas práticas, estas que podem estar vinculadas à tecnologia ou não. Apesar de que, nesta tese, nosso foco é a tecnologia, buscaremos fazer o elo da categoria polinização com a tecnologia.

Mas afinal, que polinização é essa? Para Torre (2019, p. 36), o termo polinizar é o “processo de transferência do pólen dos estames para o estigma ou parte receptiva das flores, graças a agentes de polinização ou vetores, onde germina e fertiliza as flores”.

A polinização pode também ser comparada a semear, que segundo Morin, "(...) é despende esforços inumeráveis, é produzir embriões sem número, mas, ao mesmo tempo, semear pode coincidir com amar-se, isto é, com o amor que transfigura dois seres e encontra sua finalidade em seu êxtase de comunhão" (2010, p. 69).

Ainda segundo Fullan (2012), a polinização pedagógica refere-se à troca de ideias, práticas e inovações entre diferentes contextos educacionais, promovendo o enriquecimento mútuo e a melhoria contínua das práticas de ensino.

Diante dessa compreensão, tomaremos como base desta análise a categoria Polinização (quadro 16), apontando para a analogia da polinização psicopedagógica (figura 33) de Torre (2019), que é dividida em quatro momentos (fases), que são: a concepção (compartilhar), procedimento em ensino (conectar), inovação (fecundar) e formação de professores na perspectiva da polinização (frutificar).

**Quadro 16 - Categoria Polinização**

Categoria	Subcategorias
Polinização	Compartilhar
	Conectar
	Fecundar
	Frutificar

Fonte: A autora (2024).

**Figura 33 - Polinização psicopedagógica**

Fonte: Torre (2019).

Embora tenha sido um grande desafio diante da variedade de dados unir as tramas da formação com a prática tecnológica e a gratidão como pedagogia, de outro modo, percebem-se inquietações e reflexões com o que leva-se em uma formação continuada com essa perspectiva entre tantos relatos, como o apresentado abaixo.

O que levo dessa disciplina para a minha vida? Que posso produzir propostas criativas, encantadoras, afetivas e inovadoras nas escolas **pelas quais eu passar**. Que a inovação na educação é uma urgência. Que é possível desenvolver atividades pedagógicas inovadoras e encantadoras nas escolas públicas, mesmo sem muitos recursos (DF20-DBD).

Portanto, percebe-se na fala extraída do diário de bordo da gratidão digital indícios que essa formação continuada imersiva possibilitou a reflexão e a consciência da polinização após a imersão.

Assim, este recorte aponta a introspecção e reação do docente que se sente capaz de uma mudança de prática, assim como compartilhamento das ideias concebidas, mesmo diante das adversidades, no caso apontado, os recursos. E é nesse viés que olharemos as produções dos docentes em busca de indícios das subcategorias compartilhar, conectar, fecundar e frutificar.

#### 4.4.1 Compartilhar

A primeira subcategoria é **Compartilhar**. É a etapa da polinização que possibilita “trocar, dar a conhecer através de encontros, reuniões ou ações externas. Muitas vezes, a necessidade de mudança tem origem na necessidade de resolver algum problema, no qual caso tentaria problematizar” (Torre, 2019, p. 41).

É nesta etapa que é criada uma “consciência de mudanças, onde, para o autor, a informação é partilhada (pólen/mensagem) e transferida após a exploração do campo” (Torre, 2019, p. 41). Para esta análise, os instrumentos utilizados, embora não quantificáveis, serão o diário de bordo da graduação digital, o formulário eletrônico da pesquisa.

O compartilhar na formação continuada foi bastante presente no período da antecipação da disciplina com o uso do *App Olhares e Sentidos* (anexo G) e suas missões (ações externas e também internas), como apresentado no recorte abaixo do diário de bordo digital.

Cheguei em casa depois de um dia exausto e não tinha janta pronta, então fiz a minha janta e enquanto comia junto ao meu esposo, conversei sobre a missão do dia que estava no aplicativo, então resolvemos preparar uma janta para alguém na rua. Preparamos uma quentinha, uma fruta, um suco e levamos. saímos com os olhos cheios de lágrimas, agradecendo por ter comida em casa (DB11-DBD).

Uma de nossas colegas de turma tem passado por uma situação extremamente difícil, mas a nossa missão é enviar mensagem para ela e também estou em oração para que papai do céu possa curar e afastá-lo de qualquer espírito de enfermidade. Apesar do dia corrido, aprendi que se colocar no lugar do outro nos faz perceber que nossos problemas podem ser menores que o de outras pessoas e que não estamos sozinhos na missão de enfrentar a vida (DF11-DBD).

Nos relatos apresentados acima, chegar a essa narrativa em um DBD exigiu transpor a barreira das normas tradicionais, embora se tratando de dado no plano científico conforme ocorreu, pois o caminho trilhado na polinização foi conduzido em

sala de aula em um cenário aberto.

Observa-se nos relatos que as missões possibilitaram ações tanto internas, quanto externas à sala de aula, alcançando um público que envolvesse cada um conforme o seu sentir.

Do mesmo modo ocorreu na produção do festival, que foi inicialmente impulsionado por um *Hackathon* presencial, em busca de resolver questões através de ações, baseados nos dados obtidos via questionário aplicado e conversa com os professores do CMP, e que a posteriori, as questões levantadas foram abordadas e trabalhadas em encontros via *meet*, de modo a compartilhar, reunir e buscar resolutivas que se transformaram em oficinas aplicadas no colégio.

Vale atentar-se, no relato abaixo, para a linguagem e a perspectiva da gratidão, em busca de resolver uma problemática na escola, pois este relato retrata o primeiro momento de pensar o festival.

Querido diário, hoje é domingo e já tenho que arrumar as malas logo cedinho para viajar de volta ao meu sertão. Eu já acordei querendo ficar e com saudades desse fim de semana que está acabando. [...] Olhei no corredor da escola para a igreja e agradei a Deus por essa oportunidade que a mim foi dada: “Muito, muito obrigada por cada momento, por cada pessoa, por cada livramento, por todo o cuidado. Amém e amém”. Após o café vivemos muito movimento em sala de aula e o grupo “RAÍZES” se formou para vivenciar o *hackathon* e que felicidade poder discutir e articular ideias com esse grupo (DF29-DBD).

Percebe-se neste relato uma linguagem de gratidão, de saudosismo e felicidade de discutir e articular a proposta no grupo no qual estava; este foi o momento de input, efervescência de ideias em meio ao *hackathon*. Posteriormente, essas ideias foram amadurecidas e discutidas de forma remota, como mostra na figura 34.

**Figura 34 - Reuniões de planejamento do festival**



Fonte: Diário de gratidão (2022).

Assim, o *Hackathon* e demais reuniões e ações foram repletas de trocas, possibilidades de atmosfera de perspectiva de mudanças, de modo que tanto a experiência de promover, quanto a experiência da vivência fossem significativas. Pois,

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Larrosa, 2002, p. 21)

Segundo Konder (1992, p. 115),

[...] os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Desta forma, o compartilhamento de ideias promovido por encontros pelo *meet* a fim de desenhar o festival da gratidão visava a promoção de uma experiência que modificava a realidade. Uma outra perspectiva a observar na prática dos docentes foi um esforço coletivo, inicialmente realizado em um grande grupo, posteriormente divididos em subgrupos, para assim promover as ações de múltiplos olhares e especificidades de atuação, possibilitando um olhar com mais profundidade, porque,

partimos do princípio de que não fomos educados para olhar com profundidade, pensando o mundo em sua amplitude sistêmica, mas nascemos e crescemos impregnados de um olhar míope, entrincheirado, que deu origem às diversas cegueiras em relação ao conhecimento (Ribeiro; Moraes, 2014, p. 95).

E é desta forma entre compartilhamento de ideias, sentidos e ações que os docentes em formação na preparação de suas práticas pedagógicas com integração de tecnologia expressaram a gratidão como pedagogia na educação. Inicialmente, o input foi sentir ou deixar-se sentir diante dos encaminhamentos da disciplina, para que de forma genuína os compartilhamentos fossem gerados por meio de uma experiência a priori na formação.

Assim, o festival foi criando formas, com planejamento em comissões, fazendo o possível para pôr em prática tudo o que foi idealizado. “Nesse período houve paralelamente, inúmeros encontros online e muitas interações nos grupos do WhatsApp; também percebemos a duras penas, o quanto é difícil orquestrar um evento nesse porte” (DF25-DBD).

**Figura 35 - Planejamento do Festival**



Fonte: Diário de bordo digital (2022).

A figura 35 acima retrata um pouco da experiência do planejamento do festival, desde a programação, as oficinas, o compartilhamento e o perfil no *instagram*, tendo em vista que

... toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (...) o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (Dewey, 1979, p. 25-26).

E foi passando por essas experiências, criando, moldando, partilhando o pólen de diversas formas que o/as docentes em formação apontam que o uso *“das tecnologias são “essenciais”, uma vez que auxiliam no desenho, no engajamento e na aproximação”* (DF2- FP), de modo que *“foram usadas para instigar a curiosidade do público alvo focando no tema Gratidão”* (DF7-FP).

Esta visão é reafirmada sobre a temática por outros docentes em formação, como apontam os recortes abaixo, retirados do formulário eletrônico de pesquisa:

As tecnologias nos aproximam do estudante em qualquer período do nosso dia, nos possibilita otimização o tempo de execução das atividades da disciplina, execução de planejamento podemos envolver todos os órgãos do sentidos no processo de aprendizado, nos ajuda otimizar o tempo da polinização da ação da gratidão. DF27- FP

Em prática, o uso de tecnologias para o desenvolvimento do tema pode potencializar, se utilizadas de maneira contextualizada, uma maior imersão e engajamento durante os processos pedagógicos. DF15-FP

Assim, a tecnologia além de aproximar, também é capaz de potencializar uma experiência, que uma vez potencialidade, não é algo apenas de passagem, mas como aponta Larrosa (2002), capaz de ser como *“algo que nos aconteça”*, que

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o autonomismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar nos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

E foi entre o tempo e o espaço que o compartilhamento de ideias e ações foram planejadas, de modo a dar margem a outros sentimentos, sentidos e possibilitar o ecoar da informação a ser partilhada como pólen. Pois,

estamos acostumados e vamos nos acomodando a, simplesmente, receber informações, como se isso bastasse para originar experiências e conhecimentos. Em sala de aula é fundamental parar para olhar e escutar: olhar nossos alunos e escutar aquilo que eles querem dizer, com palavras ou gestos, por exemplo. Até há algum tempo atrás, apenas os alunos deveriam *“parar”* para escutar o professor, pois deste não era esperado que ouvisse o que seus alunos tinham a lhe dizer (Hebling, 2008, p. 100).

Assim, propõe pensar uma educação a partir do par experiência/compartilhar, ampliando o conceito ao modo de pensar a educação apenas entre teoria e prática ou

ciência e técnica. Para tanto, o significado das palavras experiência e compartilhar neste contexto envolve o input de gerar, criar sentido e sensações, um lugar de possível transitoriedade, que sendo possível envolve não apenas direcionamento, mas também, o sentido de se deixar ser afetado para assim compartilhar.

A disseminação de ideias por meio do uso das TDIC e gratidão na pedagogia disseminou conhecimento de maneira ampla e colaborativa, além de polinizar ideias da gratidão como uma ferramenta pedagógica poderosa, incentivando a troca de experiências e conhecimentos de forma construtiva, onde problemas podem ser discutidos e resolvidos de maneira eficaz.

#### 4.4.2 Conectar

A segunda subcategoria é **Conectar**. É a fase capaz de unir, ligar estames e estigmas, que para Torre (2019, p. 41) sem conexão esta fase não é possível. Essa subcategoria foi analisada com os instrumentos de formulário eletrônico de pesquisa, *instagran*, de modo não quantificável, em busca de compreender um conectar-se

consigo mesmo, com o outro ou com os outros, estabelecendo vínculos, fazendo a mensagem ressoar na consciência. Sem esta internalização, a mensagem ou ensinamento permanece mera informação. Isso é o que acontece muitas vezes nas salas de aula. Os professores explicam com a melhor vontade, mas por não se conectar com conhecimentos, interesses ou expectativas anteriores dos alunos não produzem a mudança desejada ou não com a solidez esperada (Torre, 2019, p. 41).

Para compreender a importância de criar, possibilitar a conexão entre docente e discente no processo de ensino-aprendizagem, o investimento no uso da tecnologia na educação é um caminho meio, possibilitador de conexões e promoções múltiplas capazes de criar um vínculo educacional ainda mais rico e efetivo, unindo, ligando o estame com o estigma fazendo a analogia com as partes das flores.

Essa conexão ganhou bastante força por meio da comunicação pelo uso de recursos tecnológicos principalmente na organização do Festival da Gratidão no CMP. Sua divulgação foi via *instagram*, que foi o meio encontrado de conectar, unir os docentes em formação, escola, estudantes e todo o seu entorno que a rede oportunizou alcançar; fruto disso, no dia do festival chegou uma ex-estudante, que, pelas redes sociais, viu todo um movimento dos alunos divulgando, que despertou na pessoa o interesse de participar desse movimento de gratidão.

A comunicação é uma ferramenta muito eficaz para gerar conexão e gerar ações transformadoras possibilitando

conectar, envolver e vincular as propostas docentes ou comunicadoras com o mundo interior do sujeito, suas necessidades, expectativas e aspirações. Isto é alcançado quando o impactamos e tocamos internamente através do processo de sentir-pensar (Torre, 2019, p. 41).

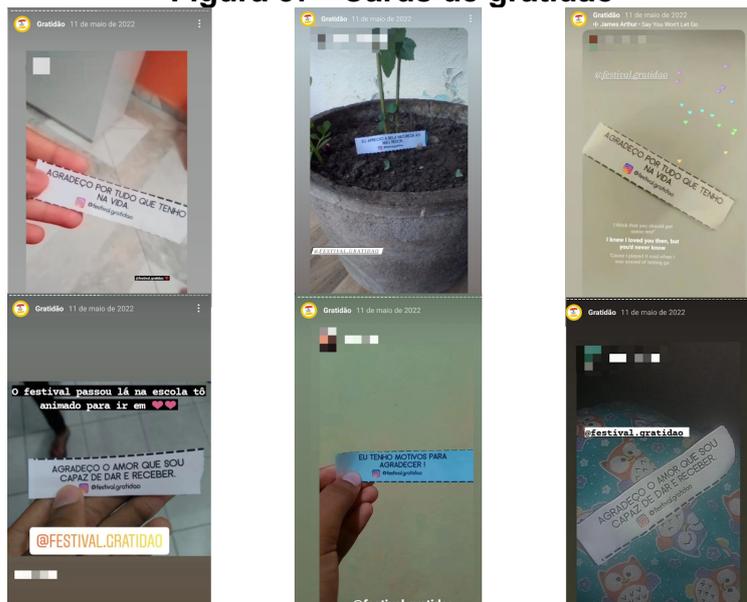
Esse movimento foi percebido quando a equipe de marketing do festival fez uma visita na escola e distribuiu cards replicáveis e disponibilizou em várias paredes na escola para os alunos pegarem aquilo que tinha sentido para eles (figura 36). Em seguida, postar marcando o *instagram* do festival anunciando o evento. No total, tivemos 33 (trinta e três) reações de estudantes, com postagem dos *cards* marcando o *instagram* do evento.

**Figura 36 - Cards replicáveis**



Fonte: A autora (2022).

**Figura 37 - Cards de gratidão**



Fonte: A autora (2022).

Foi um momento de conexão, envolvimento, expectativas da parte deles e de expressões de gratidão. Outras práticas foram impulsionadas no *instagram*, que ainda antes do Festival, possibilitaram um período de imersão nos temas centrais das oficinas interagindo com o público com enquetes, desafios, curiosidades e reflexões.

A disciplina possibilitou para os docentes em formação muitos processos de conexão interna; para que suas práticas fossem sentidas e refletidas, um dos possibilitadores foi o pote (figura 38) de sensações e aprendizagem, que ao final da disciplina ao abri-lo era possível fazer o resgate dos pontos e sentimentos vividos.

**Figura 38 - Pote de Sensações e Aprendizagem**



Fonte: Autora (2022).

Esse resgate de sentidos e aprendizagem possibilita a criação de vínculos e um eterno ressoar na consciência, entre idas e vindas, pois como reflete Damásio

(2022) no seu último livro, *Sentir & Saber*, que não se pode saber sem sentir e que na prática do sentir há também um conhecimento. Para o autor, sentir é a variedade mais elementar da cognição.

Desta forma, coadunamos com Alvarez (2021, p. 1), ao apontar que

temos que ser capazes, por exemplo, de refletir sobre o que sabemos e fazemos, refletir sobre as histórias e experiências que existem, sobre as coisas que nos mobilizam. Quando eu digo reflexão, eu digo individual e coletiva, reflexão que conduz a uma escrita, reflexão que conduz a uma escrita partilhada, da qual se podem retirar novas dinâmicas e aprendizagens.

Assim, os processos de internalização foram modificando as práticas dos docentes já no decorrer da disciplina, conforme aponta a DF10-DBD: *“AS MISSÕES... DIÁRIO DE BORDO, METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS foram provocadoras e promoveram reflexões profundas”*. Ainda segundo DF1-DBD aponta, *“essas vivências marcaram a minha vida enquanto indivíduo, enquanto professor. Olhar a gratidão como pedagogia e colocá-la em prática, foi um aprendizado sem fim!”*.

Isso foi possível porque os/as docentes se conectaram com o conhecimento, este capaz de produzir mudança, como aponta DF22-FP *“as etapas fizeram-me repensar sobre como eu proponho uma atividade em minha sala. É necessário mais cuidado nos momentos que antecedem, durante e após um trabalho a ser vivenciado”*.

Esse entrelaçamento de formação continuada faz toda diferença, unindo a universidade e escolas com práticas pedagógicas que viabilizem uma reflexão sistemática, incluindo o de olhar para si, inclusive com possibilidades de uso de tecnologia.

Segundo os relatos adiante,

O uso da tecnologia influencia de forma bastante positiva, porque acaba transformando e tornando várias ações possíveis. DF11-FP

A tecnologia é um recurso importante para que as vivências dos alunos sejam trazidas para dentro da sala de aula, além de ser possibilidade para diversas atividades. O uso da tecnologia precisa ser feito com planejamento para que não continuemos com a ideia de que os "novos" recursos são apenas para passar tempo. DF17-FP

A inserção da tecnologia como fator motivacional, estimulando o bem estar do aluno e o estar mais próximo do aluno ... DF19-FP

Deste modo, a tecnologia pode ser capaz de influenciar de forma positiva, estimulando o bem-estar, quando articulada, pensada, planejada como meio de conectar e motivar.

Percebe-se conforme os extratos apresentados em resposta ao formulário eletrônico da pesquisa, que através das experiências vividas, as práticas possibilitam transformar e tornar ações possíveis, além de aproximar alunos e professores, ainda sendo capaz de oportunizar leveza, prazer e participação em sala de aula, como aponta a DF25-FP: *“usar a tecnologia hoje é se aproximar da realidade de nossos alunos e com auxílio dessa ferramenta as aulas ficam mais leves, prazerosas e participativas”*.

Nessa perspectiva, a tecnologia é ainda apontada como elo de ligação, conexão entre professores e alunos, consigo mesmo, com o outro, unindo a gratidão e os processos de afeto, como podemos observar nos extratos abaixo.

As tecnologias devem estar presentes na educação. Além disso, podemos utilizar para conectar as pessoas, conhecer a realidade de cada aluno, buscar formas de integrar, divertir, encantar, inovar... Incorporar todas essas ideias dentro da perspectiva da gratidão ajuda a expandir as possibilidades de aplicação. DF14-FP

As tecnologias podem ter um papel muito importante na educação como elos de ligações entre alunos e professores tanto para um processo inovador na aprendizagem como também nos processos de afeto no convívio entre alunos e professores. DF4-FP

Estudos recentes de Fu e Zhang (2024) indicam que o uso de ferramentas tecnológicas pode transformar a maneira como os alunos interagem com o conteúdo, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Desta forma, apontamos que os processos afetivos através da gratidão e tecnologia possibilitaram conexões que motivaram os docentes a reproduzir em suas práticas.

Para Piaget (1994, p. 129), “o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação”. Segundo Oliveira *et al.* (2023), a afetividade está inserida no processo de desenvolvimento humano, exerce muita influência na formação do sujeito, inclusive na formação educacional da pessoa.

Desta forma, unir essas tramas possibilita *“interconexões, aproximando realidades”*, como aponta o DF16-FP. Para Moran (2024, p. 5),

Quanto mais avançadas as tecnologias, mais importante se torna a participação do professor na valorização de todas as dimensões humanizadoras envolvidas no processo de educar: a capacidade de sentir, de compreender, de escutar, de interagir, de compartilhar, de acolher.

Assim, podemos compreender que o uso das TDIC é capaz de conectar as dimensões humanizadoras, de modo a acolher, garantindo que a conexão entre o conhecimento, os alunos e o ambiente de aprendizado, consigo mesmo, com o outro seja efetivamente estabelecida e enriquecedora.

#### 4.4.3 Fecundar

A terceira subcategoria é **Fecundar**, que segundo Torre (2019, p. 41) é

conceber, dar vida, inovar e promover o surgimento do novo. É a própria fase criativa. É aqui que se gera a mudança cognitiva, emocional e de atitude e a um nível institucional e social mais elevado. Muitas vezes isso acontece no silêncio interior após uma conferência, um curso, uma leitura, um filme ou um acontecimento traumático na vida. Esses são os agentes polinizadores, as abelhas mediadoras.

Neste estudo, o festival da gratidão no CMP foi o momento fértil, cheio de movimentos, que segundo o *Innovating Pedagogy* publicado em 2014, a prática de festival na educação é apontada como uma tendência que possibilita ganchos importantes para a aprendizagem, pois essas experiências vivenciadas são as que mais ficam registradas na memória, na vida, conectando as pessoas à essência e à história por trás de uma celebração.

Essas possibilidades pedagógicas devem ser consideradas atividades de grande impacto e aproximação entre professores, alunos, comunidade escolar e familiares. Neste intuito, a proposta do festival da gratidão foi o ápice da culminância da disciplina na perspectiva de aprendizagem através da gratidão como ação, estruturada a partir da tendência pedagógica, Gratidão como Pedagogia, apresentada pelo documento *Innovating Pedagogy*, em 2021.

E foi por meio da ação do festival, com múltiplas aprendizagens, que através da horizontalidade, por meio de rodas de conversas, maratonas, circuitos, experimentos, descobertas, foram construídas pontes férteis, momento de explosão, de entrega e inovação em várias etapas, que, para a DF21-FP, “foi inovador. O que me encantou foi a maneira sutil com a qual a disciplina foi apresentada. E, já pude utilizá-la em minha prática formativa”.

Com o pensamento dessa docente em formação, o olhar da prática sobre sua própria prática, foi possível caminhar por movimentos, capaz de possibilitar novos direcionamentos, esses, capazes de enxergar a tecnologia em novos moldes. Assim como o DF1-FP aponta,

na verdade, foi uma renovação de olhar. Já havia trabalhado com tecnologias em outros contextos. A partir do festival, tive que pensar a tecnologia como meio de trabalhar a Pedagogia da Gratidão. Trazer uma proposta que pensasse sobre esses aspectos e o uso de tablets, foi desafiador. Assim, pensei uma proposta que tivesse ritmo musical e instrumentos relacionados a sentimentos. Repito, foi desafiador, mas, considero renovadora, a experiência!

Percebemos como o olhar da prática com esses novos aspectos movimentou o grupo, os tirando da zona de conforto e em busca de dar vida na criação de algo, na compreensão de que esta mudança, como aponta DF5-FP, é “*um meio para atingir um determinado fim*”. Vejamos mais extratos a seguir:

percebo que já utilizo a pedagogia da gratidão, porém preciso aprofundar e levar mais instrumentos para as minhas aulas. DF8-FP

O uso da tecnologia é de fundamental importância para explorar novas possibilidades principalmente quando está aliada a práticas pedagógicas inovadoras. DF24-FP

A tecnologia é um suporte muito importante no trabalho da gratidão. Grandes movimentos podem ser feitos com o que se tem à mão, como smartphones, tablets. DF19-FP

A tecnologia na minha prática pedagógica é bem atuante, essa é uma inovação na educação que favorece muito o ensino aprendizagem. DF15-FP

A integração da tecnologia com a gratidão como pedagogia foi um instrumento potencializador para explorar novas possibilidades e promover inovações na educação. A DF8, por sua vez, reconhece que já incorpora a pedagogia da gratidão em suas aulas, mas vê a necessidade de aprofundar e expandir o uso de instrumentos tecnológicos.

Já DF24 pontua a importância da tecnologia aliada a métodos pedagógicos inovadores. O/a DF19 enfatiza o papel crucial da tecnologia, como smartphones e tablets, no trabalho da gratidão. Já DF15 observa que a tecnologia é uma parte ativa

e inovadora de sua prática pedagógica, melhorando significativamente o ensino e a aprendizagem.

E foi diante dessa efervescência de reconhecimento e importância que, nesta subcategoria, utilizamos para análise o formulário eletrônico de pesquisa, mas com foco no instrumento para prática das oficinas promovidas no festival da gratidão nas áreas de fotografia, história da cidade, música, tecnologias digitais, ciência das emoções, jogos, culinária e dança.

O objetivo das oficinas era possibilitar uma maior aprendizagem e apropriação da cultura local através de abordagens de inclusão com uso de tecnologias, além de desenvolver o sentimento de pertencimento ao CMP provocando uma cultura afetiva para com a instituição. Pois, era uma formação na prática com a realidade do chão da escola. Abaixo, o quadro 17 mostra o cenário global das oficinas.

**Quadro 17 - Oficinas do Festival**

OFICINAS	OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS	Uso de tecnologia
<b>Minhas raízes, meu ser: A história de Paudalho e do CMP.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar a história da cidade;</li> <li>-Provocar sentimentos de gratidão, amor, afeto, gentileza, amizade e pertencimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer e se apropriar da cultura local;</li> <li>-Desenvolver o sentimento de pertencimento ao CMP e a Paudalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo convite;</li> <li>- Vídeo falando sobre a oficina</li> <li>- Missões</li> </ul>
<b>Ciências das emoções: uma experiência marcante.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar as emoções com as reações químicas que ocorrem no cérebro dentro e fora do ambiente escolar;</li> <li>-Utilizar experimentos para contextualizar a prática da arte da gratidão;</li> <li>-Despertar emoções a partir da visualização de vídeos e experimentos químicos, ocasionando experiências pessoais dos alunos;</li> <li>-Relacionar as experiências pessoais e científicas como um importante meio para a aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento de competências socioemocionais para estabelecer relações saudáveis e autocuidado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafios divulgados nas redes sociais do evento.</li> <li>- Filtro EMOJI PICTURE</li> <li>-Dado das emoções personalizado</li> <li>- Data Show e Notebook</li> <li>- Câmera do tablet</li> </ul>
<b>Encantamento com jogos e brincadeiras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar, aos alunos participantes, um momento de ludicidade através de jogos e brincadeiras encantadoras e divertidas para serem vivenciadas de forma coletiva dentro do Festival da Gratidão;</li> <li>-Conhecer, através das atividades, pontos turísticos e históricos do município de Paudalho;</li> <li>-Proporcionar reflexões sobre o desenvolvimento da aprendizagem através de brincadeiras e jogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Criar um ambiente de aprendizagem sobre a história e cultura de Paudalho, por meio da ludicidade, para os participantes do Festival da Gratidão;</li> <li>-Promover momentos de aprendizagem coletiva através da ludicidade;</li> <li>-Possibilitar a integração da ludicidade como um recurso educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postagens com vídeos, imagens e textos.</li> <li>- Equipamento tecnológico para jogar o quiz (celular, tablet, notebook).</li> </ul>

<p><b>Culinária Paudalhense: os sabores afetivos da nossa terra.</b></p>	<p>Apresentar o significado de culinária afetiva;          -Envolver a comunidade escolar através da culinária afetiva;          -Resgatar o contexto histórico da culinária paudalhense;          -Despertar o pertencimento à culinária local.</p>	<p>-Sentimento de pertencimento pela culinária local;          -Participação das atividades propostas;          -Preservação da memória afetiva voltada aos sabores da terra;          -Incentivo à tradição do cultivo da guabiraba e acerola;          -Estímulo à produção do Doce de Guabiraba.</p>	<p>- Três enquetes nas redes sociais do festival;          - Proposta desplugada (devido a falta de internet)          - Data Show e Notebook</p>
<p><b>Desenrola, bate e joga de ladinho</b></p>	<p>-Desenvolver ações cooperativas e cocriativas através da música e da dança;          -Potencializar, a partir das atividades, sentimentos relacionados à gratidão, amizade, felicidade, empatia e espírito colaborativo;          -Produzir gêneros literários e artísticos para o fechamento do Festival da Gratidão.</p>	<p>-Promoção de sentimentos correlatos à gratidão, através da música e dança;          -Produção artística (música, paródias, cordéis, poemas, poesias) de uma música a partir das vivências no Festival e na oficina.</p>	<p>-compartilhar a música preferida com a temática da gratidão e temas correlatos;          - gravações de vídeos curtos dançando, cantando ou tocando um instrumento;          - envio de textos curtos e músicas;          - Compartilhamento e instalação do aplicativo Real Drum (Android e IOS);          - realização de enquetes (Instagram do evento e WhatsApp) e formulários (<i>google Forms</i>) pertinentes à oficina (que músicas e ritmos você mais gosta de ouvir? Quando você pensa em gratidão, qual seria a música que mais representa esse sentimento?). Na oficina incentivar a gravação de vídeos curtos e fotografias, para a divulgação nas redes sociais (marcando o Instagram do Festival, escola e amigos), além do arquivamento dos registros como memória das vivências e experiências.           -Uso do aplicativo Real Drum (Android e IOS).           Material:          Teclado Musical; dispositivos móveis; <i>Notebook</i>; Globo de luz; Data show, aplicativo Real Drum (Android e IOS).</p>
<p><b>Chegue, cabe mais um: Uma experiência de inclusão com apoio de tecnologias</b></p>	<p>-Apresentar a Língua Brasileira de Sinais pelo vocabulário da gratidão;          -Incentivar utilização de <i>tablets</i> com <i>gadgets</i> como suporte à aprendizagem;          -Explorar vivências de privação sensorial para desenvolver sentimentos de empatia e inclusão para pessoas com deficiência dentro da sala de aula.</p>	<p>-Provocar reflexões no corpo discente acerca de práticas inclusivas e do papel da tecnologia para tal.</p>	<p>-Posts de preparação no Instagram, para compartilhar informações prévias da oficina;          -Carrossel no <i>Instagram</i> (com audiodescrição), contendo: Boas-vindas e resumo da oficina “Chegue, cabe mais um”; solicitação que os estudantes levem para oficina, os <i>tablets/smartphones</i> disponíveis com o aplicativo <i>Hand Talk</i> instalado.          -Reals no <i>Instagram</i> (com legendas e audiodescrição), contendo: Compartilhamento do vídeo “tá movimentando” sobre o vocabulário da gratidão.          -Uso do aplicativo <i>Hand Talk</i> instalado.          -Gravar um vídeo sem som no <i>tablet</i> fazendo uma mímica, para os colegas descobrirem, no <i>Instagram</i>.</p>

<b>Um olhar sem limites: criando registros memoráveis</b>	-Estimular a percepção dos estudantes quanto ao nosso redor; -Promover a valorização do espaço escolar como ambiente de convívio social. -Valorizar as atividades dos estudantes e professores através da exposição de seus trabalhos.	-Divulgar as atividades realizadas no colégio como forma de aumentar a auto-estima dos sujeitos; -Desenvolver a criatividade através do uso do <i>stop motion</i> ; -Utilizar as mídias como aliadas no processo educacional.	-Desafios no <i>instagram</i> como antecipação divulgados uma semana antes da oficina, com uso do tablet; -Como posso expressar a gratidão que sinto através da fotografia? Essa temática foi explorada com uso do Stop Motion e exposição virtual. - Uso de projetor, computador e <i>tablet</i> .
---	--	---	---

Fonte: A autora (2022).

O quadro 17 mostra alguns recortes das oficinas, os quais revelam sobre objetivos, resultados esperados, assim como alguns usos de tecnologia. As oficinas em detalhes estão no anexo H, do qual foram realizadas as análises. Não temos o intuito de esgotar os detalhes de cada oficina neste quadro, mas sua importância se revela, em uma mostra, de um recorte de cenário de atividades planejadas pelos docentes em formação.

Neste intuito, percebe-se no cenário apresentado acima, que sob o olhar da prática, o sentido de fecundar afetos e sentimentos com uso da gratidão estava em todas as oficinas, assim como o uso da tecnologia com maior ênfase na antecipação, e também, sendo utilizada de forma integrada nas oficinas.

Neste estudo, denominamos estas oficinas como uma proposição fértil, aquela capaz de dar vida a algo novo com promoção de ações investigadoras. Pois, a inovação na educação "consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto" (Pacheco, 2019, p. 50). Entender essas inadequações é fundamental para que o processo de inovar se manifeste. Ainda para o autor, é um processo "transformador que promove a ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano" (2019, p. 50).

Tendo a compreensão que o lugar de fertilizar na educação é o lugar do agora, é o lugar de correr risco, de inovar, de provocar, de estímulo e crescimento emocional, social e intelectual, que envolva situações inclusivas e transformadoras, impulsionando os alunos em todos os aspectos de suas vidas a florescerem, sendo a primeira delas em engajar-se em aprender, isso requer muitas vezes muitos riscos, como aponta Biesta,

... mesmo que alguém se engaje em formas muito bem organizadas de aprendizagem, há sempre um risco. Não só existe o risco de que você não aprenda o que queria aprender (e nesse caso você poderia

processar o provedor). Existe também o risco de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender. E existe o risco de que você aprenda algo que preferiria não aprender – algo sobre si mesmo, por exemplo. Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a aprendizagem possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendiz está disposto a correr um risco (Biesta, 2013, p. 44-45).

Esse risco, como aponta Hooks (2020, p. 105), deve ser aprendido a “fim de pensar fora da caixa, é necessário mobilizar a imaginação de formas novas e diferentes”, possibilitando “criar novas concepções dentro da realidade atual, abrindo espaço para a entrada de novos mecanismos e ferramentas que facilitem as ligações necessárias a fim de atender ao novo processo cognitivo do século XXI” (Bruzzi, 2016, p. 480). Pois,

todas as escolas e universidades podem e precisam tornar-se interessantes, criativas, empreendedoras, humanas. Podemos encantar, abrir a escola para o mundo, escutar mais ativamente os estudantes, utilizar todas as estratégias para que eles aprendam (Moran, 2022a, p. 1).

Deste modo, podemos apontar que dentre as estratégias das práticas nas oficinas, percebemos que a tecnologia utilizada como recurso de antecipação foi um meio de provocar curiosidades sobre o festival e os princípios da pedagogia da gratidão, bem como interagir com os estudantes, professores e toda a equipe CMP, no intuito de valorizar seus conhecimentos prévios sobre a gratidão.

Ao longo da antecipação do Festival, que anteviam as oficinas, eram feitas postagens com mensagens diversas sobre as oficinas e sobre gratidão, como se fossem “pílulas de conhecimento” sobre esse grande festival, que engloba desde conceitos sobre a pedagogia da gratidão como sobre oficinas, datas, programações e enquetes que possibilitaram um envolvimento e curiosidade da comunidade escolar antecipando algumas aprendizagens.

Todas de alguma forma utilizaram recursos tecnológicos e a pedagogia da gratidão, embora em níveis, ações e tempos diferentes, pois a tecnologia não precisa estar inserida diretamente em todas as fases e propriamente dentro de todas as oficinas. Isso é um dos grandes erros da faceta de uso tecnológico, pois o uso mediado em ações oportunas com a mescla do uso de metodologias possibilitam sensações variadas e enriquecedoras.

Abaixo, mostra a descrição de uma das ações na oficina *minhas raízes, meu ser*.

cada aluno receberá uma sacolinha afetiva com um kit nomeado com o sentimento escolhido por ele na entrada da oficina, contendo sementes de flores ou plantas nativas de Paudalho, um saquinho com terra e um vasinho para cultivo da plantinha e conseqüentemente cultivo do sentimento. Assim, os alunos irão vivenciar o plantio dessas sementes afetivas (sementes da gratidão, sementes do amor, sementes da amizade, sementes do afeto). Por fim, os alunos irão colar a folha em cartolina verde que receberam na entrada da oficina em um galho sem folhas que estará dentro da sala, para juntos construir o Pau D'Alho, nome da árvore que deu origem ao nome da cidade (Extraído do material da oficina - *Minhas raízes, meu ser*).

Nesta ação, segundo o documento da oficina, os alunos levaram as sementes plantadas no festival da gratidão para cultivar em casa. Como a semente estará ligada a algum sentimento que deve ser cultivado, eles foram orientados a observar, à medida que essa semente se transforma em planta, se esse sentimento cultivado também se transformará dentro deles. Eles deveriam fazer anotações e observar quais mudanças irão ocorrer dia a dia, tanto na planta, quanto no sentimento cultivado.

Outra experiência que realizaram, diante de várias, foi: “continue brilhando no escuro” (figura 39). Foi sucesso dentre os estudantes; com o uso do *tablet*, eram inseridas cinco camadas de fita na câmera e pintada na região do *flash*. Na dinâmica, cada camada foi associada às dificuldades e aos problemas que encontram na vida. Após a adição das camadas, os estudantes ligaram o *flash* dos *tablets* e com as luzes apagadas e rostos pintados com tintas *neon*, os estudantes evidenciaram o brilho da tinta pintada nos rostos uns dos outros, como também a mudança de coloração de outra substância presente nas salas e vivenciaram o conceito de resiliência, brilhar, mesmo em tempos de escuridão.

**Figura 39 - Atividade “continue brilhando no escuro”**



Fonte: Autora (2022).

Tantas outras ações e uso de aplicativos, como o *Stop Motion* e *Hand Talk*, foram utilizados em sala de aula, assim como dinâmicas de inclusão. As oficinas buscaram alcançar um público que se estendia para além da sala de aula, pois sempre tinha proposições que oportunizassem a reflexão do sentido das coisas, que através desses despertares possibilitaram um aprendizado dinâmico, com estratégias diversas com uso tecnológico e afetivo, com um olhar para além de si.

Desta forma, percebeu-se que as oficinas apresentaram uma inovação muito mais metodológica do que tecnológica, com passos sustentados com foco no estudante, não só nos aspectos cognitivos, mas pensando em processos educacionais que incluíssem e estimulassem o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade, a afetividade (com foco na gratidão), estratégias didáticas diversas, uso tecnológico e ações polinizadoras, como mostram as figuras 39, 40, 41, 42, 43 e 44.

**Figura 40 - Oficinas**



Fonte: Autora (2022).

**Figura 41 - Oficinas**



Fonte: Autora (2022).

**Figura 42 - Imagens das oficinas**



Fonte: Autora (2022).

**Figura 43 - Produto da oficina**



Fonte: Autora (2022).

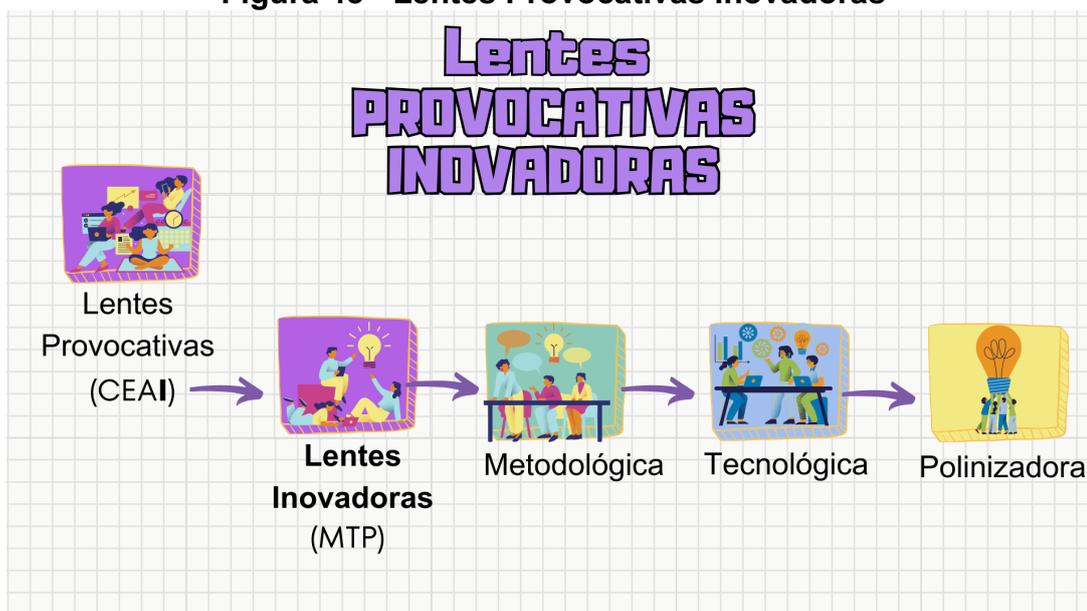
**Figura 44 - Oficinas**



Fonte: Autora (2022).

Desta forma, compreendemos que a inovação envolvida na prática dos docentes em formação perpassa por algumas lentes, estas que contêm fundamentos nas Lentes Provocativas (LP) - que são as Criativas, Encantadoras, Afetivas e Inovadoras (CEAI), já apontadas neste estudo, mas que apresentaram diante dos dados, uma subdivisão da Lente Inovadora, no qual tomaremos como enfoque, que apresentou ser Lentes Metodológica, Tecnológica e Polinizadora (MTP).

**Figura 45 - Lentes Provocativas Inovadoras**



Fonte: Autora (2022).

Elas são uma ampliação das inovadoras, porque não apenas provocam, mas são capazes de tocar<sup>24</sup> por meio de várias estratégias, de modo a provocar o ser, causando reflexão, com possibilidades de uso tecnológico, visando uma ação de florescimento, com lentes sensíveis que transbordam em ações polinizadoras.

Desta forma, as LMTP, por vezes integradas ou não com recursos tecnológicos, seja por meio da antecipação ou integração em sala de aula, são classificadas como inovadoras, segundo os critérios de inovação pedagógica de Pacheco (2019).

Ocorre quando possibilita uma mudança de todo sistema educacional, sendo inédita, sustentável, replicável e útil para toda a população, além de garantir a aprendizagem e o direito à educação para todos, sendo um processo transformador que promove ruptura paradigmática, com um impacto positivo na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento harmônico do ser humano.

Dentre esses elementos, os docentes em formação promoveram e se envolveram em práticas que o fizeram ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas e colocar em prática nas oficinas através de estratégias metodológicas diversas.

Estas metodologias enfatizam o papel ativo do aluno, envolvendo-se diretamente nas atividades, participando e refletindo em todas as etapas do processo, em que a lente afetiva estava em cada detalhe, nos cuidados, nas ações repletas de sentimento, no qual a gratidão estava presente.

Esse tipo de abordagem nos faz refletir, como aponta Leite (2012, p. 364), sobre o impacto afetivo nas relações que se estabelecem em sala de aula:

deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo.

Segundo Costa (2012), a dimensão afetiva influencia, além das práticas pedagógicas, os comportamentos dos alunos e dos professores, interferindo na

---

<sup>24</sup> Esse “tocar” pode ser interpretado de diferentes formas, um toque presencial por ações de abraços, carinhos, palavras, assim como, permitir ser tocados pelas questões do ser, também por via das tecnologias digitais.

qualidade do ensino e até na disposição para o aprender e ensinar. E essa lente afetiva estava intrínseca dentre as várias estratégias metodológicas utilizadas na prática pedagógica dos/as docentes em formação.

Já a lente tecnológica estava presente fortemente como antecipação nas práticas dos/as docentes, mas também atuou ora como input, ora como ferramenta meio para uso das estratégias, assim como consolidação da aprendizagem, possibilitando múltiplas formas para criar um ambiente envolvente.

Sendo assim, foi possível ver os estágios de aprendizagens nas etapas de Paul Howard-Jones (2014), que são engajamento, construção e consolidação, nos três momentos expostos:

- Na antecipação: Com os *e-mails*, provocações na primeira reunião do programa e sobretudo, no *App Olhares e Sentidos*, foram momentos de muito engajamento, despertando o desejo, curiosidade e vontade de aprender.
- *Input* ou ferramenta meio para uso das estratégias: O *instagram*, o *whatsApp*, o *App*, *e-mail*, *Futureme*, impressão 3D e outras ferramentas utilizadas fortaleceram a construção de aprendizagem.
- Consolidação: O diário de bordo da gratidão digital foi o meio de fazer todo o resgate da disciplina, no qual foi descrita ou narrada, sob várias óticas, recapitulando todo percurso cheios de impressões.

Dessa forma, compactuamos com as lentes inovadoras, conforme aponta Toschi (2010, p. 9), que diz: “ser inovador não significa trazer tecnologias para dentro da sala de aula, ou incluí-las nos processos pedagógicos. Ser inovador significa reinventar a escola, torná-la diferente do que tem sido.

Pontuamos que a lente tecnológica possibilitou reinventar a formação continuada, reinventar a escola, que segundo apontou a diretora do CMP, os alunos estavam apáticos pós-pandemia, e que com a consolidação do festival, foi possível, através de vários inputs, vivificar a escola. Inclusive, ao término do festival, um agradecimento espontâneo de um garoto tímido que se direciona ao palco e pega o microfone para agradecer todo aquele movimento na escola para a diretora, frente a todos.

**Figura 46 - Abraço de Gratidão**

Fonte: Autora (2022).

Nesse sentido, compreendemos que a “chave para o desenho ideal” de um modelo educacional consiste em identificar os conhecimentos gerais dos alunos, bem como as situações e ferramentas que utilizam para resolver situações da vida cotidiana (Rivera *et al.*, 2021). Pois, como aponta Freire (2002), quando compreendemos nossa realidade torna-se possível levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e, desse modo, propor soluções.

E assim foi feito, os/as docentes em formação fizeram o levantamento realizado com os questionários e intervêm dentre alguns modos, com as possibilidades de uso dos *tablet* com vários vieses, como ferramenta pedagógica; tal como aponta Führ (2019, p. 18), “pesquisaram, aprenderam a selecionar e utilizar [...] a quantidade infinita de dados para interpretar e intervir de maneira crítica na realidade”.

Vale atentar-se ao que apontam Viana e Costa (2023), como um alerta para,

a efetividade dessas ferramentas no ambiente escolar depende também de saberes essenciais referentes ao uso didático desses recursos. Assim, reafirma - se a importância da realização de formação continuada docente comprometida com o desenvolvimento de práticas profissionais não apenas focada no potencial tecnológico do artefato, mas principalmente com o objetivo pedagógico a ser alcançado.

Assim, o objetivo pedagógico estava bem delimitado inicialmente, nos moldes do uso tecnológico com estratégias de gratidão, pois, neste estudo fica evidente que “humanismo e tecnologia não se excluem” (Freire, 2002, p. 22), mas podem “estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural” (Gadotti, 2014, p. 18).

Um outro viés dessa lente inovadora é a ação polinizadora, no qual cada oficina teve o cuidado de propagar estratégias para além da sala de aula, da escola, visando sua replicação, tanto do festival, quanto das boas práticas.

Assim, pontuamos que as práticas dos/as docentes em formação por meio tecnológico utilizados nas oficinas conciliam com a visão de Moran (2007, p. 21) que,

há um ganho para a educação com a inovação tecnológica em sala de aula para fins didáticos: aumento da concentração, engajamento, afetividade entre os pares, a socialização de estratégias de pensamento, fortalecimento da memória de longo prazo, entre outras possibilidades pedagógicas mais dinâmicas e criativa. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas.

Assim, podemos comparar a ação polinizadora com o que defende semear, para Morin (2010, p. 69),

(...) é despende esforços inumeráveis, é produzir embriões sem número, mas, ao mesmo tempo, semear pode coincidir com amar-se, isto é, com o amor que transfigura dois seres e encontra sua finalidade em seu êxtase de comunhão.

E é nesse despende de esforços, que, conforme Moran (2000, p. 23),

aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Sentido este, capaz de polinizar em cada semente plantada, por menor que seja, possibilitando novos caminhos. Segundo Torre (1997), sem polinização a flor cai antes de dar o fruto; sem polinização curricular a criatividade não produz frutos duradouros. Deste modo, as oficinas foram realizadas, de forma que fossem não só replicadas, mas também polinizadas.

Para entender um pouco mais sobre esse movimento, nos debruçamos também nos mapas mentais, elaborados pelos docentes, que expressam e justificam como as oficinas fizeram parte de uma prática inovadora com várias metodologias de ensino e serviços educacionais, proporcionando aos alunos e professores um trabalho em equipe na promoção de atividades interdisciplinares, utilizando recursos tecnológicos, competências socioemocionais, melhorando o relacionamento e propondo a saúde emocional de modo a promover prática de gratidão, equidade na escola, além de encantar, acolher, na promoção do pertencimento local.

Por fim, apontamos que as oficinas, através das práticas dos docentes em formação, possibilitaram um ambiente fértil capaz de dar vida a algo novo, inovar com promoção de ações investigadoras.

Entender essas inadequações é fundamental para que o processo de inovar se manifeste. Ainda para o autor, é “um processo transformador que promove a ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano” (Pacheco, 2019, p. 50).

#### 4.4.4 Frutificar

Por fim, a subcategoria **Frutificar**, que segundo Torre (2019, p. 41) significa “frutificar, tornar a mudança efetiva e duradoura com repercussões nos outros. A frutificação em formação é a mudança. É hora de consolidar as mudanças. Uma mudança que contagia e gera novas mudanças”.

Nesta última subcategoria, utilizaremos como instrumentos o diário de bordo digital, *App Olhares e Sentidos*, o dia do estudante promovido pelo CMP, o piquenique reproduzido por um/uma docente em formação, além da ação da produção das cartas de gratidão que foram distribuídas no CMP, pois estes foram algumas das ações que promoveram polinização, embora, não temos o intuito de restringir as polinizações ocorridas, mas sim, restringir a análise, para estas polinizações pontuadas, que geraram frutos, consciência, como apontado no recorte do diário de bordo da gratidão digital abaixo,

mas eu tenho a convicção que nossa missão é polinizar valores humanos, sociais, ambientais e transcendentos” (Torre, 2019, p. 40) E é através desse olhar, que estamos sendo conduzidos e iremos embarcar a bordo desse navio para navegar novos sonhos (DF24-DBD).

O recorte apresenta os indícios de polinização vivenciada, o qual despertou um olhar para uma direção a ser conduzida, que verbaliza novos sonhos. Para Freire (1997, p. 79), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Pois, o caminho é o processo dinâmico e contínuo, que se desenvolve na medida que se avança. Assim, como é o sonho, é o fruto.

Porque o fruto não só é para desfrutar, mas carrega o germe para garantir a continuidade da espécie com nova vida. Tudo o que é bom se espalha, disse Aristóteles, referindo-se aos transcendentais do ser. E a vida, tal como a verdade, a bondade e a unidade, tende a expandir-se e a perpetuar-se (Torre, 2019, p. 41).

Deste modo, através da disciplina os docentes em formação atuaram em suas práticas de gratidão de forma que transcenderam a sala de aula, como apontam as ações:

**App Olhares e Sentidos** - encontram-se no diário de bordo relatos de quanto as missões movimentaram a turma para além da sala de aula, onde foram distribuídos sorrisos, abraços, gentilezas, acolhimento e boas ações, estas que se estenderam inclusive em doação de marmitas, acolhimento com a família de uma participante da disciplina, valorização de pessoas amadas, dentre outros.

**Piqueniques de gratidão espalhados por Pernambuco** - essa prática foi reproduzida pela maioria dos/docentes que atuam em sala de aula, conforme relatos em sala de aula e exposições nas redes dos docentes em formação, como mostra a figura 45, de uma prática de um/uma docente em formação, na qual evidencia em sua legenda “Tripliquei: gratidão gera gratidão”, evidenciando a polinização.

Como apontam Torre *et al.* (2019, p. 35-36, *tradução nossa*), na polinização, “a espécie vegetal vive e sobrevive propagando-a. Frutifica a flor para que uma nova fruta surja, compartilhe suas propriedades e dê continuidade às espécies”. E foi assim que aconteceu, muitas propagações e continuidade de gratidão inseridas nas metodologias utilizadas.

**Figura 47 - Piquenique em uma Escola Pública**



Fonte: Autora (2022).

**Reproduções das práticas dos docentes em formação** - Uma das estratégias que foram bastante polinizadas, conforme aponta o diário de bordo digital, foram as cartas do futuro *online* escritas no site *Futureme*.

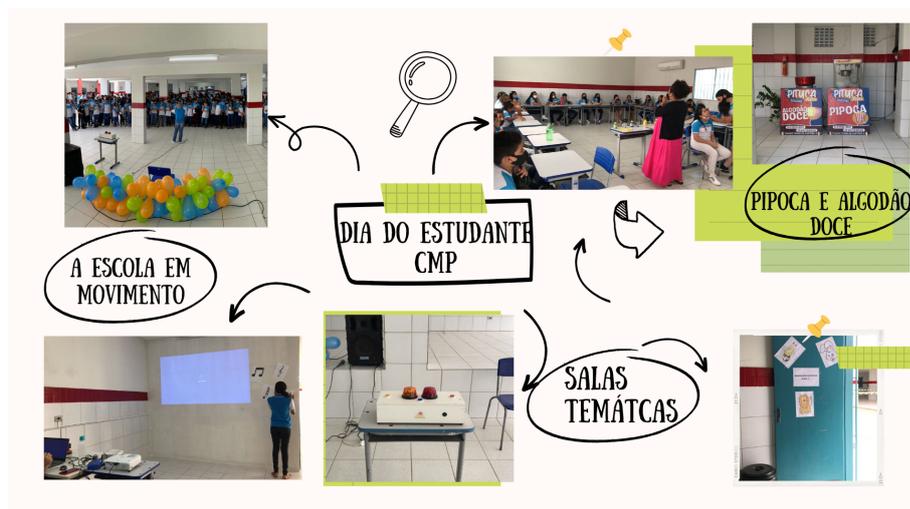
**Dia do estudante no CMP, nos moldes do Festival da Gratidão** - No áudio abaixo no *Qr code* (figura 48), aponta uma evidência de uma frutificação, que ao chegar em mensagem de *whatsApp* do professor da disciplina, em tom de alegria, em uma mensagem em tom de satisfação e realização, que o dia do estudante foi realizado, nos moldes do festival da gratidão, compartilhando detalhes dessa recriação. Abaixo na figura 49, mostra um pouco dessa experiência.

**Figura 48 - Áudio da diretora do CMP**



Fonte: Autora (2022).

**Figura 49 - Dia do Estudante CMP**



Fonte: Autora (2022).

**Cartas de gratidão** - Foram produzidas 97 (noventa e sete) cartas de gratidão para toda a equipe CMP. Apenas uma pessoa informou que não seria possível escrever diante de suas demandas, os demais atenderam a solicitação. Para realização desta prática, os curadores do grupo de pesquisa que estavam de apoio participaram também da escrita.

Vale ressaltar que, em uma proposição como esta, não deve ser de forma imposta, mas respeitar os limites e entrega dos docentes em formação, pois a ação antes de polinizar, é uma entrega voluntária de ação de gratidão. E é nesse viés de conexão e reconexão, que a produção das cartas como prática foi possível, como mostra na figura 50.

Nas cartas elaboradas pelo/a docente em formação, percebe-se que não eram apenas cartas a serem compartilhadas, mas cartas recheadas com muito carinho, onde a maioria inclusive ia com alguns mimos, pois o movimento da gratidão perpassa e repercute não apenas para si, mas também para os demais, em um processo de frutificação.

**Figura 50 - Cartas de gratidão escrita por uma única docente**



Fonte: Autora (2022).

A próxima figura 51 apresenta dois movimentos, o primeiro, o movimento da gratidão através das cartas ganhando as redes, no qual uma pessoa da equipe do CMP ganha a carta e posta em gratidão, ao lado desta mesma foto, na mesma figura, todas as cartas reunidas a serem distribuídas. Percebe-se ainda neste cenário, a integração de um reverberar de frutos de uma polinização que inicia-se com docentes formadores, para docentes em formação, rumo à Equipe CMP e exposição no *Instagram*.

**Figura 51 - Cartas de Gratidão**



Fonte: Diário de bordo (2022).

Desta forma, compreendemos que, embora foram apenas alguns frutos pontuados, mas o pólen foi lançado e não temos esse controle de alcance para assim

delimitá-lo; ao fim da disciplina, os/as docentes em formação estavam cheios de pólen, estes que precisavam ser espalhados em torno de muita gratidão, como aponta a fala abaixo.

Se o professor não tiver a compreensão de que o pólen que carrega gera frutos, a sua prática estará desarticulada da essência da vida, que é o movimento contínuo do ensinar e do aprender (DF23-DBD).

Outro relato extraído do Diário de Bordo da gratidão Digital do/a DF11, que faz refletir esse movimento, relata que

RETORNANDO... NUNCA DA MESMA FORMA COMO CHEGAMOS! O QUE FICOU NÃO EXISTE MAIS! TUDO MUDA...  
A trajetória não é nada fácil! Ninguém disse que seria, mas precisamos desbravar nossos caminhos para entender as dificuldades e assim descolonizar nossas vivências.  
A gratidão por poder viver e na vivência contribuir com o crescimento do próximo!

Sendo assim, a consciência de descolonizar vivências, de modo a contribuir com o outro, é preciso, mas que isso não é feito de qualquer forma, mas com embasamento científico, modo no qual essa construção de uma educação com saberes mais profundos “*amparados pela ciência e conduzidos pelo amor*”, conforme aponta DF24-FP, encontra respaldo no que defende (Hooks, 2020, p. 47), quando diz “o amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade — isto é, tanto uma intenção como uma ação”.

Pois, conduzir uma sala de aula com amor é conduzir não apenas com um ato de vontade, intenção e ação, mas é também com amor e gratidão.

Assim, percebe-se que a disciplina impulsionou práticas que visam através delas gerar frutos, estes que permitem “ir além dos dados obtidos sem nos afastarmos do contexto em que é gerado” (Torre; Moraes, 2010, p. 92).

Pois foram frutos gerados por ações, congruentes no ‘pensar’ de Hooks (2020) e na ‘gratidão’ de Howells (2012), sendo esse movimento possível, de modo como aponta Corgozinho (2020, p. 46) que “mudanças pequenas podem revitalizar metodologias antigas e facilitar a instauração de novas. E o segredo, muitas vezes, está na capacidade de fazer o aluno se reconectar”.

Assim, o uso tecnológico com a metodologia da gratidão na prática dos docentes é destacado como meio de potencializar as ações, sendo assim uma aliada de modo

a alcançar mais pessoas, como os extratos das respostas do formulário eletrônico de pesquisa apontam:

O bom uso das tecnologias permite potencializar as nossas ações, para que alcancem mais pessoas e de maneira mais rápida. DF12-FP

Em prática, o uso de tecnologias para o desenvolvimento do tema pode potencializar, se utilizadas de maneira contextualizada, uma maior imersão e engajamento durante os processos pedagógicos. DF31-FP

O uso da tecnologia em relação a pedagogia como gratidão é uma grande aliada pois, pode possibilitar um maior alcance em relação ao contato com os estudantes, no sentido de chegar mais perto e surpreender, através da inovação e na perspectiva de associação a metodologias ativas. DF13-FP

Percebe-se que uma prática que é capaz de gerar frutos possibilita gerar mudanças consolidadas, pois, “se você aprende mesmo, se você processa o novo dentro de você, você se modifica enquanto pessoa. E, sendo outra pessoa, você atua de outro jeito no serviço” (Castro; Santana; Nogueira, 2002, p. 53),

Desta forma, uma vez como agentes modificados, com uma nova atuação em sala de aula, é possível uma pedagogia, que segundo Hooks (2020, p. 269), “habilita os alunos e professores a sentir alegria de aprender”. Essa alegria de aprender reverberar em tantas outras áreas, que podemos também denominar de frutos.

Pois, ainda como declara Hooks (2017, p. 25),

o nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Desta forma, uma educação que possibilita gerar uma mudança de prática que gera frutos tem o intuito de diminuir a existência de uma distância profunda entre as projeções teóricas e a realidade concreta. Assim, buscamos na base em Torre e Moraes (2010), semear boas práticas, embora “não sabemos onde essa semente cai, nem em quem germinará e florescerá”. O que sabemos é que o pólen foi lançado, e a gratidão, trabalhada na disciplina, estava entre os sentidos, olhares e lugares diversos.

Assim, a polinização foi realizada de várias formas, instrumentos e atores, seja por meio dos que ministraram a disciplina, seja pelos docentes em formação, os que

fazem parte da comunidade escolar do CMP e toda a equipe da Secretaria de Educação de Paudalho. Pois, a polinização compreende um movimento de entrada e saída, de acolhida, penetração, fecundação e encontro, visando

uma educação ressignificada, integradora de saberes, que contribui para o despertar e a intensificação da criatividade e da inovação é a redefinição do conceito e das características do ambiente escolar que necessitamos para que aumentemos cada vez mais as chances de termos uma educação com excelência e inclusão social (Blikstein *et al.*, 2021; Pacheco, 2019).

Um dos aspectos importantes para que a polinização aconteça, segundo Síveres (2013, p. 3), é a “disposição de estar aberto para receber o pólen, acolher a semente, abrigar-se”, e, neste caso, abrigar-se com gratidão, de dar sem esperar nada em troca. Nesta disciplina foram ofertadas possibilidades de compartilhamento, conexão, fecundação e frutos possibilitando a polinização do conhecimento, cheios de memórias afetivas e doação.

Assim, a Universidade através da disciplina imersiva presencial, mas com nuances frente à tecnologia a possibilitar momentos híbridos, oportunizou em uma atitude de fecundação entre o pensamento e a ação, a emoção e a razão, teoria e prática, entre a experiência e compartilhamento, que não só os docentes experienciassem, mas também desenhassem, praticassem e colhessem alguns frutos decorrentes de ações coletivas.

Juntos foram semeados em uma aprendizagem relacional, inovadora na educação e com base na polinização psicopedagógico de Torre (2019), compartilhando, conectando, fecundando e frutificando.

O efeito polinizador das práticas dos docentes em formação que esta disciplina teve, a exemplo, de escolas no sertão realizando o festival da gratidão, como relatos do CMP repaginar a ideia fazendo várias oficinas com acolhimento no dia do estudante, assim como piquenique da gratidão em diversas escolas em Pernambuco, práticas referentes a tecnologia como meio de aproximar e instigar, Diário de Bordo Digital, uso do *instagram* como ferramenta impulsionadora de evento dentro da própria escola, inserindo os alunos nesse engajamento, criação de conteúdo e compartilhamento de ações mediadas e propostas em sala, como também, tantas outras práticas vivenciadas na disciplina.

Como refere Nóvoa (2017), através da criação de espaços conjuntos de pesquisa e de aprendizagem entre escolas e universidades, cria-se a possibilidade de repensar desafios comuns e investigar as epistemologias da formação de professores numa perspectiva colaborativa.

Esta é, de fato, uma outra racionalidade da pesquisa em educação e da prática educacional. Uma prática, que não precisa colocar *zoom* nas lentes, mas que depois de vivenciar, de fazer as leituras por suas próprias lentes, difundir, com novos olhares e novas travessias.

Desta forma, as práticas dos docentes em formação foi “zona de fronteira entre a universidade e a escola” (Nóvoa, 2017, p. 111), criando, possibilitando um espaço de efeito multiplicador. Como refere Nóvoa (2017),

através da criação de espaços conjuntos de pesquisa e de aprendizagem entre escolas e universidades, cria-se a possibilidade de repensar desafios comuns e investigar as epistemologias da formação de professores numa perspectiva colaborativa. Esta é, de fato, uma outra racionalidade da pesquisa em educação e da prática educacional.

Assim a formação continuada propôs a polinização de ideias e práticas de gratidão, a fim de proporcionar uma educação para a vida e a partir da vida com metodologias capazes de possibilitar redirecionamentos de percursos, olhares e sentidos. De modo que a formação docente se aproximasse de uma demanda real, mas que fosse sensível às demandas do ser, em um chão de escola, com múltiplas polinizações.

#### **4.4.5 Fechamento das análises das categorias Compartilhar, Conectar, Fecundar e Frutificar**

A análise como os/as docentes integram as tecnologias na preparação de suas práticas pedagógicas a partir da gratidão como pedagogia, nos direcionou, ao movimento de fluxo de Ingold (2011), onde a tecnologia é um “lugar” de aconteceres, pois percebemos que as práticas docentes possibilitaram mudanças na percepção de uso, assim como, reflexão em atenção ao processo, com promoção de novas linguagens e olhares.

Ingold (2000, 2001) defende o uso de tecnologia como parte integrante da ecologia da vida humana, para o autor, tecnologia e humanidade não são duas esferas distintas, em que uma se sobrepuja sobre a outra, mas sim em uma relação que Ingold chama de engajamento.

Esse engajamento foi possível perceber, quando os/as docentes na integração das tecnologias utilizaram uma interação que engloba desde a linha de vida a práticas educacionais, transformando a maneira como a aprendizagem é percebida e realizada.

Para este processo, foi possível perceber nas subcategorias, nuances de fases, detalhes, que permeou desde o compartilhamento, conexão, fecundação e frutificação, onde recurso e tecnologias estiveram imbricados, de modo que possibilitou que fossem práticas docentes sentidas, vividas e ecoadas na educação através da gratidão com uso de tecnologia.

Deste modo, diante dos dados obtidos através das oficinas realizadas, do diário de bordo digital, formulário eletrônico de avaliação e o formulário eletrônico de pesquisa, possibilitaram a chegar aos achados que a integração possibilitou:

1. **Compartilhamento**, possibilitando a conexão de si; com o outro, de um modo afetivo, acolhedor; gerando gratidão, além de motivar, divertir, encantar e inovar, de modo afetivo, com recursos tecnológicos.
2. **Conexão** entre docente e discente, além de serem possíveis extensões para além da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, por impulsionamento das tecnologias digitais como recurso meio;
3. **Fecundação**, de modo a possibilitar olhares novos; utilização de tecnologia em diferentes contextos em sala de aula; recomposição do espaço escolar; tecnologia aliada à aprendizagem; despertar da consciência coletiva; promoção do sentimento de pertencimento; mobilização social no âmbito escola e comunidade; assumir risco de errar; adaptar os momentos de aprendizagem de acordo com os recursos disponíveis; e que inovar é polinizar.
4. **Frutificação**, não nos moldes apenas de replicação, mas com novos olhares e novas travessias.

Destacamos, ainda, alguns pontos, ao reconhecer:

5. Importância da tecnologia como ferramenta tecnológica;

6. Consciência da amplitude do alcance de suas práticas quando utilizadas em redes;
7. Que as tecnologias possibilitam conexões entre professores e alunos, favorecendo inovação, aprendizagem e processo afetivo no ambiente escolar.
8. Que ainda precisam de aprofundamento e capacitação, de modo a buscar mais instrumentos e habilidades no uso da tecnologia para promoção da gratidão como pedagogia.
9. Que mesmo diante de obstáculos e desafios enfrentados no uso equitativo das tecnologias, os professores estão dispostos a adaptar suas práticas e inovar em busca de superar os desafios incluindo o processo afetivo no ambiente escolar.
10. A Potencialidade transformadora do uso intencional e contextualizado de uso de tecnologia com a prática da gratidão como pedagogia.

Esses achados nos fazem ancorar nossas bases teóricas na gratidão e afetividade relacional de Howells (2012), a criatividade de Torre (2008) e Moraes (2019), o encantamento de McFall (2013), o uso de tecnologia de Moran (2022a) e Ingold (2000). De modo a perceber, que os/as docentes em formação projetaram e executaram suas práticas com uso das tecnologias digitais, seja através de smartphones, computadores ou tablet, de modo que fez parte da ecologia da vida dos estudantes, pois não utilizaram as ferramentas apenas para acessar informações, mas como parte do ambiente educacional que os estudantes habitam, de modo que promoveram novas habilidades e formas de conhecimento.

A integração das tecnologias na preparação das práticas pedagógicas dos docentes a partir da gratidão como pedagogia, possibilitou compor um cenário do de construção do conhecimento que integra razão e emoção, além de impulsionar novas crenças, de uma educação que oportuniza o florescer e sobrepuja o polinizar.

#### 4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA QUANTO AO USO DA TECNOLOGIA EM SUAS PRÁTICAS A PARTIR DA GRATIDÃO COMO PEDAGOGIA: DESAFIOS

A última categoria é **Desafios**. Identificamos os desafios percebidos pelos docentes em formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia, de forma específica ao aplicar o formulário

eletrônico da pesquisa, no qual fizemos na última pergunta: a partir da disciplina vivenciada, quais os desafios percebidos quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia?

Mas, afinal, o que é desafio? Desafio se refere a uma situação, tarefa ou problema que exige esforço, habilidade e superação para ser enfrentado ou resolvido, podendo variar em termos de escala e complexidade. É algo que representa um obstáculo ou uma dificuldade a ser superada, muitas vezes exigindo criatividade, perseverança e determinação.

Embora não seja uma situação confortável enfrentar desafios na educação, pode ser uma oportunidade que estimule a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades, a resiliência e a autoconfiança. Os desafios também podem proporcionar novas perspectivas; geralmente, é campo fértil para promover a criatividade e impulsionar a busca por soluções inovadoras.

Assim, o uso da tecnologia em práticas pedagógicas afetivas com a incorporação da gratidão como pedagogia pode trazer desafios específicos para os docentes em formação continuada. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo, onde a troca de experiências com outros professores e a busca por recursos e capacitação adequados são necessários. Com o apoio necessário, os professores em formação continuada podem integrar a tecnologia e a gratidão como pedagogia de maneira eficaz e significativa em suas práticas de ensino.

Assim, para compreender os desafios envolvidos, analisamos as 28 (vinte e oito) respostas extraídas do formulário eletrônico de pesquisa da pergunta 4 (quatro), onde algumas respostas foram subdivididas, pois tiveram docentes que apontaram mais de um desafio, no qual totalizaram 33 (trinta e três) respostas. Mas foi desbravando e descolonizando nas vivências em uma formação imersiva CEAI que chega-se à reflexão que *“pensar no chão da escola que não é a sua, mas que se assemelha nas problemáticas e nas potencialidades causa reflexão sobre quem somos e qual a nossa função na educação”* (DF23-DBD).

Geralmente, os desafios são amplamente verticalizados, mas tomar a consciência sobre si e qual a sua função em uma educação em âmbito global retira-se de um lugar de vítima para construções de pontes possíveis. A seguir apresentaremos as subcategorias dos desafios percebidos no quadro 18.

**Quadro 18 - Categoria Desafios**

Categoria	Subcategoria
Desafios	Infraestrutura
	Estratégias
	Conhecimento
	Resistência

Fonte: Autora (2024).

#### 4.5.1 Infraestrutura

Neste viés, vamos conhecendo os desafios apontados nesta perspectiva e começaremos abordando a primeira subcategoria que é **Infraestrutura**. Tivemos o recorte de 11 (onze) respostas, que apontam desafios relacionados à infraestrutura vinculados ao uso tecnológico na prática de professores em formação continuada a partir da gratidão como pedagogia.

A infraestrutura na educação é o conjunto de recursos tecnológicos, físicos e humanos que podem possibilitar uma educação de melhor qualidade. Este tem sido um dos maiores obstáculos para a modernização do ensino e introdução da tecnologia nas escolas/universidades, embora muitas escolas/universidades já dispõem de conectividade, não é de livre acesso nas escolas como todo, precarizando o uso de estratégias em rede, assim como alguma deficiência /pendência nessa tríade apontada.

No ano de 2021, foi publicado um Relatório de Política Educacional, intitulado “Tecnologias para uma educação com equidade: novo horizonte para o Brasil”, no qual aponta quatro aspectos que consideram essenciais: (I) recursos e infraestrutura, (II) profissionais e formação, (III) dados pessoais na educação, e (IV) estratégia nacional.

Dentre estes aspectos apontados no relatório, vamos nos ater apenas o que apresentou referente à infraestrutura, objeto de apontamento da nossa subcategoria. Para Ito *et al.* (2009, p. 10), “a presença das tecnologias na escola e na vida dos alunos é um fato”.

Dados apontam impactos de forma negativa, pois em vez de aprenderem a usar a tecnologia para criar, inventar e escrever, tornaram-se consumidores de produtos prontos e conteúdos inflexíveis, envoltos em uma rede invisível de captura e monetização de dados sem controle público (Evangelista, 2017; Kumar *et al.*, 2019; Zuboff, 2015).

Assim, faz-se necessário, segundo Blikstein *et al.* (2021, p. 7), aperfeiçoar políticas para evitar usos negativos e abrir portas que contribuam com experiências de aprendizagem memoráveis. Neste sentido, Blikstein *et al.* (2021, p. 8) caracterizaram três diferentes usos de tecnologia, de acordo com a função na escola, que são: Tecnologias de infraestrutura, Tecnologias de ensino e Tecnologias de criação e experimentação.

Neste estudo, em uma formação imersiva, os apontamentos tiveram o maior foco nas tecnologias de infraestrutura que são os “*software* e *hardware* não diretamente relacionados ao conteúdo ou desenho pedagógico” (Blikstein *et al.*, 2021, p. 8), no qual as questões de conectividade foram apontados fortemente, como mostram as respostas abaixo:

Um dos desafios foi a conectividade. DF21-FP

...Além disso, temos o problema da conexão que muitas vezes não suporta ou nem funciona na escola.... DF17-FP

Acho que só questões técnicas como instabilidade da rede de Internet... DF2-FP

Os desafios se encontram em sua maior parte na estrutura que a escola comporta em relação a disponibilidade de internet... DF13-FP

A falta de conectividade, segundo os/as docentes em formação apontados acima, indica que este seja um forte desafio para práticas em sala de aula, no qual segundo Langanke *et al.* (2023, p. 3),

as escolas públicas brasileiras não estão conectadas de forma significativa à internet. Apesar de haver percentual relativamente baixo de instituições de ensino completamente desconectadas, a qualidade da conexão disponível para a imensa maioria das escolas é muito inferior ao que seria desejável para a utilização de tecnologias de informação com objetivos educacionais.

Não faltam evidências de pesquisas que apontam a falta de conectividade que cerca os(as) estudantes das escolas brasileiras públicas, principalmente aquelas em

condições mais vulneráveis, como aponta o Centro de Inovação para Educação Brasileira - CIEB (2022). A conectividade, segundo The Economist (2019, p. 18), “facilita o acesso de alunos e professores a materiais informativos, democratizando o acesso à informação e sendo um meio para que professores ampliem o leque de ferramentas de ensino”.

O relatório do CIEB (2022, p. 12) define uma escola conectada como sendo

uma escola que possui visão estratégica e planejada para o uso da tecnologia na educação, expressa em seu currículo e nas práticas pedagógicas, com gestores/as e docentes com competências digitais desenvolvidas, com recursos educacionais digitais selecionados e alinhados ao currículo, e com a infraestrutura adequada. Com isso, é capaz de oferecer ensino híbrido, integrando momentos presenciais e online, utilizando tecnologias digitais para ampliar o tempo, o espaço e o ritmo de aprendizagem dos/as estudantes.

A partir desta definição, o CIEB elaborou a Matriz da Escola Conectada, a partir de indicadores e descritores de ações em quatro níveis: Emergente, Básico, Intermediário e Avançado. Este documento também traz a discussão que nenhuma dessas dimensões isoladas têm o potencial de promoção da equidade e qualidade na educação. Pois, não basta ter uma boa infraestrutura, se os docentes não forem capacitados/as para o uso integrado dos equipamentos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Um outro aspecto apontado pela DF5-FP é sobre a “*falta de acesso*”, assim como o acesso sem equidade dos alunos, como aponta a DF1-FP, ao mencionar que “*um outro aspecto é a questão do acesso à tecnologia por parte dos estudantes. Esse acesso ainda não é equitativo*”.

Lembrando que o cenário do estudo, embora fosse do ensino superior em formação continuada, essa formação aconteceu de forma imersiva em uma escola pública, no qual muitos docentes viam estas dificuldades na ação das oficinas realizadas na disciplina no festival da gratidão, assim como, sendo encontradas no seu dia a dia nas suas práticas, tanto em escolas públicas, particulares e no ensino superior.

A falta de acesso e a relação de equidade vai além dos muros da sala de aula, pois a realidade ainda pode ser extensiva para o acesso em casa, dificultando ainda mais. Os recursos digitais podem ser um meio de promoção de inclusão, possibilitando mais equidade, em meio a realidades tão distintas.

Nas respostas seguintes dos/as docentes em formação, percebemos que a falta de acesso à *internet* e aparelhos são constantes, mas outros elementos também aparecem. Vejamos a seguir:

Os desafios são basicamente os de infraestrutura, falta de acesso à internet e aparelhos. DF19-FP

A Apropriação do uso da tecnologia por parte dos discentes. O uso da internet nas escolas. O material disponível como aparelhos internet de qualidade. DF30-FP

Acho que a questão da prática mesmo, e a dificuldade de acesso a internet nas escolas. DF15-FP

No meu ponto de vista seria tanto a aceitação coletiva das estruturas educacionais no uso das tecnologias, quanto a questão de infraestrutura (conectividade, aparelhos com bom desempenho, instrumentalização dos artefatos...) DF12-FP

Deste modo, compreende-se que a apropriação do uso da tecnologia por parte dos discentes, a prática e aceitação coletiva das estruturas educacionais no uso das tecnologias, são os elementos apontados junto à falta de infraestrutura. Para Mori (2012), a apropriação tecnológica é um dos três elementos da inclusão digital, seguido de mais dois elementos, a democratização do acesso e a alfabetização digital. Nessa perspectiva, Samuel (2023, p. 1) aponta que

a apropriação tecnológica configura um processo pelo qual indivíduos, ou mesmo comunidades, adaptam e utilizam a tecnologia de acordo com suas percepções, necessidades e contextos específicos. O interessante é que a apropriação tecnológica envolve não apenas o uso das ferramentas tecnológicas, mas também “o mundo de significados”, pelo qual os saberes locais podem ser colocados em prática, dando assim, uma nova significância e usabilidade às ferramentas para atingir os objetivos desejados.

Ela também possibilita uma nova perspectiva da prática capaz de buscar soluções eficientes, podendo ser seu uso de modo coletivo, crítico e reflexivo, que quando aplicada em uma comunidade com aceitação coletiva das estruturas educacionais, seu uso pode ser agente de transformação.

Embora, “os desafios estruturais e de acesso à tecnologia são reais, mas a disciplina mostrou que somos capazes de inovar e com criatividade podemos trazer um novo desenho que fortaleça e quebre as barreiras das dificuldades em nossas práticas”, como aponta a DF4-FP, sendo assim, faz-se necessário um redesenho de

fortalecimento de práticas e resiliência mesmo diante de um cenário de desafios de conjunturas diversas, como mostram dados do CIEB (2022).

Assim, quebrar as barreiras de sua própria prática é reconhecer os desafios impostos às dificuldades reais e quebrar duplamente um paradigma da possibilidade através da inovação e criatividade, pois como aponta Carvalho (2020, p. 34),

o uso de dispositivos de mídia digital, assim como de um quadro negro ou de qualquer outro recurso de comunicação não garante, por si mesmo, o envolvimento e o engajamento dos estudantes nos processos de ensino - aprendizagem. Uma contextualização bem situada pode proporcionar o gatilho emocional capaz de conectar o estudante ao tema que será trabalhado em uma trilha de aprendizagem de um percurso formativo, gerenciando de forma ativa sua cognição.

A contextualização dentro de um novo desenho é um possibilitador de quebrar barreiras nas práticas dos/as docentes com uso da tecnologia a partir da gratidão como pedagogia, capaz de despertar gatilhos emocionais conectando o aluno através de trilhas de aprendizagem em um percurso formativo que transcendam os conhecimentos acadêmicos.

Neste sentido, Antunes *et al.* (2017, p. 2) enfatizam

... que essa educação contínua de professores deve abarcar saberes que transcendam os conhecimentos acadêmicos, necessários a educadores, especialmente quanto às diversidades da educação nessa atualidade, saberes que possam tornar a educação mais afetiva, mais humana e contextualizada, interessante e motivadora para o estudante. Muito além, alerta se para uma educação continuada para educadores que carreguem em si a responsabilidade de instituir a tantos educandos um conhecimento capaz de despertar em todos esses, o desejo, o motivo internalizado para uma educação pessoal ao longo da vida.

O uso da tecnologia a partir da Gratidão como Pedagogia não pode ser pensado em “ações isoladas em tecnologia educacional, pois assim não alcançam resultados transformadores” (Cristia *et al.*, 2017). Pensar em uma educação nesses moldes requer, antes de tudo, bastante intencionalidade, não se tratando apenas de escolher uma ferramenta e implementá-la sem um objetivo educacional.

Salientando que nas áreas rurais só se intensificam as dificuldades, para superar esses obstáculos, seria necessário garantir um investimento na infraestrutura, mas não apenas nisso, mas todo um suporte na formação técnica, e sobretudo, que estes artefatos sejam pontes que possibilitem um aumento no bem-estar relacional

fortalecendo relações comunitárias educacionais por meio da Gratidão como Pedagogia.

Em suma, a construção de uma infraestrutura eficaz para o uso tecnológico na Pedagogia da Gratidão é um processo complexo e desafiador. No entanto, são desafios que podem ser superados com investimentos relevantes em infraestrutura de rede e treinamento, além de um compromisso mais amplo em promover a equidade educacional e proporcionar uma educação de qualidade para todos, para que haja um ambiente eficaz de aprendizagem, agregado a recursos didáticos variados.

#### 4.5.2 Estratégias

Na subcategoria **Estratégias**, tivemos o recorte de 10 (dez) respostas apresentadas no formulário eletrônico da pesquisa, no qual apontam desafios relacionados a estratégias vinculadas ao uso tecnológico em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia. A estratégia “significa a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (Anastasiou; Alves, 2012, p. 75).

Envolve a criação e implementação de planos que podem ajudar a melhorar o desempenho dos alunos e educadores, onde podem ser incluídos diversos artefatos tecnológicos ou não, com foco na aprendizagem centrada no aluno, possibilitando que a aula seja instigante, possível de despertares dentro e fora da sala de aula.

Martins (2011, p. 42) afirma que a escolha adequada das estratégias de ensino aprendizagem

[...] tem um importante papel no processo ensino-aprendizagem sendo necessário, portanto, considerar além do conteúdo a ser ministrado, o conjunto de experiências de vida do aluno e variáveis ambientais ligadas às características da escola, do curso e da turma.

Pois, muitos desafios são ocasionados na prática por não levar em conta o contexto como o todo, mas é uma emergência

espreiar as possibilidades de aglutinar nestes processos novas perspectivas, entre elas, a de uma formação humanizadora prospectiva, capaz de administrar as tensões e favorecer uma rearmada pedagógica, teórica, crítica e reflexiva sobre a prática do professor e sobre a educação (Valle; Strieder; Delgado, 2022, p. 50).

Petrucci e Batiston (2006) ressaltam que as estratégias não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, conforme julgar conveniente ou necessário.

Sendo assim, as estratégias podem possibilitar conexões e interconexões com a tecnologia em sala de aula, promovendo equidade, empatia, impacto relacional entre o grupo, de modo a promover uma melhor aprendizagem. Neste sentido, os dados apontam os desafios dessas estratégias de ensino-aprendizagem articulando ao uso tecnológico em suas práticas a partir da Gratidão como Pedagogia.

O primeiro ponto apresentado nas respostas recai sobre a percepção da DF7-FP, ao abordar que *“é necessário fazer estratégias virtuais que despertem a curiosidade dos estudantes para participar da aula”*. Esse ponto é apresentado como desafio, pois despertar o interesse dos alunos em sala de aula, a curiosidade é uma demanda real e necessária na Escola/Universidade de hoje, pois a curiosidade prepara o cérebro para a aprendizagem e torna a aprendizagem atrativa, prazerosa e alegre.

Conforme Freire (1996, p. 142) salienta, *“a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”*. Assim, nas lentes de Freire, o despertar em sala de aula, a forma prazerosa e alegre são essenciais para a emancipação da autonomia.

Despertar a curiosidade em sala de aula com estratégias virtuais perpassa por encantar o discente, e isso, é o grande desafio na educação atual. Pois não basta apenas ensinar, mas sobretudo despertar sensações e sentimentos capazes de provocar e favorecer uma formação bem envolvente. Pois,

a evolução da ciência e da tecnologia e os efeitos da globalização sobre o nosso mundo real indicam que estamos em um processo de rápidas transformações nas formas de viver (conviver), nos modos de fazer e de ser, sinalizando a dificuldade de se prever a curto, médio e longo prazos o que deve ser aprendido e as competências necessárias para habilitar neste mundo em constante mudança (Moraes, 2018, p. 19)

Segundo Moran (2022b, p. 2),

estamos em um período de transição para a experimentação de novos modelos de ensinar e de aprender, mais flexíveis, mais personalizados e com muita sinergia com as organizações sociais e o apoio do melhor

dos encontros presenciais com a riqueza de possibilidades que também o digital oferece, assíncrona e sincronamente.

Para isso, segundo Bühring, Quartieri e Marchi (2020), se faz necessário que o professor seja, de fato, um verdadeiro estrategista, no sentido de promover e organizar as melhores ferramentas facilitadoras para determinado assunto.

Alguns outros pontos foram levantados pelos/as docentes em formação, apontados nas respostas abaixo:

que não só a tecnologia com notebooks, tablets e smartphones devem ser utilizadas, mas existem várias formas de tecnologias que podemos utilizar nesse processo. DF10-FP

...Porém, levar materiais já baixados com possibilidade de utilizar offline pode ser uma solução. DF3-FP

O uso da tecnologia, ainda é algo complicado, pois na grande maioria das escolas os recursos são escassos. Mas podemos usar vários recursos desplugados para ser utilizar como recursos tecnológicos. DF25-FP

Muitas vezes a realidade não permite integração de tecnologias com equidade. Isso impossibilita que alguns recursos não possam ser explorados, requerendo adaptações. DF16-FP

Assim, podemos inferir que, diante de diferentes perspectivas de estratégias, o uso da tecnologia na educação não se restringe apenas a *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, mas existem várias formas de tecnologias que podem ser utilizadas no processo educacional. Isso sugere uma visão ampla e aberta para explorar diferentes recursos tecnológicos, inclusive na forma *offline*.

O uso da tecnologia em si já é algo desafiador na realidade de muitos docentes, no qual percebe-se a centralidade do desafio direcionado com bastante enfoque sobre a tecnologia, estando a prática da graduação como pedagogia sendo abordada como segundo plano, de uma forma já integrada.

Os desafios em torno das estratégias devido à falta de recursos disponíveis na maioria das escolas são apresentados pelos docentes em formação como soluções para o uso de recursos desplugados, assim como com possibilidades de uso *offline*, frente aos recursos tecnológicos escassos, que dificultam a equidade, geralmente sendo necessárias adaptações.

A utilização de materiais desplugados na educação, segundo Blikstein (2008), pode ser despertada e desenvolvida, sem necessariamente usar computadores, por

meio da *Computing Unplugged* (Computação Desplugada), sendo, segundo Brackmann *et al.* (2017), um processo de ensino-aprendizagem cinestésico, que possibilita movimentar-se de diferentes formas, no processo de aprendizagem utilizando os conceitos de Ciência da Computação.

Embora o foco desta tese não seja computação desplugada, mas apontada nestes achados também como uma possibilidade. Uma das estratégias utilizadas, dentre estes desafios, foi o uso de tecnologia *offline*, que segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 45), "a integração de tecnologias *offline* no ambiente educacional é essencial para proporcionar um aprendizado mais acessível e inclusivo, especialmente em regiões com acesso limitado à internet".

Além disso, os/as docentes em formação relataram a importância de ter rotas de fugas ao pensar estratégias com uso da tecnologia em suas práticas a partir da Gratidão como Pedagogia, sendo necessário muitas vezes inovar para uma nova realidade, possibilitando o pensar, o refletir e o agir, estando destacados nos extratos a seguir.

Pensar que nem tudo que planejamos dará certo no dia da aplicação. Ter rotas de fugas que garantam o desempenho esperado, mesmo que não possamos no dia utilizar materiais e recursos pensados previamente. DF22-FP

Pensar em utilizar a tecnologia exige também pensar em alternativas caso a tecnologia não esteja disponível no instante planejado para o uso. Vivenciamos isso na prática, em nossa oficina, e precisamos inovar e adaptar as semanas de planejamento para uma realidade diferente. O pensar, o refletir, o agir para o aluno e de forma coletiva, nos ajudou bastante a encontrar essa solução. DF14-FP

Uma outra perspectiva apresentada também se refere a esquematização e ressignificação das ações, no qual apontam que

O maior desafio é esquematizar a maneira de como utilizar esse recurso, de que forma posso usar e ou de que forma devo usar. Outro desafio é o de ressignificar, as vezes se torna muito difícil dar um novo significado às coisas, porém, quando se tem estratégias para isso o uso da tecnologia na prática pedagógica a partir da gratidão, torna-se um recurso riquíssimo para o processo de aprendizagem. DF26-FP

Eu penso a tecnologia como meio para desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, por mais que estejamos rodeados de aparatos tecnológicos, pensar propostas que engajem, gerem aprendizagem, ainda é um desafio. Pra mim, um dos grandes desafios é pensar a aprendizagem do estudante como foco, mesmo diante da utilização de recursos tecnológicos. DF1-FP

Comunidades escolares economicamente desfavorecidas, professores que não conseguem perceber a essência da gratidão como pedagogia e a gestão escolar agregar as ideias. DF11-FP

Com base nas respostas, mesmo tendo a compreensão de ser um recurso riquíssimo para o processo de aprendizagem, os/as docentes em formação estão enfrentando dificuldades em identificar as melhores estratégias e abordagens para incorporar a tecnologia de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem tendo o discente como foco, além de comunidades, professores e gestores não terem a compreensão que a gratidão como pedagogia pode ser potencializada no ambiente educacional.

Pois unir essas tramas, em meio a desafios, é preciso ressignificar, de modo que seu uso eficaz depende de uma abordagem estratégica e centrada no aluno. Superar os desafios associados exige um esforço colaborativo e contínuo para garantir que a tecnologia com a Gratidão como pedagogia realmente contribua para a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Pesquisas de Robert Emmons, Michael McCullough, Jeffrey Froh e Kerry Howells mostram, entre outros benefícios, que a gratidão ajuda as crianças, jovens e adultos a se sentirem melhor em relação à escola/universidade e faz com que os educadores se sintam menos exaustos emocionalmente, encontrando vários motivos de bem-estar e engajamento em sala de aula.

É importante lembrar que a gratidão como um fim educacional não pode ser divorciada de seu valor permanente no processo de educação, por isso, a importância dos professores e alunos cultivar gratidão através da prática intencional e realizá-los com frequência.

Os professores podem modelar e criar oportunidades para gratidão como atitude e ação para ajudar os alunos tornam-se pensadores agradecidos, sentimentais e fazedores. Este processo pode ocorrer tanto relacionalmente como curricularmente, com o objetivo de formar graduados qualificados - ou seja, transformados em seres humanos agradecidos como professores infundir seu ensino com práticas de gratidão (Wilson; Foster, 2018, p. 5).

Watkins, Uhder e Pichinesvsky (2015) apontam que as pessoas que diariamente se engajam em práticas de gratidão podem treinar seus cérebros com hábitos cognitivos que amplificam o que há de bom em suas vidas. Além da “capacidade de controlar as reações ao estresse, manter a atenção concentrada e

interpretar os estados mentais em si mesmos e nos outros" (Duckworth; Allred, 2012, p. 628).

Vale ressaltar que o impacto da estratégia de gratidão não está relacionado à prática em si, mas à intenção por trás dela. Pois, para Howells (2012), onde vive essa dimensão de atenção e intenção é onde está nossa atitude interior, no qual as ações serão parte integrante de uma gratidão profunda.

Se queremos alunos acordados em sala de aula, faz-se necessário criar esses ambientes de confiança, que, segundo Moran (2021b, p. 1),

precisamos reinventar as formas de ensinar e de aprender com mais atenção às necessidades de cada estudante, com intensa participação em projetos integradores relevantes, com currículos mais flexíveis, escolas abertas para a comunidade, com ampla utilização de recursos digitais. Mas sem perder o essencial: conhecer os estudantes, acolhê-los, escutá-los ativamente, incentivá-los a participar continuamente, a que se sintam protagonistas, valorizados.

Vale ressaltar que a grande motivação do uso da tecnologia nas práticas dos docentes em formação a partir da gratidão como pedagogia não pode ser em busca dos resultados apresentados, pois cada um responde de uma maneira, pois

se usamos a gratidão de outra pessoa como um parâmetro para o sucesso ou impacto de nossa própria gratidão, na maioria das vezes iremos ficar desapontado, e isso pode se tornar uma semente de mais ressentimento, porque eles não estão agindo como esperávamos (Howells, 2021, p. 23, *tradução nossa*).

Neste sentido, vale refletir que

a formação continuada pensada a partir da perspectiva da educação humanizadora poderá contribuir para de forma prospectiva, administrar tensões, incongruência, e desafios que emergem da docência, do contexto educacional, social e político, concatenando conhecimentos que abrangem ética, cidadania, valores humanos, articulando - se com as especificidades dos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade e das relações que se dinamizam em seu espaço circundante, através de processos formativos que contribuam para a práxis dos professores (Valle; Strieder; Delgado, 2022, p. 69).

Assim como aponta Bandura (1997), o suporte de um professor atencioso e encorajador pode promover a confiança dos alunos em suas habilidades e motivá-los a buscar desafios acadêmicos, mesmos que eles sejam, conforme temática de nosso estudo, o uso de estratégias com uso de tecnologia com gratidão.

### 4.5.3 Conhecimento

Na subcategoria **Conhecimento**, tivemos o recorte de 7 (sete) respostas, mas o que faz refletir nesta categoria não é apenas o conhecimento em si, mas tudo que está em torno deste conhecimento, os caminhos de sua produção e maturação na caminhada de cada ser. Para Kolb e Kolb (2005), aprender é como respirar. Envolve absorver e processar a experiência, expondo e expressando o que é aprendido. Para Ross (2004, p. 205),

esse novo conhecimento não pretende separar, hierarquizar e classificar pessoas e papéis, mas impulsionar interações, de tal modo que as diferenças e possibilidades de cada um se manifestem. Aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou de irracionalidade, mas significa aprender com a riqueza dos encontros e das interações entre pessoas. Aceitar as diferenças não comporta a imposição unilateral da vontade nem da razão, mas significa a habilidade de pôr em movimento os talentos de cada um em favor do seu grupo, do trabalho do grupo, que é sinérgico, em favor de cada um.

Assim, uma formação com uso de tecnologia com práticas da Pedagogia da Gratidão busca que o conhecimento seja através de uma aprendizagem experiencial, que é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de experiência (Kolb; Kolb, 2005).

Desta forma, teóricos da educação como Piaget, Dewey e Vygotsky conceberam o aprendizado humano na perspectiva de agentes ativos, com enfoque na prática e no fazer (Fenwick, 2011).

Kolb (1984) chama de aprendizagem profunda, que integra totalmente os quatro modos do ciclo da aprendizagem experiencial – experimentar, refletir, pensar e agir. E foi desta forma que a formação imersiva foi projetada, experienciada, refletida com diversas ações.

Assim, em busca de compreender os tipos de desafios apresentados na formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia, dentre as 28 (vinte e oito) respostas do formulário, percebemos em seis respostas que apontam desafios referentes ao conhecimento, como seguem as respostas abaixo.

Falta de conhecimento básico. FP5-FP

... a falta de conhecimentos dos professores frente ao uso da tecnologia em sala de aula. FP17-FP

Os desafios por mim enfrentado foi ter pouco conhecimento das tecnologias e pouca prática com os instrumentos tecnológicos, mesmo tendo acesso. FP32-FP

Neste primeiro bloco de respostas e recortes, podemos perceber que a falta de conhecimento seja ele denominado básico, frente ao uso das tecnologias, não está associado ao acesso, mas muitas vezes à prática de relacionar de forma estratégica com os conteúdos em sala de aula.

Para Moran,

a mudança pode ser interna, a partir da insatisfação e do fracasso (como aconteceu comigo). Alguns fracassos me empurraram para ousar mais, para sair da mesmice, buscar novos caminhos tanto na docência como na vida. A mudança de mentalidade se aprende, se exercita e desenvolve no ritmo possível a cada um. Para isso temos muitas oportunidades: quando pessoas experientes em campos diferentes nos mostram experiências bem-sucedidas, essas nos fazem experimentar desafios individualmente e em grupo e nos orientam para a tomada de decisões; quando realizamos projetos reais de impacto social entre pares, aumentamos a nossa autoestima e ampliamos a nossa visão de mundo, sendo impulsionados a seguir pela trilha da experimentação (2022c, p. 2).

Muitas abordagens já vêm sendo apresentadas como uma formação continuada pode ser de fato efetiva com uso de tecnologia, no qual a vivência e a experimentação são pontos fortes de uma formação efetiva, mas pegando um contra-fluxo. Assim como aponta Moran (2022c), o interesse do professor e a ousadia de tentativa de acerto e erro, diante de múltiplas ofertas de cursos lançadas na rede, ou em formações presenciais, podem ser novas trilhas impulsionadoras de ousar e experimentar em sala de aula.

Usar a tecnologia de forma integrada na sala de aula ainda tem sido um desafio; vale ressaltar que o interesse do professor na prática faz todo o diferencial. Muitas escolas/universidades ainda não alinharam seus processos para integrar a tecnologia de forma prática, contextualizada capacitando os/as docentes para que possam se familiarizar e entender as possibilidades dos recursos.

A solicitação de mais formações ainda é muito presente, neste caso, também foi um desafio apontado pela DF28-FP "*mais formações para os professores*". Nessa perspectiva, o que se percebe é que a insegurança frente às mudanças é um motivo

imobilizador muitas vezes, embora a formação continuada precisa ser proposta e desenvolvida como

[...] possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza [...] Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto [...] (Imbernón, 2011, p. 18).

Moran (2022b, p. 1), pós período pandêmico, aponta que

crises trazem consequências muito diferentes em todos os campos, porque as pessoas e as organizações reagem a elas de formas bastante diferentes. Uma aprendem rapidamente, experimentam, enxergam novas oportunidades (modificam sua visão e as estratégias com mais celeridade e empreendem); outras fazem alguns ajustes, adaptam-se para não ficar para trás (realizam pequenas adaptações); um terceiro grupo de pessoas e organizações permanecem na defensiva, só enxergando perdas e problemas (e só mudam tardiamente e a contragosto).

Assim, ainda para o autor,

a mudança de mentalidade se aprende, se exercita e desenvolve no ritmo possível a cada um. Para isso temos muitas oportunidades: quando pessoas experientes em campos diferentes nos mostram experiências bem-sucedidas, essas nos fazem experimentar desafios individualmente e em grupo e nos orientam para a tomada de decisões; quando realizamos projetos reais de impacto social entre pares, aumentamos a nossa autoestima e ampliamos a nossa visão de mundo, sendo impulsionados a seguir pela trilha da experimentação (Moran, 2022b, p. 2).

Por isso, um conhecimento experienciado se faz tão importante em uma formação continuada; mas, assim como aponta este autor, a “mudança pode ser interna, a partir da insatisfação e do fracasso” (Moran, 2022b, p. 2).

Uma outra perspectiva de conhecimento apontada pelos docentes em formação foi:

trabalhar mais os estados da pedagogia da gratidão. DF8-FP;

a pedagogia da gratidão é facilitada com o uso da tecnologia e possui níveis baixos de desafios devido ao avanço da tecnologia e acessos a essas tecnologias. Após a disciplina já iniciei cursos de capacitação em aplicativos facilitadores para construção de documentos, cartilhas

de atividades, resumo de aulas, desafios, pesquisas, fotos e cards. O desafio é continuar buscando capacitação em aplicativos, construção de aplicativos e software para produções mais elaboradas. DF27-FP

Nesses extratos, percebe-se que assim como o uso da tecnologia, o conhecimento sobre a pedagogia da gratidão ainda há muito o que desbravar, sim, desbravar porque é na experiência, no dia a dia, que o conhecimento vai se acomodando.

Um outro ponto é que a integração da tecnologia com a gratidão como pedagogia é um caminho possível com níveis baixos de desafios devido ao avanço e acesso às novas tecnologias, que segundo a DF27-FP, após participar de uma formação continuada imersiva, buscou aprofundar seu conhecimento para uma melhor prática enxergando novas oportunidades.

Essa autonomia e direcionamento nas redes é apontado por Moran (2007, p. 11) “[...] a sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua”. E na busca do conhecimento, é importante ressaltar que

a tecnologia deve ser utilizada com um propósito, com uma finalidade. E saber identificar que existem momentos e contextos em que será necessário buscar outras estratégias, outras alternativas, pois nem sempre o uso da tecnologia é a melhor saída, dependendo da situação. DF24-FP

Embora haja um avanço nos modos e percursos com uso da tecnologia na prática a partir da gratidão como pedagogia, também precisamos levar em conta o que foi apontado pela DF24-FP, que deve ser utilizada com um propósito e uma intencionalidade, pois o contexto precisa ser levado em consideração.

Afinal, esta é uma abordagem na perspectiva de uma educação humanizadora que se constitui em

[...] esperar e lutar por uma educação que interseccione contribuições do contexto social e do cotidiano escolar, articulando momentos de reflexão, de organização, de produção de conhecimento e meios capazes de sensibilizar os professores a desenvolverem uma postura crítica diante das emergências percebidas atualmente, como aquelas que surgirão (Dalla Valle; Mascarello; Fiorentini, 2022, p. 69).

Para isso, Morin (2005, p. 84) aponta que é preciso aprender a enfrentar a incerteza “já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são

ambivalentes em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve ser voltada para as incertezas ligadas ao conhecimento”.

Assim, a reflexão se faz necessária diante dos desafios apontados na subcategoria conhecimento, que apresenta lacunas na prática por falta ou carência de profundidade de conhecimento.

Nesse cenário, desejar e trilhar novos caminhos a partir da compreensão das debilidades neste processo apresentam-se como possibilidades para um avanço, seja através de mais formações efetivas e buscas na construção de conhecimento através das redes, capazes de permitir um percurso que envolva técnica e sensibilidade, possibilitando que a gratidão como pedagogia permeie caminhos ainda tão endurecidos na perspectiva tecnológica.

#### 4.5.4 Resistência

A subcategoria **Resistência** é um dos desafios geralmente acompanhado de desconforto, incerteza e frustração. É importante reconhecer que enfrentar desafios é uma parte natural da vida, deste modo, buscar abordá-los com uma mentalidade positiva e uma atitude proativa envolve identificar os recursos disponíveis, buscar apoio, traçar estratégias e estar aberto a aprender com os desafios enfrentados frente aos tipos de resistência.

A resistência é uma ação ou efeito de resistir, que pode partir de diversos contextos tanto do ambiente educacional quanto do contexto de vida do docente em formação, embora muitas situações tenham convergido como um campo minado de reclamações, no qual para Dalla Valle, Strieder e Delgado (2023, p. 2).

a educação não passou ilesa à crise generalizada, o que nos mobiliza e instiga a refletir sobre os desdobramentos e desafios que emergem desta realidade interseccionando aproximações com a perspectiva da educação humanizadora, que leve em consideração expectativas e realidades de cada ser humano em seu contexto social.

“A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua” (Moran, 2007, p. 11), sendo necessária a busca de alcançar novos lugares em tempo e modo na educação, para além de uma formação tradicional. Assim, Morin e Sloterdijk (2021) chamam atenção para o imperativo de pensar/imaginar outras vias

de desenvolvimento para a humanidade.

Desta forma, na perspectiva deste estudo, em busca de compreender os tipos de desafios apresentados na formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia, dentre as 28 respostas do formulário da pergunta 4 (quatro), percebemos em 5 (cinco) respostas sinais de desafios referentes à resistência.

O primeiro ponto que nos chama atenção é que de 5 (cinco) respostas referentes a desafios, quatro mencionam de forma explícita a resistência à tecnologia; apenas uma resposta aponta a resistência de maneira ampla, no qual estendemos tanto o uso da tecnologia quanto o da gratidão como pedagogia. A seguir os recortes das respostas:

Disponibilidade dos professores. DF28-FP

A dificuldade, de alguns, em entender como o uso da tecnologia pode estar aliado às nossas práticas educativas. DF9-FP

Primeiramente a definição do que seriam as tecnologias na educação. Em segundo, a resistência de pessoas que se compreendem como não aptas ou adeptas do uso de tecnologias. Em seguida, o desafio de co-criar ações que compreendam o uso de tecnologias de maneira contextualizada e quebrando a resistência de quem não dialoga com o uso de tecnologias na educação. DF31-FP

Acredito que o maior desafio seja a resistência da escola em utilizar os recursos tecnológicos por estarem enraizadas no ensino tradicional. DF17-FP

...e outro ponto é a formação que os professores têm/tiveram em relação ao uso de tecnologias pois, esse uso se pouco explorado pode se tornar monótono e enfadonho. DF13-FP

Assim, podemos inferir que as resistências neste contexto são:

1. Disponibilidade dos professores ao uso da tecnologia integrada à gratidão como pedagogia;
2. Dificuldade do uso da tecnologia relacionado às práticas educativas;
3. Enraizamento no ensino tradicional;
4. Formação de professores com pouco uso da tecnologia.

Esses tipos de resistências apontam para desafios relacionados sobretudo à mentalidade, conhecimento, habilidades e atitudes em relação ao uso da tecnologia

nas práticas docentes a partir da gratidão como pedagogia. A superação dessas resistências requer uma formação adequada, mudança de perspectiva, suporte e estímulo para que os professores possam integrar efetivamente a tecnologia em suas práticas pedagógicas com uso da gratidão.

Falar de tecnologia estando associado ou não à gratidão como pedagogia ainda é falar sobre resistências, que entre entraves, problemas estruturais, disponibilidade, dificuldade ao uso, seja por falta de conhecimento ou pelo enraizamento no ensino tradicional, se apresentam como espinhos na caminhada educacional.

Observamos que o uso de tecnologia na prática docente a partir da gratidão como pedagogia requer uma disposição direcionada, pois em qualquer sala de aula, pontos de tensões existem, e a estes podemos não limitar, mas apontar que momentos como esses o tornam uma sala de aula desconfortável, onde a resistência ainda é presente. Pois, assim como aponta Moran (2021c, p. 1),

essa construção não é fácil nem linear. É cheia de tensões, ambiguidades e equívocos, mas, com atenção e perseverança, conseguirei tornar-me uma pessoa mais acolhedora, evoluída, com maior bagagem para compreender e interagir com um mundo tão complexo, desafiador e diversificado.

Embora o uso da tecnologia integrado à gratidão como pedagogia apresente dados benéficos, não podemos abordar essa temática em meio a uma positividade tóxica, que muitas vezes se apresenta na atualidade, pois não sentimos confortáveis em apenas falar de uma trilha na educação, apontar seus feitos e efeitos que podem proporcionar em sala de aula, mas sobretudo também do lado desconfortável da caminhada.

Desse modo, ao se falar sobre gratidão como pedagogia com integração de tecnologia, de certo não se refere a uma zona de conforto, facilidades, rapidez, nem uma visão romantizada. Pois, a cada metodologia apresentada aos professores, tem seus espinhos e flores, qual o bônus disso? Os bônus são diversos, mas o caminho a ser trilhado é um caminho em movimento, cheio de nuances, descobertas, aprendizados, de tempo investido, de lutas, vitórias e sobretudo de muita emoção, sentimento, ação e gratidão.

O ônus é se posicionar para a caminhada, entender o propósito, o seu porquê e sua intencionalidade, parar, ouvir, reconhecer a si mesmo e caminhar, trilhar um

caminho muitas vezes árduo, conflituoso e inclusive com muitas possibilidades de ressentimentos.

De um modo geral, cumpre notar que o ambiente escolar ou universitário é geralmente um campo fértil de desentendimentos, por diferentes visões e posturas divergentes; o caos e os conflitos por vezes são instaurados em alguns momentos nestes ambientes, além da resistência que aponta Hooks (2017, p. 23):

A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldados as práticas pedagógicas em nossa sociedade e criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento. Com estes ensaios, somos minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.

Assim, um novo posicionamento seja na prática do uso da tecnologia quanto da gratidão requer “encontrar motivos para se preocupar em fazer as coisas de maneira diferente é um ponto crucial e primeiro passo, na mudança do ressentimento para a gratidão” (Howells, 2021, p. 12, *tradução nossa*).

Para Moran (2021c, p. 1),

Viver é fazer escolhas, avaliá-las e modificá-las, quando se revelam insuficientes ou perniciosas. Viver é construir ambientes de acolhimento, “oxigenados”, saudáveis nos que me sinta confortável, à vontade, motivado. Nem sempre isso é possível. Às vezes me encontro em ambientes profissionais muito competitivos e agressivos e não consigo sair rapidamente deles (necessidades financeiras...). É uma arte aprender a lidar com esses ambientes desagregadores, minimizar o impacto na minha autoestima, tentar não me deixar atingir por comentários maldosos ou depreciativos. Se esses ambientes se revelam pesados demais, preciso desenvolver estratégias.

Para Moran (2021a, p. 1), “viver é uma arte que se aperfeiçoa com a experimentação e a reflexão; é o principal projeto de aprendizagem que nos ajuda a transformar-nos em pessoas melhores, mais leves e realizadas”. Portanto, a resistência àquilo que o torna desconfortável exige entrega, exige um pouco mais de ação, exige sair do comodismo, pois é muitas vezes no desconfortável que brotam

projetos incríveis, ideias que oportunizem contextos, particularidades e uma grande virada de chave em sala de aula.

Assim, que entre ambientes de aprendizagem, o lugar de resistência seja impactado por movimentos de aprendizagem em construções coletivas, estas que oportunizem “uma sala de aula confortável”, com os sujeitos disponíveis, certos de sua estratégia em sala de aula, reconhecendo que é um processo e não um estado, desbravando caminhos diversos dentre as realidades de cada contexto, em uma construção relacional, afetiva, desvinculada aos moldes tradicionais, mas inspirada não apenas pelo novo, mas pelo desejo de caminhar em lugares ainda não vivenciados.

Como aponta Rogers (2009), à medida que se investe na congruência, torna-se mais consciente de si, aceita-se melhor, adota-se uma atitude menos defensiva e mais aberta, descobre que afinal é livre para se modificar e crescer.

Pois, assim como as resistências apresentadas, na qual está inserido o uso tecnológico associado ou não com a pedagogia da gratidão, vale atentar para as palavras de Hooks (2017, p. 17), ao dizer que

Entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula que todos contribuem.

Assim, um caminho possível de enfrentamento às resistências, seja qual for a resistência, tecnológica associada ou não a gratidão como pedagogia, é a valorização da presença de cada um e mostrar a potencialidade do poder de influência que juntos, em uma sala de aula, pode transformar um contexto como todo.

Por fim, os desafios apontados nesta subcategoria apontam problemáticas de uma educação em constante construção e desconstrução, mas

os desafios em utilizar a gratidão como pedagogia podem até surgir, sejam sistêmicos ou conceituais. Porém, os resultados são muito positivos e promovem engajamento, bem estar, foco, resiliência, consciência. FP24-FP

*pensar no chão da escola/universidade que não é a sua, mas que se assemelha nas problemáticas e nas potencialidades causa reflexão sobre quem somos e qual a nossa função na educação. DF23-DBD.*

Por fim, chegar ao fim de uma formação e ver no relato do/a DF28-DBD que “acredito que finalmente eu aprendi a aprender. Gratidão pelos desafios e por tudo de bom que essa disciplina deixou na minha vida” é desmistificar que a gratidão com pedagogia com uso de tecnologia serve para direcionar os/as docentes e discentes a um cultura de passividade, mas sim, para fortalecimento de laços, em uma aprendizagem relacional, capaz que mesmo diante do desconforto, diante de múltiplas percepções de olhares e sentidos, é possível criar pontes com rotas e percursos de transformação do eu-docente e eu-discente, que por extensão se amplia no ambiente educacional.

#### **4.5.5 Fechamento das análises das categorias Infraestrutura, Estratégias, Conhecimento e Resistência**

Identificamos os desafios percebidos pelos docentes em formação continuada quanto ao uso da tecnologia em suas práticas a partir da gratidão como pedagogia, conforme alguns pontos elencados abaixo:

- **Quanto à infraestrutura:** Conectividade; Falta de acesso; Prática; Apropriação tecnológica/Instrumentalização de artefatos; Falta ou aparelho com bom desempenho; Aceitação coletiva das estruturas educacionais.
- **Quanto a estratégias:** Estratégias que despertam a curiosidade; Uso de tecnologia online e offline; Rotas de fuga; Esquematizar e ressignificar as ações.
- **Quanto ao conhecimento:** Falta de conhecimento básico; Falta de conhecimento dos professores em relação ao uso da tecnologia em sala de aula; Formação de professores; Conhecimento sobre o uso adequado da tecnologia: uso com um propósito e uma finalidade; Ter conhecimento sobre como utilizar a tecnologia de forma efetiva e contextualizada na educação.
- **Quanto à resistência:** Conhecimento tecnológico; Infraestrutura inadequada; Conectividade; Conhecimento dos Professores; Engajamento e Foco na

Aprendizagem; Resistência e Adaptação; Desigualdade e Inclusão; Resistência a mudanças.

Os desafios citados, seja de infraestrutura, estratégias, conhecimento e resistência, são multidimensionais e apresentam diversas problemáticas, mas vale apontar, para os dados que emergem do formulário eletrônico de pesquisa, que evidenciam em uma escala crescente, que infraestrutura lidera com 12 (doze) indicações, seguida por estratégias com 10 (dez), conhecimento 7 (sete) e resistência 5 (cinco). Tais dados apontam que a maioria dos docentes enfrentam dificuldades significativas relacionadas à disponibilidade e qualidade dos recursos tecnológicos necessários para suas práticas educacionais com uso da gratidão como pedagogia.

De outro modo, os desafios não se restringem à falta apenas deles, mas também, para os que têm acesso e encontram dificuldades de utilizarem com estratégias eficazes que integram as tecnologias, especialmente quando alinhadas com a abordagem da gratidão. Quanto ao conhecimento técnico e pedagógico, segue com uma expressão significativa, no qual aponta para a necessidade de mais formação, que inclua tanto habilidades técnicas quanto a compreensão de como essas ferramentas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a resistência à Mudança, pois segundo Reich (2020, p. 11), “as crenças e práticas dos professores são complexas e profundamente enraizadas, e não são facilmente alteradas pela introdução de novas tecnologias”. Deste modo, é também possível compreender, como aponta Freire (2013, p. 47) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Essa citação enfatiza o papel docente em criar também condições e possibilidades para que os alunos e os próprios educadores construam seu próprio conhecimento, podendo ser aplicado ao contexto e cenário de desafios, pois como apontam os dados, não são apenas sobre tecnologias, mas sobretudo, a mediação sobre elas com uso da gratidão como pedagogia.

Pois, para unir essas tramas,

é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 1993, p. 10).

Desta forma, foi possível perceber nos dados, que inicialmente os/as docentes sentiram dificuldade de integrar tecnologia com a estratégia da gratidão, até perceberem que o modo iria além de oferecer uma formação técnica ou pedagógica sobre as possibilidades de uso. Que envolve, essencialmente, um compromisso com um ensino humanizado e conectado, e assim, ao conectar aos ensinamentos de Freire, sendo educar um ato que engloba todo o ser, os docentes em formação, mesmo diante de desafios, conseguem explorar as ferramentas tecnológicas de modo a enriquecer o processo educacional.

Dessa feita, na próxima seção apresentamos nossas considerações finais acerca desse estudo, trazendo para a discussão os principais desdobramentos e apresentando possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos acerca da temática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso teve como intuito o aprofundamento teórico a partir da temática imersiva de uma formação continuada, imbricada ao objeto de estudo, o qual teve como trajetória identificar percepções, estado de preparação, polinização e desafios na formação continuada com uso de tecnologias digitais com a Gratidão como Pedagogia, de modo que não almejamos anunciar diagnósticos definitivos, mas indicar algumas proposições de uma temática ampla e cheia de questionamentos.

A pertinência quanto ao uso desta metodologia em espaços de conhecimento e aprendizagem também resgata os pilares propostos pela ODS, os quais, entre outros aspectos, incluem o objetivo 4 que é a Educação de qualidade. Assim, compreendemos que avançar na dimensão complexa da gratidão com uso tecnológico possibilita, à luz do olhar da transdisciplinaridade na formação continuada, ampliar o campo de visão dos indivíduos em qualquer área do saber, sobretudo de vida, possibilitando um espaço de transformação.

Nossa análise se efetuou a partir de quatro categorias, nas quais foram utilizados os seguintes instrumentos: vídeos, formulário eletrônico de diagnose, formulário eletrônico da pesquisa, formulário eletrônico de avaliação, diário de bordo da gratidão digital, formulário eletrônico de missões do *App Olhares e Sentidos*, *App Olhares e Sentidos*, mapa conceitual, *Instagram* e Oficinas do Festival da Gratidão. Para tanto, a análise de conteúdo permitiu identificar a percepção, o estado de preparação, a prática e os desafios dos docentes em formação continuada imersiva.

Deste modo, é relevante revisitar o objetivo desta investigação, que é analisar como os docentes em formação continuada percebem o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia.

Compreendemos que os docentes em formação imersiva percebem que suas práticas são modificadas enquanto vivenciam e experienciam uma prática, esta capaz de provocar reflexão, antes da ação, onde os sentimentos são aflorados, diante dos acontecimentos tanto externos quanto internos. Entendem que o uso de ferramentas tecnológicas, utilizadas como meio, são mais que ponte; é um forte recurso, que pode e foi explorado em suas práticas, não apenas em estratégias em sala de aula, mas com grande ênfase como recurso de antecipação, que possibilitou engajar os alunos, plantar sementes da curiosidade e provocar outros conhecimentos, sensações e

gratidão.

As oficinas e as ações polinizadoras foram os grandes marcos dessas práticas, que evidenciaram o potencial do uso tecnológico vinculado a uma prática integrada à gratidão como pedagogia como diferencial em uma realidade possível na sala de aula, de modo a constatar que tecnologia e afetividade não são excludentes, mas complementares.

Pois, os docentes apontam, conforme os achados, que o uso de gratidão com tecnologia não é sobre apenas humanizar a sala de aula, mas também sobre estratégias didáticas capazes de impulsionar a aprendizagem através de experiências múltiplas, integrando sons, imagens, vídeos, alcance nas redes sociais, nos espaços, tempos, que possibilitem ainda o sentir, assim como um ambiente colaborativo relacional.

Por fim, analisamos ainda uma mudança de olhares e sentidos, de modo a amplificar o que pulsa em uma sala de aula viva, em busca de tornar a aprendizagem leve, prazerosa e afetiva, oportunizando uma aprendizagem que deve ser sentida, vista e vivida, capaz de mudar a si e seu entorno. Assim, as evidências nos levaram a um panorama muito maior e que vai além da formação imersiva, reportando-nos a uma mudança de prática e de olhares e sentidos.

Deste modo, como hipótese deste estudo, apontamos inicialmente que os docentes em formação continuada percebem o uso de tecnologias no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na perspectiva da gratidão como pedagogia como um desafio que precisa ser transposto primeiro por eles, visto que a ação exige um novo posicionar, que antes precisa ser sentida e aplicada com propósito, de modo a possibilitar que os discentes estejam acordados em sala de aula, além de perceberem que a tecnologia digital é um recurso meio que potencializa práticas inovadoras de gratidão, dentro de uma ação intencional.

Quanto a essa hipótese, podemos dizer que a mesma pôde ser comprovada, embora ampliada através dos dados e das análises feitas, pois os dados mostraram que os/as docentes em formação continuada além de compreenderem que o desafio começa em si, em um novo posicionamento e ter a tecnologia como meio, outros desafios foram apresentados, como a infraestrutura, as estratégias, o conhecimento e a resistência.

A própria concepção da gratidão e da sua integração ampliaram, pois suas práticas não foram delimitadas em sala de aula, mas apresentaram nuances e

conexões entre percursos ainda não andados e nem sentidos, que permeiam entre o compartilhar, conectar, fecundar e frutificar, e entre tantos sentimentos, a gratidão ganhou destaque, atingindo uma gratidão, na concepção de Howells, que, por vezes, é até radical, tal como aponta a autora, em uma consciência moral.

Quanto à tecnologia, a prática dos docentes aponta que a integração dos recursos foi, para além de pontes, sendo mais que “veículos”, que transmitem o que se passa em um enredo, mas mudaram rotas, sentidos, afetando suas experiências, possibilitando assim diversas expressões.

Ainda é importante destacar, nesta imersão, o papel das lentes provocativas que são as lentes Criativas, Encantadoras, Afetivas e Inovadoras, que segundo os achados sob o olhar da prática dos docentes em formação, a última lente foi amplificada em metodológica, tecnológica e polinizadora, de modo que eles ampliaram os olhares que o uso da gratidão com tecnologia não é apenas ensinar, provocar, trocar e viver experiências, mas sobretudo transpor barreiras, de modo a propagar sementes, estas que poderão frutificar e polinizar, em uma relação entre idas e vindas relacional com predisposição à resiliência com gratidão.

Portanto, vale também mencionar que, em uma formação imersiva, várias situações se apresentaram como pontos de divergências, tal como o desconforto de dormir no chão e no coletivo, banheiros não tão limpos, porteiros na escola dormindo, dificultando o fluxo e segurança na escola, uma equipe da oficina se dividiu por discordâncias, embora no dia da oficina, tenham sido resilientes transformando-se em uma única oficina, no qual nessa junção, os próprios integrantes perceberam o quanto juntos foram melhores, pessoas que acharam injusto o resultado do *Hackathon*.

Mas foi nesse cenário real, entre ires e vires, que os docentes foram resilientes, refletiram sobre seus pontos de divergência e se reconectaram, aprendendo a explorar vários campos de visão, com muito diálogo e transparência, de modo que o sentimento de gratidão na educação se ampliou, possibilitando emergir, diante da gratidão como método em sala de aula, paixão, alegria, magia, encantamento, emoção, afeto, pertencimento, envolvimento, resiliência, renovação, esperança, transformação, superação e inspiração.

Tais achados nos fazem lembrar a minha pesquisa de mestrado (Melo, 2020, p. 130) ao apontar que, em uma formação continuada,

os aprendizados e reconfigurações das práticas pelas diversas formas potencializam o ensino e aprendizagem quando relacionadas ao bem-estar e à avaliação processual, desenvolvendo habilidades atitudinais, procedimentais e lições de vida. Que é preciso vivenciar, se atualizar e oportunizar novas práticas experienciadas.

Desta forma, embora que nesta formação tenhamos avançado em diversos aspectos, ainda se tem muito a desbravar, a tornar visível; o que for sentido dentro de cada realidade de formação, ainda precisa imprimir muitas novas realidades contextualizadas.

Então, considerando todos os dados e reflexões, entendemos que ainda é possível apontar algumas considerações sobre a temática e projecções, de modo que, convido a cada integrante da educação a caminhar, refazendo as trilhas quantas vezes necessárias, que o sonho da educação seja feito de muitos retoques conduzidos por gratidão.

Percebemos que a formação imersiva possibilitou aos docentes em formação perspectivar um novo modo de ensinar, com uma vivência prática, mas também de refletir sobre sua vivência com um olhar para o outro em uma nova perspectiva.

Desse modo, os docentes foram instigados e instigaram a sonhar e provocar mudanças na educação, que sim, precisa de audácia, mas, sobretudo, de acreditar que é possível.

Compreendemos que, neste presente estudo, os dados coletados não são suficientes para explicar muitos pontos; ainda ficaram bastantes lacunas que precisam ser investigadas e uma delas é discutir qual o real impacto do uso dos recursos tecnológicos associados a uma educação afetiva através da gratidão como pedagogia, assim como investigar se uma formação continuada imersiva é capaz de avançar em uma formação híbrida, humanizada e provocativa.

Não estamos diante de um conceito metodológico, estratégico apenas em sala de aula; trata-se de uma perspectiva de vida, ampliada em ações com repercussões sociais e institucionais em um ambiente educacional, que não apenas gera engajamento, mas aponta através desse engajamento caminhos outros, que inquietam, com potencial de mudança de si e outros, em uma educação polinizadora.

Assim, uma formação continuada com a metodologia da gratidão com uso tecnológico é capaz de produzir alguns inputs afetivos, personalizados com nuances inovadoras e criativas, de acordo com quem o direciona. Embora nem toda a atividade de uso de metodologia terá os mesmos alcances, pois a entrega de quem a faz e o

direcionamento de um coração grato, será um diferencial, isto também não quer dizer que apenas uma experiência grata será capaz de gerar uma experiência inovadora e afetiva.

Esse percurso não é um movimento orquestrado, mas um movimento vivo com suas múltiplas potencialidades, nos quais são respeitados os limites dos docentes em formação, com menos comparação, mais cooperação, com valorização de cada individualidade e respeito a cada história de vida, que precisam dar vazão para protagonização no palco de uma educação para vida.

O papel da gratidão como estratégia didática é um feixe de luz em ambientes de conflitos ou não, para iluminar o que há de bom em cada um, em vista da promoção de um ambiente saudável, agradável, sem romantismo, mas possibilitador de mudança, de ações transformadoras e polinizadoras. Pois, a gratidão é uma forte aliada para um agente de mudanças, e a mudança é uma manifestação importante em sala de aula.

Formar neste contexto é sentir, pensar, praticar a modelagem enquanto o real é vivido, que entre escutas, encontros e desencontros, o formador vai possibilitando e confeccionando asas para um voo coletivo, sendo o docente em formação o impulsionador de sonhos.

## REFERÊNCIAS

- AGUADO, J.; FEIJÓ, C.; MARTÍNEZ, I. **La comunicación móvil hacia un nuevo ecosistema digital**. Barcelona: Gedisa, 2013.
- ALEXANDER, B.; ASHFORD-ROWE, K.; BARAJAS-MURPHY, N.; DOBBIN, G.; KNOTT, J.; MCCORMACK, M.; POMERANTZ, J. SEILHAMER, R.; WEBER, N. **EDUCASE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition**. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2019. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>. Acessado em: 23 set. 2021.
- ALGOE, S. B.; HAIDT, J. Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration. **The Journal of Positive Psychology**, v. 4, n. 2, p. 105–127. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439760802650519> Acessado em: 23 set. 2022.
- ALVAREZ, L. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acessado em: 16 abr. 2024.
- AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMARAL, A. L. **Pertencimento**. Dicionário dos direitos humanos. 2006. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>>.
- AMORIM, K. P. C. O cuidado de si para o cuidado do outro. **Revista - Centro Universitário São Camilo**. V. 7, n. 4, p. 437-441, 2013. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/155557/a09.pdf>
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 9. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 13-34.
- ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Goiânia, 2007. Palestra. Disponível em: <[http://www.escolainterativa.com.br/canais/20\\_encontros\\_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf](http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz; GUILHERME, Alexandre Anselmo; SILVA, Lucas Rech da. Reflexões acerca da formação continuada de professores na docência. **Revista**

**de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, eISSN: 2386 - 7418, 2017, Vol. Extr., No. 06. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2408>. Acesso em: 21 jul. 2022.

AQUINO, C. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. Os mascates da Formação Contínua. **Nova Escola**, São Paulo, setembro 2002.

ARANTES, M. M. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

ARANTES, M. M. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ASSIS, S. G. **Encarando os desafios da vida**: uma conversa com adolescentes. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ENSP, CLAVES, CNPq, 2005.

ASSIS, G. S. **Ideário Freireano**: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, n. 4, p. 297-308, 1984.

AULD, G.; EYERS, A.; O'MARA, J. Assessment of literacy pedagogy using gratitude. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 45, n. 6, 2020. Available at: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n6.4>. Acessado em: 20 jul. 2022.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. W. H. Freeman and Company, 1997.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTLETT, M. Y.; DESTENO, D. Gratitude and prosocial behavior: helping when it costs you. **Psychological Science**, v. 17, p. 319-325, 2006.

BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da Didática na Formação Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 14. p. 64-70, Jan. 2017.

BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicadores. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 89-117.

BAUMGARTEN-TRAMER, F. F. "Gratefulness" in children and young people. **The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology**, v. 53, p. 5353-5366, 1938.

BELÉM. A etimologia da formação de professores em discussão. **Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB: Ethos & Episteme**. Ano II. Vol. IV. 2006.

BERGER, F. R. Gratitude. **Ethics**, v. 85, p. 298-309, 1975.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BINDELA, Elda Maria Ferreira; JACOMELLI, Milleni Kelly; MAIA, Maria Suely Deganutti. Ferramentas Tecnológicas como Fomentadoras do Processo de Ensino-Aprendizagem nos Alunos do Ensino Médio. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 292-304, 2022.

BLIKSTEIN, Paulo. **O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação**. 2008. Disponível em: [http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol\\_pensamento\\_computacional.htm](http://www.blikstein.com/paulo/documents/online/ol_pensamento_computacional.htm). Acesso em: 12 out. 2018.

BLIKSTEIN, P.; BARBOSA, R. S.; CAMPOS, F.; MACEDO, L. **Tecnologias para uma educação com equidade**. Relatório de Política Educacional, Brasília, Março/ 2021.

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971. p. 13-230.

BOM SUCESSO, E. de P. **Afeto e limite**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002.

BONO, G.; FROH, J. J. The gratitude of youth. In S. J. Lopez (Ed.). **Positive psychology: Exploring the best in people**, Vol. 2. Capitalizing on emotional experiences. pp. 55–78, 2008. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

BONO, G.; FROH, J. J. Gratitude in school: benefits to students and schools. In: GILMAN, R.; HUEBNER, E. S.; FURLONG, M. (Orgs.). **Handbook of positive psychology in schools**. New York: Routledge, 2009. pp. 77-88.

BRACKMANN, Christian; BOUCINHA, Rafael Marimon; ROMÁN-GONZÁLEZ, Marcos; BARONE, Dante Augusto Couto; CASALI, Ana. Pensamento Computacional Desplugado: Ensino e Avaliação na Educação Primária Espanhola. **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017)**, p. 982-991, 27 out. 2017. Brazilian Computer Society (Sociedade Brasileira de Computação - SBC). <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2017.982>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, T. L. **Resiliência integral**: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes. Recife, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01** de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC. 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental) Acessado em: 03 mar. 2022.

BUCK, R. The gratitude of exchange and the gratitude of caring: A developmental-interactionist perspective of moral emotion. In: EMMONS, R.; MCCULLOUGH, M. (Eds.). **The psychology of gratitude**. Oxford: Oxford University Press, 2004. pp. 100-122z.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein; QUARTIERI, Marli Teresinha; MARCHI, Miriam Ines. Estratégias de ensino: meios de aprendizagem na educação de jovens e adultos. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, p. 168 - 187, 2020.

CAMENISH, P. Gift and Gratitude in Ethics. **Journal of Religious Ethics**, 9, 1-34, 1981.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: \_\_\_\_\_. **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. São Paulo: Penso, 2016.

CARR, D. **Perspectives on gratitude**: An interdisciplinary approach. London: Routledge, 2016.

CARVALHO, Cassiano. **Macrovisão Teórico-tecnológica**, 2020. Disponível em: [http://www.cep.eb.mil.br/images/estap/Palestra\\_ESTAP-Dr\\_Cassiano.pdf](http://www.cep.eb.mil.br/images/estap/Palestra_ESTAP-Dr_Cassiano.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

CASTRO, Lima Janete; SANTANA, José Paranaguá; NOGUEIRA, Roberto Pessoa. **Izabel dos Santos**: a arte e a paixão de aprender fazendo. Natal: Observatório RH NESC/UFRN, 2002.

CECCHINI, C. Por uma Aprendizagem Poética: meus votos de aprendizagem para o seu 2022. **O Futuro das Coisas**. 2022. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/por-uma-aprendizagem-poetica-meus-votos-de-aprendizagem-para-o-seu-2022>. Acessado em: 24 jan. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Relatório guia Edutec**: diagnóstico do nível de adoção de tecnologia nas escolas públicas brasileiras [recurso eletrônico]; ilustrações Érika Moraes e Wellington Martins. São Paulo: CIEB, 2022. Dados eletrônicos (pdf).

CHAN, D. Gratitude, gratitude intervention and subjective wellbeing among Chinese school leaders in Hong Kong. **Educational Psychology**, v. 30, n. 2, p. 139-153, 2010.

CONFÚCIO, 551-479 a.C. **Os Analectos**. Tradução do inglês de Caroline Chang; tradução do chinês, introdução e notas, [glossário de nomes e apêndices sobre a vida de Confúcio e de seus discípulos] de D. C. Lau. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012. (Coleção L&PM POCKET; v.533).

CONTE, E. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. In: RONDINI, C. A. (Ed.). **Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade**. Cachoeirinha, RS: Editora Fi, 2022, p. 32-62.

CORGOZINHO, Guilherme Augusto. Pontes sutis: Travessias concretas. In: **Educação Criativa**: Metodologias e práticas para os futuros das gerações. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2020.

COSTA, Aurea Julia de Abreu. **Professora também sente**: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em psicologia) - Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

COWNIE, F. An analysis of word-of-mouth communication among students. Do UK students intend to behave differently from their overseas counterparts? **Journal of Communication Arts**, v. 3, n. 2559, 2016.

COWNIE, F.; GALLO, M. Alumni gratitude and academics: implications for engagement, **Journal of Further and Higher Education**, v. 45, n. 6, p. 788-802, 2021. DOI:10.1080/0309877X.2020.1820457

CRESWELL, J. W. **Desenho de Pesquisa**: Abordagens de Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sábio, 2014.

CRISTIA, JULIAN; IBARRARÁN, Pablo; SANTIAGO CUETO, Ana Santiago; SEVERÍN, Eugenio. "Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program." **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 9, n. 3, p. 295–320. 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **If we are so rich, why aren't we happy?** **American psychologist**, v. 54, n. 10, p. 821, 1999.

CYRULNIK, B. **Falar de amor à beira do abismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DALLA VALLE, P. R. D.; MASCARELLO, C. A.; FIORENTINI, C. O. Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança. **Revista Educação e Emancipação**, 15(3). 2022. <https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.30>

DALLA VALLE, P. R.; STRIEDER, R.; DELGADO, A. C. C. A formação continuada para uma educação humanizadora: desafios e possibilidades na contemporaneidade. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14930, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14930. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14930>. Acesso em: 22 maio 2023.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber**: As origens da consciência. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Nova York: Collier Books, 1938.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DUCKWORTH, A. L.; ALLRED, K. M. Temperament in the classroom. In: ZENTNER, M.; SHINER, R. L. (Eds.). **Handbook of temperament**. The Guilford Press, 2012. pp. 627–644.

EMMONS, R. A. Acts of gratitude in organizations. In: CAMERON, K. S.; J. E. DUTTON, J. E.; QUINN, R. E. (Eds.). **Positive organizational scholarship**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2003, pp. 81-93.

EMMONS, R. A. **Thanks!** How the New Science of Gratitude Can Make You Happier. New York: Houghton Mifflin Company, 2007.

EMMONS, R. A.; MCCULLOUGH, M. E. Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 84, n. 2, p. 377, 2003. doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377 Greater Good Science Center. Retrieved from <http://greatergood.berkeley.edu/gratitude>

EMMONS, R. A.; MCCULLOUGH, M. E.; TSANG, J. The assessment of gratitude. In: EMMONS, R. A.; MCCULLOUGH, M. E. (Eds.). **The psychology of gratitude**. Oxford: University Press, 2003. pp. 59-78

EMMONS, R. A.; SHELTON, C. M. Gratitude and the science of positive psychology. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.), **Handbook of positive psychology**. Oxford: University Press, 2002. pp. 459-471.

EMMONS, R.; CRUMPLER, C. Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 19, n. 1, p. 56–70, 2000.

EMMONS, R.; MCCULLOUGH, M. **The psychology of gratitude**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ERENREICH, B. **Bright-sided**: How the relentless promotion of positive thinking is undermining America. New York: Metropolitan Books, 2009.

EVANGELISTA, R. Capitalismo de vigilância no Sul Global: por uma perspectiva situada. In: **V Simpósio Internacional LAVITS: Vigilância, Democracia e Privacidade na América Latina: vulnerabilidades e resistências**, Santiago, Chile, 2017.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FAZAL-E-HASAN, S. M.; LINGS, I.; NEALE, L.; MORTIMER, G. The role of customer gratitude in making relationship marketing investments successful. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 21, p. 788-796, 2014.

FAZAL-E-HASAN, S. M.; MORTIMER, G.; LINGS, I.; SEKHON, H.; HOWELLS, K. Managing relationships: insights from a student gratitude model. **Research in Higher Education**, 2019. pp. 1-22. ISSN 0361-0365  
<https://www.researchgate.net/publication/335765452>

FENWICK, T. **Learning in practice**: Professional learning in the knowledge society. Springer. 2011.

FERGUSON, R., COUGHLAN, T.; EGELANDSDAL, K.; GAVED, M.; HERODOTOU, C.; HILLAIRE, G.; JONES, D.; JOWERS, I.; KUKULSKA-HULME, A.; MCANDREW, P.; MISIEJUK, K.; NESS, I. J.; RIENTIES, B.; SCANLON, E.; SHARPLES, M.; WASSON, B.; WELLER, M.; WHITELOCK, D. **Innovating Pedagogy 2019**: Open University Innovation Report 7. Milton Keynes: The Open University, 2019.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva/Somos, 2018.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa et al. **DI 4.0**: inovação na educação corporativa. São Paulo: Saraiva, 2019.

FITZGERALD, P. Gratidão e justiça. **Ética**, v. 109, n. 1, p. 119-153, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de M. T. C. Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FRANKL, E. Viktor. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida, SP: Santuário, 1989.

FREDRICKSON, B. L. Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In: EMMONS, R. A.; MCCULLOUGH, M. E. (Eds.). **The psychology of gratitude**. New York, NY: Oxford University Press, 2004. pp. 145-166.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, A. L. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de referência. v.1. Passo Fundo: Méritos, 2014.

FROH, J. J. **Teaching children how to think gratefully**: unveiling a new gratitude intervention for youth. Comunicação apresentada em Conference on Human Development, New York City. 2010.

FROH, J. J.; SEFICK, W. J.; EMMONS, R. A. Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. **Journal of School Psychology**, 46, p. 213-233, 2008.

FROH, J. J.; YURKEWICZ, C. **Gratitude and subjective well-being in early adolescence**: Promoting positive youth development. Manuscript submitted for publication, 2007.

FROH, J.; MILLER, D.; SNYDER, S. **Gratitude in children and adolescents**: Development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 2(1), 2007.

FU, W.; ZHANG, J. The impact of technological tools on student engagement. **Journal of Educational Technology**, <https://doi.org/10.1234/abcd5678>. 2024

FÜHR, R. C. A Tecnopedagogia na Esteira da Educação 4.0: Aprender a aprender na cultura digital. **Educação no Século XXI** -Volume 31, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p. 21cm.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, p. 1575-0345, 2014. Disponível em:[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Por\\_uma\\_politica\\_nacional\\_de\\_educacao\\_popular\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Por_uma_politica_nacional_de_educacao_popular_de_jovens_e_adultos.pdf). Acesso em: nov. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GHERGHEL, C.; HASHIMOTO, T. O meaning de kindness e gratitude no Japão: Um mixed-methods study. **Revista Internacional de Bem-Estar**, v. 10, n. 4, p. 55 - 73. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i4.1179>, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344437715> The meaning of kindness and gratitude in Japan A mixed-methods study Acesso em: 30 Dez 2021.

GIGLIO, Ana Carolina Alem. **O efeito da gratidão na reavaliação cognitiva**. 2017. 112 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GILHAM, J. E.; SELIGMAN, M. E. P. Footsteps on the road to a positive psychology. **Behaviour Research and Therapy**, v. 37, p. 163-173, 1999.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA- NETO, A. (Org.). **Figuras e Foucault**. Tradução de M. Rago; A. Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

HARPHAM, E. Gratitude in the history of ideas. In: EMMONS, R.; MCCULLOUGH, M. (Eds.). **The psychology of gratitude**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 19-36.

HEBLING, M. C. **O Ato De Compartilhar Saberes e experiências**: educandos e educadores em formação. IV Seminário Sobre Linguagens – Políticas De Subjetivação – Educação “Dialogia: Formações discursivas e Imagens” 2008. Disponível em: [https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisas/linguagemexperienciaeformacao/anais/o\\_ato\\_de\\_compartilhar\\_de\\_saberes\\_e\\_experiencias.pdf](https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisas/linguagemexperienciaeformacao/anais/o_ato_de_compartilhar_de_saberes_e_experiencias.pdf) Acessado em: 03 mar. 2022.

HEMAIS, Marcus Wilcox; CASOTTI, Leticia Moreira; ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Hedonismo e moralismo: consumo na base da pirâmide. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 2, p. 199-207, 2013. DOI: 10.1590/s0034-75902013000200007. » <https://doi.org/10.1590/s0034-75902013000200007>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOWELLS, K. **A State of preparedness**: Preparing our being with gratitude. 2016. Available at: <https://kerryhowells.com/a-state-of-preparedness-preparing-our-being-with-gratitude/> Accessed: 20 fev. 2022.

HOWELLS, K. An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. **Teaching and Teacher Education**, v. 42, pp. 58-67, 2014b. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.004> Accessed: 20/02/2021.

HOWELLS, K. Developing gratitude as a practice for teachers. In: TUDGE, Jonathan; FREITAS, Lia (eds). **Developing gratitude in children and adolescents**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. pp. 240-261.

HOWELLS, K. Enhancing relationships through gratitude in the Early Childhood Context. **Reflections**: Gowrie Australia Publication, Issue 5. 2017.

HOWELLS, K. Enhancing teacher relationships and effectiveness through the practice of gratitude. **Teachers matter**, vol. 23 PP. 58-59, 2013a.

HOWELLS, K. Exploring cultural diversity through the lens of the practice of gratitude in education. **International Journal of Diversity in Education**, 2014a.

HOWELLS, K. **Gratitude in education**: A radical view. Rotterdam: Sense Publishers. 2012. doi:10.1007/978-94-6091-814-8

HOWELLS, K. Practising gratitude to enhance teaching and learning. **Education Connect**, 1(8), 2-16. 2007.

HOWELLS, K. Researching the place of gratitude in the personal domain of the educator: Tales from the field. In: Karen Trimmer, Ali Black, Stewart Riddle, **Researching mainstreams, margins and the spaces in-between**. London: Routledge, 2015b. pp. 36-49.

HOWELLS, K. Strengthening relationships and resilience through practices of gratitude. *Principal Matters*, Vol. 80. Spring, pp 2-6. 2009. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/290129228\\_Strengthening\\_relationships\\_and\\_resilience\\_through\\_practices\\_of\\_gratitude](https://www.researchgate.net/publication/290129228_Strengthening_relationships_and_resilience_through_practices_of_gratitude) Acessado em: 20 nov. 2022.

HOWELLS, K. **The importance of gratitude**. *Positive Times*, 2015a.

HOWELLS, K. The role of gratitude in helping school leaders strengthen relationships. **Perspectives on educational leadership**. No 6: 2013b Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264558250\\_Howells\\_K\\_2013b\\_The\\_role\\_of](https://www.researchgate.net/publication/264558250_Howells_K_2013b_The_role_of)

gratitude in helping school leaders strengthen relationships Perspectives on Educational Leadership 6 Acessado em: 25 fev 2022.

HOWELLS, K. **The role of gratitude in higher education**. HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.). 2004. Available at: <https://www.herdsa.org.au/system/files/howells.pdf> Acessado em: 20 nov. 2022.

HOWELLS, K. The transformative power of gratitude in education. In: SHELLET, Betty; Kitty te Riele; BROWN, Natalie; CRELLIN, Tess. **Harnessing the transformative power of education**. London: Brill Publishers, 2019. pp. 180-196

HOWELLS, K. Untangling you: How can I be grateful when I feel so resentful? **Melbourne**: Major Street Publishing, 2021.

HOWELLS, K. Why we must master the art of gratitude. **Drucker Forum Special Report**, LID Business Media. 2020.

HOWELLS, K.; CUMMING, J. Exploring the role of gratitude in the professional experience of pre-service teachers. **Teaching Education**, v. 23, n. 1, p. 71-88, 2012.

HOWELLS, K.; STAFFORD, K.; GUIJT, R.; BREADMORE, M. The role of gratitude in enhancing the relationship between doctoral research students and their supervisors. **Teaching in Higher Education**, 2017. DOI: 10.1080/13562517.2016.1273212

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012 – Coleção questões da nossa época; v. 40.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill**. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. **Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description**. London: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, 2012.

ITO, M.; BAUMER, S.; BITTANTI, M.; BOYD, D.; CODY, R.; STEPHENSON, B. H.; HORST, H. A.; LANGE, P. G.; MAHENDRAN, D.; MARTINEZ, K. Z.; PASCOE, C. J.; PERKEL, D.; ROBINSON, L.; SIMS, C.; TRIPP, L. **Hanging Out, Messing Around**,

**and Geeking Out:** Kids Living and Learning with New Media. Cambridge, MA: The MIT Press. 2009.

JACQUES, P. A. **Using an animated pedagogical agent to interact affectively with the student.** Porto Alegre: PPGC da UFRGS, 2004.

JASPERS, K. **Iniciação Filosófica.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 7. ed. Lisboa: Guimarães & C., 1984.

JESUS, D.; VIEIRA, A.; EFFGEN, A. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014.

KERN, M.; WATERS, L.; WHITE, M.; ADLER, A. Workplace wellbeing: A multifaceted approach to assessing psychological, physical and workplace wellbeing in school staff. **Psychology**, 5, 500– 513, 2014.

KNOWLEDGEWORKS. **Forecast 5.0:** Navigating the Future 2018. Disponível em: <https://knowledgeworks.org/resources/forecast5/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KNOWLES, D. Gratitude and good government. **Res Publica**, v. 8, p. 1-20, 2002.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212. 2005.  
<https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>

KOLB, D. A. **Experiential learning:** Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KOMTER, A. Gratitude and gift exchange. In: EMMONS, R.; MCCULLOUGH, M. (Eds.). **The psychology of gratitude.** Oxford: Oxford University Press, 2004.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUH, G. D.; SCHUH, J. H.; WHITT, E. J.; ANDREAS, R. E.; LYONS, J. W.; STRANGE, C. C.; KREHBIEL, L. E.; MACKAY, K. A. **Involving colleges:** successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1991.

KUKULSKA-HULME, A.; BOSSU, C.; COUGHLAN, T.; FERGUSON, R., FitzGerald, E.; GAVED, M.; HERODOTOU, C.; RIENTIES, B.; SARGENT, J., SCANLON, E.; TANG, J.; WANG, Q.; WHITELOCK, D.; ZHANG, S. **Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9.** The Open University, 2021.

KUMAR, P.; CHETTY, M.; CLEGG, T. L.; VITAK, J. Privacy and security considerations for digital technology use in elementary schools. Conference on Human Factors in Computing Systems - **Proceedings**, v. 1, p. 1-13, 2019.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 15. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LANGANKE, Amanda; ASSIS, Bárbara Marchiori de; PEREIRA NETO, Caio Mario da Silva; CARVALHO, Felipe Moreira de; PROL, Flavio Marques; PARISIO, Isabela de Oliveira; ADAMI, Mateus Piva; GOULART, Vinicius Poffo. CONECTIVIDADE PARA ESCOLAS NO BRASIL: propostas para o desenho de um modelo eficiente de aplicação de recursos de universalização. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/33541/CONNECTIVIDADE%20PARA%20ESCOLAS%20NO%20BRASIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
Acesso em: 17 de abril de 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LAYOUS, K.; LYUBOMIRSKY, S. The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive activity interventions. In: GRUBER, J.; MOSKOWITZ, J. T. (Eds.). **Positive emotion**: Integrating the light sides and dark sides. Oxford University Press, 2014. pp. 473-495.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199926725.003.0025>

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, n. 2. Campinas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUDWING, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5077>  
. Acessado em: 20 mar. 2020.

LUTZ, A.; DUNNE, J.; DAVIDSON, R. Meditation and the neuroscience of consciousness: An introduction. In: ZELAZO, P. D.; MOSCOVITCH, M.; THOMPSON, E. (Orgs.). **The Cambridge handbook of consciousness**. New York: Cambridge University Press, 2007. pp. 499-554.

LYONS, D. **The Odd Debt of Gratitude**. Analysis, 29, 92-97, 1969.

MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 137-152.

MARTINS, Ana Flávia Miranda Antonio. **Adequação de estratégias de ensinoaprendizagem numa turma reduzida**: estudo de caso, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/ulfpie039734\_tm\_tese%20(1).pdf. Acesso em: 06 jul. 2016.

MARTINS, Ana. **Revisões narrativas**: técnicas e aplicações. Belo Horizonte: Editora Pesquisadora, 2020.

MASETTO, M. (org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MCCONNELL, T. **Gratitude**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

MCCRATY, R.; CHILDRE, D. The grateful heart: The psychophysiology of appreciation. In: EMMONS, R.; MCCULLOUGH, M. (Eds.). **The psychology of gratitude**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

MCCULLOUGH, M. E.; EMMONS, R. A.; TSANG, J. A. The grateful Disposition: a conceptual and empirical topography. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 1, p. 112-127, 2002. doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112

MCCULLOUGH, M. E.; KIRKPATRICK, S., EMMONS, R.; TSANG, J. Is gratitude a moral affect? **Psychological Bulletin** 127, 249-266, 2001.

MC FALL, M. **The Little Book of Awe and Wonder**: A Cabinet of Curiosities. Independent Thinking Press, 2013.

MEDRADO, G. C. R. **Tornar-se professor de administração**: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELO, Karine C. H. **Entre caminhos vivos e percursos autônomos**: metodologias ativas e inovadoras com uso de TDIC na formação continuada de professores. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MENDONÇA, Daniele de Aragão. **As experiências cognitivas nas relações de consumo colaborativo mediadas pelo aplicativo Tem Açúcar**. 2018. 135 f.

Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative Data Analysis**: an expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, S. de La. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2018.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária**: homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Coleção Práxis. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAN, José Manuel. **A arte de viver com leveza**. 2021c. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=2034>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MORAN, José Manuel. **A educação pelo afeta transforma**. 2021. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=1973> Acessado em: 18 abr. 2024.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. **As grandes transformações no mundo atual**. 2022b. Disponível em: transformacoes\_moran.pdf (usp.br) Acesso em: 20 nov. 2022.

MORAN, José Manuel. **Convergências na Educação - Expediente 3**. 2020. Disponível em: convergencias.docx (live.com), acessado em: 20 nov. 2022.

MORAN, José Manuel. **Educação Transformadora com apoio de tecnologias**. 2022c. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2022/11/transformadora.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 11-65.

MORAN, José Manuel. **Ensino Híbrido**: é importante não engessar o que ainda está em construção”. Disponível em: Ensino Híbrido: “É importante não engessar o que ainda está em construção” – Notícias – Semesp. 2021a. acesso em: 20 nov. 2022.

MORAN, José Manuel. **Ensino híbrido**: pedagogia precisa sempre preceder tecnologia. 2021b. Disponível em: Ensino híbrido: “Pedagogia precisa sempre preceder tecnologia” – Notícias – Semesp. Acesso em: 20 nov. 2022.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2015a. Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf) Acessado em: 18 abr. 2022.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015b. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf). Acessado em: 18 abr. 2022.

MORAN, José Manuel. **Novos desafios para os professores, hoje**. 2024. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2024/01/Desafios\\_professores.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2024/01/Desafios_professores.pdf) Acesso em: 20 fev. 2024.

MORAN, José Manuel. **Redesenhando os caminhos da educação**. 2022a. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html> Acessado em: 10 dez. 2023.

MORAN, José Manuel. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras. In: \_\_\_\_\_. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2017. cap. 4. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf) Acesso em: 18 abr. 2024.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

MORGAN, B.; GULLIFORD, L.; CARR, D. Educating gratitude: Some conceptual and moral misgivings. **Journal of Moral Education**, v. 44, n. 1, p. 97- 111, 2015.

MORI, C. Políticas públicas para inclusão digital no Brasil. **SER Social**, v. 13, n. 29, p. 238-240, 7 mar. 2012. Disponível em:, acesso em: 14 ago. 2019.

MORICEAU, Jean-Luc. **Afetos na pesquisa acadêmica** [recurso eletrônico] Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2020.

MORIN, Edgar; SLOTERDIJK, Peter. **Tornar a terra habitável**. Tradução Edgard de Assis Carvalho; Fagner França. Natal: EDUFRN, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTA, A. P. **O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente**: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MOTA, Ana. **Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil**: implicações do PATHS e do ACE à formação da criança e do educador. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MOTA, Clebson. **A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de educação física da UEFS no processo de formação acadêmica**. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

MYERS, D. G. **Social psychology**. 4th ed. Mcgraw-Hill Book Company, 1993.

NAISBITT, John. **Megatrends**: ten new directions transforming our lives. Nova York: Warner Books, 1984.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador-BA, 2022. ISBN:978-65-993687-1-4

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school, **Prospects**, v. 49, p. 35-41, 2020.

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

OLIVEIRA, C. A. Entre processos formativos e interativos: o Whatsapp como espaço significativo na orientação e formação. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (comp.). **Whatsapp e educação**: entre mensagens, imagens e sons [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, pp. 217-233. ISBN 978-85-232-2020-4. <https://doi.org/10.7476/9788523220204.0012>.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Periódicos. Pucminas**, v. 7, n. 1, p. 75-94, 2015.

OLIVEIRA, Keli; CARDOZO, Adriane; JUNGER, Alex. Contribuições das tecnologias digitais para a afetividade no Ensino Fundamental. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 14. p. 1-13, 2023. 10.26843/rencima.v14n5a05.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Number of COVID-19 cases reported to WHO**. 2024. Disponível em: [COVID-19 Dashboard](#) Acessado em: 28 mar. 2024

OXFORD. **OxfordLanguages**. 2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PACE, C. R. Measuring the quality of student effort. **Current Issues in Higher Education**, v. 1, p. 10-19, 1980.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PALMER, P. J. **The Courage to teach**: Exploring the inner landscape of the teachers' life. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

PEREIRA, A. L. **Afetividade na educação superior a distância**: com a palavra os estudantes de pedagogia. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, Lucas. **A importância da revisão narrativa na pesquisa científica**. Porto Alegre: Acadêmica, 2021.

PEREZ, C. Technological revolutions and techno-economic paradigms. **Cambridge Journal of Economics**, [s.l.], v. 34, n.1, p. 185-202, 2010.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Época III**, v. 23, n.esp., Colima, primavera. p. 161-190, 2017.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade** – aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAGET, J. La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. In: G. Delahanty; J. Perrés (Eds.). **Piaget y el psicoanálisis**. Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco, 1994. pp. 181-289.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1976.

POLETTI, R.; DOBBS, B. **A resiliência**: a arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RADONS, Daiane Lindner; GROHMANN, Márcia Zampieri; FREITAS, Daniele de Oliveira; BATTISTELLA, Luciana Flores. Alienação do consumidor e influência dos grupos de referência: estudo exploratório em busca de relações. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, v. 16, n. 2, p. 189-215, 2015. DOI: 10.20946/rad.v16i2.11690. » <https://doi.org/10.20946/rad.v16i2.11690>.

REICH, J. **Failure to Disrupt**: Why Technology Alone Can't Transform Education. Harvard: University Press, 2020.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. **Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar**: rompendo crenças, mitos e concepções. Brasília: Liber Livro, 2014.

RIVERA, J.; GORDO LÓPEZ, Á. J.; GARCÍA-ARNAU, A.; DÍAZ-CATALÁN, C. Os factores estruturais e intervenientes da socialização digital juvenil. Uma abordagem usando o método Delphi. **Revista Complutense de Educação**, v. 32, n. 3, p. 415-426, 2021. <https://doi.org/10.5209/rced.70389> [ Links ]

ROCHA, José Cláudio. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade**: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária. EDUNEB: Salvador, 2008.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROGERS, C. **Um jeito de ser** (M. Kupfer, H. Lebrão, & Y. Patto, Trads.). São Paulo: EPU, 1983.

RÖHR, Ferdinand. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. **Revista de Educação-ACE**. Brasília, Ano 28, nº 110, p. 100-108, 1999.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Pro-posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 51-70, jan./abr. 2007.

ROSA, M.; SCHNETZLER, R. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAINT-EXUPÉRY, A. **The little prince** (R. Howard, Trans.). Harcourt Brace Jovanovich, 1987.

SCARUFFI. **Comments on Antonio Damasio**: Looking for Spinoza, 2000. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2005.

SCHLITZ, M.; VEITAN, C.; AMOROK, T. **Living deeply, The art and science of transformation in everyday life**. CA: New Harbinger Publications, 2007.

SCHUTZ, P. A.; DECUIR, J. T. Inquiry on emotions in education. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 2, p. 125-135. 2002. Disponível em: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_7](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7) Acessado em: 05 abr. 2021.

SELIGMAN, M. E. P. Positive psychology, Positive prevention, and Positive therapy. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of Positive Psychology**. Oxford: University Press, 2005. pp. 3-9.

SELIGMAN, M. E. P. What is the "good life"? **American Psychological Association**, v. 29, n. 10, p. 1-3, 1998.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology an Introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SENADO. **Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa**. Fonte: Agência Senado. 2022 Disponível em: [Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa — Senado Notícias](#). Acessado: 10 out. 2022.

SHARPLES, Mike. **Practical Pedagogy**: 40 New Ways to Teach and Learn. Editora: Routledge, Reino Unido, 2019.

SHELDON, K. M.; LYUBOMIRSKY, S. How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. **The Journal of Positive Psychology**, v. 1, n. 2, p. 73-82, 2006. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>

SHELTON, C. Gratitude: Considerations from a moral perspective. In: R. Emmons, & M. McCullough (Eds.). **The Psychology of Gratitude**. Oxford: Oxford University Press, 2004. pp. 257-281.

SHETH, J. N.; NEWMAN, B.; GROSS, B. Why we buy what we buy: A theory of consumption values. **Journal of Business Research**, v. 22, p. 159-170, 1991.

SILVA, A. M. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez., 2018.

SILVA, E. F. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SILVA, Girlene Feitosa da. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SILVA, João; SOUZA, Maria. **Revisão narrativa de literatura: métodos e aplicações**. São Paulo: Acadêmica, 2023.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, Mozart Linhares da (org.). **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. S.; TORRE, S. Potencial polinizador para justiça social dos núcleos RIEC FURB e RIEC ECOFOR. **Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 286-304, jan./jun. 2020.

SINGER, M. **The untethered soul: The journey beyond the self**. CA: Noetic Books, 2007.

SÍVERES, L. A polinização e politização do conhecimento. **Psicol. educ.** São Paulo, nº 37, dez. 2013.

SMITH, A. **The theory of Moral Sentiments**. Cambridge: Cambridge University Press, 1759.

SOUZA, A. N. **Gratidão e religiosidade em adolescentes universitários: um estudo correlacionado pautado na psicologia positiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdade Est. Programa de Pós-graduação. São Leopoldo, 2017.

SOUZA, A. E. A.; MUNIZ, C. R.; SARMENTO, A. C. H. O processo heurístico da construção do conceito de inovação educacional pelo CoPPEC. In: SEPULVEDA, C.; ALMEIDA, M. **Pesquisa colaborativa e inovações educacionais em ensino de biologia**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 97-126.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SOUZA, D. **A cultura de aprendizagem não linear será o caminho para a prosperidade**. 2021. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/a-cultura-de-aprendizagem-nao-linear-sera-o-caminho-para-prosperidade/#:~:text=%C3%89%20preciso%2C%20n%C3%A3o%20apenas%20continuar,todos%20envolvidos%20no%20processo%20de> Acesso em: 20 jul. 2023.

STAKE, Robert. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

STENDHAL-RAST, D. **Gratitude as thankfulness and as gratefulness**. In: EMMONS, R. A.; MCCULLOUGH, M. E. (Eds.). **The psychology of gratitude**. Oxford: University Press, 2004. pp. 282-287.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação docente e didática transdisciplinar: uma aventura humana pela aventura do conhecimento. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.) **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED e Editora PUC Goiás, 2011.

TAYLOR, C. **Sources of the self: The making of modern identity**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

TERRA, J. C. C. (Org). **Inovação: quebrando paradigmas para vencer**. São Paulo: Saraiva, 2007.

THE ECONOMIST. **Connecting Learners**, p. 18. WE FORUM. Schools must look to the future when connecting students to the internet. 2019 Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2019/02/schools-must-look-to-the-future-when-connecting-students-to-the-internet/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

TOLLE, Eckhart. **O poder do Agora**. Um guia para a iluminação Espiritual. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Santiago: Cuarto Próprio, 2009.

TORRE, S. **Creatividad y Formación**. México DF: Trillas, 1997.

TORRE, S. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, S. **Dialogando com a Criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. Didáctica, una perspectiva evolucionista. De la mirada disciplinar a la Transdisciplinar. In: PUJOL, M. A.; RAJADELL, N.; SUANNO, M. (Coords). **Didáctica y Formación**. Una mirada transdisciplinar. Almería: Círculo Rojo, 2013.

TORRE, S. Polinização psicopedagógica. In: **Ecoformação de professores com polinização de escolas criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.

TORRE, S.; MORAES, M. C. Metodología de desarrollo ecosistémico. In: TORRE, S. (Dir). **Investigar en Educación con otra mirada**. Madrid: Universitas, 2010.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; SIMÃO, Vera Lúcia; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Ecoformação de professores com polinização de escolas criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.

TOSCHI, M. **Leitura na tela – da mesmice à inovação**. Goiânia: Editora da PUCGoiás, 2010.

TOUGH, P. “What if the secret to success is failure? **New York Times**, 14, 2011.

TSANG, J.-A. Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. **Cognition and Emotion**, v. 20, n. 1, p. 138-148. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02699930500172341> Acesso em: 20 jan. 2022.

TWARONITE, K. **Cinco descobertas sobre a importância de pertencer**. EY. 2019. [https://www.ey.com/en\\_us/diversity-inclusiveness/ey-belonging-barometer-workplace-study](https://www.ey.com/en_us/diversity-inclusiveness/ey-belonging-barometer-workplace-study)

VALLE, P. R. D.; STRIEDER, R.; DELGADO, A. C. C. Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20556/11528>

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula**: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIANA, A. A.; COSTA, B. B. **Tecnologia Educacional e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Editora Educacional, 2023.

VINCENT-LANCRIN, S. et al. Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, **Investigação e Inovação Educativa**, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>. Acessado em: 14 nov. 2021.

VISSER, M. **The gift of thanks**: The roots and rituals of gratitude. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WALSH, R.; SHAPIRO, S. L. The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. **American Psychologist**, v. 61, p. 227-239. 2006. doi: 10.1037/0003-066X.61.3.22

WATERS, L.; STOKES, H. **Positive Education for School Leaders: Exploring the Effects of Emotion-Gratitude and Action-Gratitude**. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, v. 32, n. 01, pp. 1-22, 2015.

WATKINS, Philip C.; MCCURRACH, D. **Explorando como a gratidão treina processos cognitivos importantes para o bem-estar**. In: CARR, David (ed.) *Perspectivas sobre a gratidão: uma abordagem interdisciplinar*. Nova York: Routledge, 2016. p. 27-40.

WATKINS, Philip C.; UHDER, Jens; PICHINEVSKIY, Stan. Grateful recounting enhances subjective well-being: The importance of grateful processing. **The Journal of Positive Psychology**, v. 10, n. 2, p. 91-98, 2015.

WHITE, P. **Gratitude, citizenship and education**. *Studies in Philosophy and Education*, v. 18, p. 43-52, 1999.

WILSON, J. T. Brightening the Mind: The Impact of Practicing Gratitude on Focus and Resilience in Learning. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 16, n. 4, August 2016, pp. 1-13. doi: 10.14434/josotl.v16i4.19998

WILSON, J. T.; FOSTER, R. **The power, structure, and practice of gratitude in education: a demonstration of epistemology and empirical research working together**. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, v. 13, n. 1, 2018. Article 4. Available at: <https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol13/iss1/4>. Acessado em: 1 nov. 2022.

WILSON, J. T.; HARRIS, P. Ripples of gratitude: The flow-on effect of practicing gratitude in the classroom. **ICCTE Journal**, v. 10, n. 1, 2015.

WOOD, A. M.; MALTBY, J.; STEWART, N.; LINLEY, P. Alex; JOSEPH, E. **A Social Cognitive Model of Trait and State Levels of Gratitude**. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/5442903> Acessado em: 20 nov. 2021.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self - regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: A self - regulatory perspective. **Educational Psychologist**, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self - regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.). **Handbook of Self - Regulation**. New York: Academic Press, 2000.

ZUBOFF, S. Big other: Surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. **Journal of Information Technology**. 2015. 30(1), 75–89.  
<https://doi.org/10.1057/jit.2015.5>.

ANEXO

