

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**CARMEM LÚCIA DE SOUZA RIBEIRO**

**DOCENTES E DOCÊNCIA:  
CAMINHADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFAM**

Manaus – AM  
2022

**CARMEM LÚCIA DE SOUZA RIBEIRO**

**DOCENTES E DOCÊNCIA:  
CAMINHADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFAM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Manaus – AM  
2022

**Biblioteca do IFAM – *Campus Manaus Centro***

---

**R484d** Ribeiro, Carmem Lúcia de Souza.

Docentes e docência: caminhadas na educação a distância do IFAM / Carmem Lúcia de Souza Ribeiro. – Manaus, 2022.

178 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

1. Ensino tecnológico. 2. Educação à distância. 3. Formação de professores. 4. Design Instrucional. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. (Orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

**CDD 371.33**

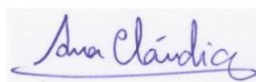
CARMEM LÚCIA DE SOUZA RIBEIRO

**DOCENTES E DOCÊNCIA: CAMINHADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS/IFAM**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

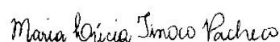
Aprovada em 25 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



---

Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



---

Dra. Carolina Brandão Gonçalves – Membro Titular Externo  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

## **DEDICATÓRIA**

A minha filha Anna Carolina Ribeiro de Mello e aos meus pais Dino Ribeiro (*in memoriam*) e Maria de Souza Ribeiro, minhas maiores fontes de inspiração e amor.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão em primeiro lugar a Deus, por ter me permitido chegar até aqui e não me deixou desistir nos momentos, onde achei que não iria conseguir concluir minha dissertação.

A minha família, pelo apoio e compreensão sobre a importância do mestrado em minha carreira profissional, pois aceitou minha ausência nos momentos em que precisei estudar e, principalmente, aos meus pais, os quais nunca deixaram de acreditar em mim, mesmo não conhecendo profundamente o que é um mestrado.

A minha filha Anna Carolina, pelo apoio com palavras de incentivo e por abrir mão da vida social, bem como de outras atividades. Ela sempre segurou firme minhas mãos e sempre esteve ao meu lado para poder me dedicar ao mestrado.

A minha orientadora Profa. Dra. Ana Cláudia, a qual tenho muito admiração, pois me incentivou, mostrando-me que, para ser pesquisadora, você precisa se dedicar e mergulhar profundamente na pesquisa. Ela que nunca duvidou da minha capacidade, trazendo-me sempre para o caminho certo quando eu me afastava dos meus objetivos de mestranda.

Ao IFAM, por me proporcionar a experiência de vida na Educação a Distância (EaD), bem como a pesquisa naquilo que mais amo na carreira profissional que é a EaD.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), pela oportunidade de ser pesquisadora e a todos os professores pelos conhecimentos adquiridos, amizade, carinho e respeito.

Ao Centro de Educação Tecnológico do Amazonas (CETAM), pelo incentivo aos estudos, permitindo-me cursar as disciplinas presenciais obrigatórias e primando sempre pela formação profissional do servidor como excelência acima de tudo.

Aos amigos que sempre estiveram na torcida por mim e me ajudaram nas contribuições excelentes da pesquisa, nas revisões que pareciam não ter fim, mas foram fundamentais na minha produção.

Aos meus colegas da turma de Mestrado, pelo companheirismo e por tornarem minha caminhada menos árdua, em especial: Aldemira de Araújo Câmara, Adrielso Calandrini e Felipe Bruce que me apoiaram sempre e, juntos, não soltamos as mãos uns dos outros, até o final.

A todos, muito obrigada!

*Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.  
Rubem Alves*

## RESUMO

A presente dissertação intitulada “Docentes e Docência: caminhadas na Educação a Distância no Instituto Federal do Amazonas/IFAM” teve como intuito da pesquisa investigar se as capacitações pedagógicas ofertadas aos docentes que atuaram nos cursos de especialização Lato Sensu em Educação do Campo e História e Cultura Africana e Afro-brasileira desenvolvidos por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no IFAM, subsidiaram-lhes com conhecimentos para enfrentar o desafio de planejar e executar suas aulas em EaD. Além disso, na busca de auxiliar o trabalho docente no campo da EaD, esta pesquisa traz como produto final, um livro, em formato digital, do tipo e-book, cujo teor aborda orientações pedagógicas e técnicas voltadas para o planejamento de aulas nessa vertente educacional. O e-book tem por nome “Planejando aulas em EaD”. No que concerne aos procedimentos metodológicos, optou-se por utilizar a pesquisa documental, com abordagem qualitativa. Foram feitas duas coletas de dados, sendo a primeira junto a um grupo de 10 (dez) docentes que atuaram nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo de História e Cultura Africana e Afrobrasileira ofertados pela UAB no IFAM. Num segundo momento, foram convidados 10 (dez) profissionais da educação para realizar a avaliação do Produto Educacional gerado por meio da prática de pesquisa desta dissertação. Desse modo, utilizou-se para as coletas de dados, um questionário eletrônico, criado por meio do recurso Google Forms. As falas dos participantes foram analisadas conforme os princípios da metodologia e análise de conteúdo presente em Bardin (2011). Os resultados do primeiro levantamento demonstraram algumas lacunas a serem preenchidas, como, por exemplo, o grande número de alunos por turma e as dificuldades em procedimentos para planejar as aulas. No segundo levantamento realizado, referente à avaliação do Produto Educacional, demonstrou um alto patamar de aceitação do e-book associado a esta dissertação. O estudo concluiu que o produto gerado no decurso da prática de pesquisa representa um instrumento que poderá nortear as práticas pedagógicas na EaD, bem como subsidiar o aprimoramento do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação de Professores. Design Instrucional.

## ABSTRACT

The present dissertation entitled "Teachers and Teaching: walks in Distance Education at the Federal Institute of Amazonas/IFAM" aimed to investigate whether the pedagogical training offered to teachers who worked in the Lato Sensu specialization courses in Rural Education and History and African and Afro-Brazilian Culture developed through the Open University of Brazil (UAB) at IFAM, provided them with knowledge to face the challenge of planning and executing their DE classes. In addition, in the search to help teaching work in the field of distance education, this research brings as a final product, a book, in digital format, of the e-book type, whose content addresses pedagogical and technical guidelines aimed at planning classes in this area. educational. The e-book is called "Planning classes in distance education". Regarding the methodological procedures, we chose to use documental research, with a qualitative approach. Two data collections were carried out, the first being with a group of 10 (ten) professors who worked in the Lato Sensu Postgraduate courses in Education in the Field of African and Afro-Brazilian History and Culture offered by UAB at IFAM. In a second moment, 10 (ten) education professionals were invited to carry out the evaluation of the Educational Product generated through the research practice of this dissertation. Thus, an electronic questionnaire was used for data collection, created using the Google Forms resource. The participants' speeches were analyzed according to the principles of methodology and content analysis present in Bardin (2011). The results of the first survey showed some gaps to be filled, such as the large number of students per class and the difficulties in procedures to plan classes. In the second survey carried out, referring to the evaluation of the Educational Product, it showed a high level of acceptance of the e-book associated with this dissertation. The study concluded that the product generated in the course of the research practice represents an instrument that can guide pedagogical practices in distance education, as well as subsidize the improvement of teaching work in this teaching modality.

**Keywords:** Distance Education. Teacher Training. Instructional Design.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Total de vagas ofertadas 2014 por curso e polo – UAB/IFAM.....	31
Figura 2 - Total de vagas ofertadas 2014 por curso e por polo – UAB/IFAM.....	32
Figura 3 - Competências do professor em EaD.....	57
Figura 4 - Componentes do design instrucional.....	91
Figura 5 - Programação do encontro presencial.....	100
Figura 6 - Programação da Capacitação Pedagógica 2014 /1.....	101
Figura 7 - Capacitação Pedagógica- 2015.....	102
Figura 8 - Programação da Capacitação Pedagógica 2018.....	103
Figura 9 - Formação dos participantes do estudo.....	104
Figura 10 - Estrutura do Curso de Especialização em Educação do Campo.....	107
Figura 11 - Estrutura do Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira.....	108
Figura 12 - Áreas de concentração das disciplinas.....	109
Figura 13 - Capacitação pedagógica para professores conteudistas.....	111
Figura 14 - Etapas da análise de conteúdo.....	114
Figura 15 - Capa do e-book.....	150
Figura 16 - Apresentação do e-book.....	151
Figura 17 - Trecho do capítulo 1 do e-book.....	152
Figura 18 - Trecho do capítulo 2 do e-book.....	153
Figura 19 - Trecho do capítulo 3 do e-book.....	154
Figura 20 - Trecho do capítulo 4 do e-book.....	155

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução dos cursos em EaD disponibilizados no IFAM (2014 – 2017).....	44
Gráfico 2 - Evolução da quantidade de vagas ofertadas na EaD do IFAM (2014 – 2017).....	45
Gráfico 3 - Tempo de experiência em ensino presencial dos participantes do estudo.....	117
Gráfico 4 - Tempo de experiência em EaD dos participantes do estudo.....	118
Gráfico 5 - Total de pesquisadores participantes do teste de produto.....	138
Gráfico 6 - Tempo de atuação dos respondentes no Ensino/Educação.....	139
Gráfico 7 - Área de atuação dos respondentes do teste de produto.....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de oferta de vagas Polo UAB Coari – anos 2017/1.....	35
Quadro 2 - Total de oferta de vagas Polo UAB Lábrea – anos 2017/1.....	36
Quadro 3 - Total de oferta de vagas Polo UAB Tefé – ano 2017.1.....	36
Quadro 4 - Total de oferta de vagas Polo UAB Boa Vista (RR) – ano 2017.1.....	37
Quadro 5 - Total de oferta de vagas Polo UAB Boa Vista (RR) – ano 2017.1.....	37
Quadro 6 - Total de oferta de vagas nos polos de Tefé (AM), Boa Vista e Mucajaí (RR), ano 2017/2.....	37
Quadro 7 - Total de oferta de vaga nos polos Coari e Lábrea, ano 2017/2.....	38
Quadro 8 - Cursos de Graduação Lato Sensu em nível de especialização Universidade Aberta do Brasil – ofertas 2º Semestre/ 2017.....	39
Quadro 9 - Cursos de Especialização Lato Sensu da Universidade Aberta do Brasil – 2017/2.....	40
Quadro 10 - Quadro de distribuição de vagas polos de apoio presencial no Estado do Amazonas.....	41
Quadro 11 - Quadro de distribuição de vagas polos de apoio presencial no Estado de Roraima.....	41
Quadro 12 - Formação e área de atuação dos respondentes.....	116
Quadro 13 - Participação dos respondentes na formação para professor formador UAB/IFAM.....	119
Quadro 14 - Percepção dos colaboradores do estudo sobre o modelo pedagógico dos cursos ofertados em EaD.....	121
Quadro 15 - Percepção dos respondentes a respeito da contribuição pedagógica para atuação em EaD, bem como a carga horária.....	122
Quadro 16 - Desafios enfrentados pelos participantes no momento do planejamento das suas disciplinas EaD.....	124
Quadro 17 - Conhecimento dos docentes sobre modelos de produção de conteúdo para a EaD.....	126
Quadro 18 - Maior dificuldade encontrada pelos respondentes no momento de construção da sua sala virtual.....	128
Quadro 19 - Grau de satisfação dos respondentes com o suporte multidisciplinar da UAB/IFAM para com os docentes em EaD.....	129
Quadro 20 - Maior dificuldade dos docentes para execução das aulas em EaD.....	130
Quadro 21 - Sugestão de melhoria para as próximas formações do programa.....	132
Quadro 22 - Principais temas de pesquisa trabalhados pelos participantes do estudo.....	140

Quadro 23 - Principais temas de pesquisa trabalhados pelos participantes do estudo.....	142
Quadro 24 - Resultados dos itens criteriosais da Dimensão 1 – Pertinência à Realidade Educacional.....	143
Quadro 25 - Itens criteriosais da Dimensão 2 – Aplicação do Produto.....	144
Quadro 26 - Resultado dos itens criteriosais da dimensão 2 – Aplicação do produto.....	145
Quadro 27 - Itens criteriosais da Dimensão 3 – Relevância do Produto.....	146
Quadro 28 - Resultado dos itens criteriosais da Dimensão 3 – Relevância do Produto.....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEP	Concordo em Parte
CMC	Campus Manaus Centro
CONSUP	Conselho Superior
CT	Concordo Totalmente
D	Discordo
DED	Diretoria de Educação a Distância
DOCEN	Docente
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EAAAM	Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas
EaD	Educação a Distância
EAF - SGC/AM	Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira
EAF/Manaus/AM	Escola Agrotécnica Federal de Manaus
IES	Institutos de Educação Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	Learning Management Systems
MEC	Ministério da Educação
MN	Muito Necessário
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning EnvironmentMU
MU	Muito Útil
N	Necessário
NN	Não Necessário
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPC	Projeto Político-Pedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PU	Pouco Útil
REA	Recursos Educacionais Abertos

RESP	Respondente
RO	Rondonia
RQSESaD	Referenciais de Qualidade para a EaD
RR	Roraima
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
U	Útil
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS OLHARES</b> .....	20
<b>1.1 Gerações da Educação a Distância</b> .....	22
<b>1.2 Aspectos legais da Educação a Distância</b> .....	23
<b>1.3 Trajetória da Educação a Distância no IFAM</b> .....	25
1.3.1 Programa Rede e-Tec Brasil .....	27
1.3.2 Universidade Aberta do Brasil .....	28
1.3.3 Primeira oferta da Universidade Aberta no Brasil – IFAM 2012 .....	30
1.3.4 Segunda oferta da Universidade Aberta no Brasil no IFAM – ano 2014 .....	30
1.3.5 Terceira oferta da Universidade Aberta do Brasil no IFAM .....	35
<b>CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM CAMINHO A SER PERCORRIDO</b> .....	46
2.1 Formação de professores para atuar na Educação a Distância .....	53
<b>CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EAD</b> .....	63
<b>3.1 E o que são ambientes virtuais de aprendizagem?</b> .....	64
<b>3.2 Teorias da aprendizagem e os Ambientes Virtuais</b> .....	67
3.2.1 Behaviorismo .....	68
3.2.2 Cognitivismo .....	70
3.2.3 Construtivismo .....	71
<b>3.3 Conhecendo os aspectos do Moodle de forma pedagógica</b> .....	73
<b>3.4 Produção de materiais didáticos para EaD</b> .....	78
<b>3.5 Modelos de produção em EaD</b> .....	81
<b>3.6 Linguagem dialógica na produção dos materiais didáticos para a EaD</b> .....	83
<b>CAPÍTULO 4 – PLANEJAMENTO EM EAD E MODELO PEDAGÓGICO</b> .....	86
<b>4.1 Organizando o planejamento para cursos a distância</b> .....	87
<b>CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	96
<b>5.1 Caracterização do lócus da pesquisa e de seus participantes</b> .....	99
<b>5.2 Etapas da pesquisa</b> .....	105
<b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	114
<b>CAPÍTULO 7 – PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	134
<b>7.1 Idealização do produto</b> .....	134
<b>7.2 Confeção do produto</b> .....	135
<b>7.3 Avaliação do Produto Educacional</b> .....	136
<b>7.4 Conhecendo o produto: Planejando Aulas em EaD</b> .....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	157
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	159
<b>APENDICE A – PESQUISA SOBRE ATUAÇÃO NA UAB/IFAM</b> .....	171
<b>APENDICE B - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO</b> .....	173
<b>ANEXO A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> ..	174
<b>ANEXO B - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	175

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) configura-se como uma modalidade de ensino que, desde as últimas décadas, conta com um longo processo de evolução. Com isso, evidencia-se que o momento atual fundamenta-se na transformação e nas quebras de paradigmas. Destarte, nota-se que tais paradigmas hodiernos sociais não são capazes de suportar as relações e os desafios exigidos pela sociedade. Sendo assim, faz-se premente a necessidade de acompanhar as mudanças ocorridas diante de tal cenário, assim como a investigação das modificações e dos elementos que foram alterados e, sobretudo, como ocorreram tais alterações (BEHAR, 2009)

De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2019, o número de matrículas em cursos na modalidade a distância, no território nacional, aumentou 17,5%, entre 2016 e 2017, destacando-se uma maior demanda de estudantes por cursos nessa modalidade. Segundo o INEP, o número de cursos no país, também aumentou: passou de 1.662 para 2.108, o que representa um aumento de 26,8% - maior crescimento desde 2009, quando o país saiu de 647 registrados até 2008 para 844 cursos. Portanto, nota-se que a EaD é a modalidade educacional de maior crescimento na oferta, aumento acarretado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), como a internet. Logo, mostra-se indispensável que o docente que atua nessa modalidade esteja preparado para atuar com eficiência e comprometimento.

Outrossim, esta pesquisa tem como finalidade contribuir com a melhoria da prática docente dos professores que atuam na EaD, uma vez que para atuarem nessa área, os docentes precisam de formação específica que os subsidiem acerca do conhecimentos sobre as ferramentas necessárias para uma boa atuação.

Nesse sentido, é necessário salientar que esta pesquisa surgiu do anseio durante o período de atuação enquanto tutora de cursos de EaD, no IFAM. Época esta onde as angústias pelo bom desenvolvimento do curso extrapolavam a competência da tutoria e só aumentavam com a prática de alguns professores que não possuíam experiência na docência em EaD. Às vezes, por não terem a compreensão devida dessa modalidade, o desempenho destes profissionais se tornava um tanto deficitário.

Em virtude da experiência da pesquisadora como tutora, considerando a necessidade de maior aprofundamento na área e tendo como intuito contribuir com a formação destes docentes, imergimos pelos caminhos da Docência e dos Docentes. Nesse percurso, buscamos descrever

os principais aspectos históricos da EaD no IFAM, perpassando por sua implantação e por seus avanços até 2018, em especial de 2014 a 2018, espaço de tempo que contempla o período da pesquisa.

Consequentemente, para fundamentar a pesquisa, apoia-se em pressupostos que amparam a EaD e em toda a legislação atual, em especial, Behar (2013) que apresenta as competências na EaD, o que possibilita conhecer um pouco mais os conceitos, os domínios das competências necessárias para a sua atuação, as competências específicas aplicadas à modalidade, bem como as competências para o domínio tecnológico-musical da EaD. Dessa forma, assenta-se em outras obras da mesma autora por possibilitarem melhor compreensão acerca dos Modelos Pedagógicos para EaD.

Além disso, autores como Moran (2016), com os conceitos de tecnologia e ambiente virtual; João Mattar (2014) e Robson Santos (2016) com as ferramentas mais utilizadas no Moodle; Romero Tori (2017) com a teoria da distância transacional e Andrea Filatro (2018) com a preparação de conteúdos para EaD, dentre outros, colaboraram para tornar o conteúdo científico mais robusto e, dessa forma, foi possível enveredar na pesquisa com o suporte de autores que suscitaram reflexões e o surgimento de novos significados às experiências e às práticas na EaD.

Sendo assim, no capítulo I, “O que é Educação a Distância? Alguns olhares”, descreve-se o histórico da EaD, desde sua origem, até o momento de sua implantação no Brasil, bem como alguns marcos históricos e sua trajetória no IFAM. Neste capítulo, destacam-se os programas fomentados pelo Governo Federal e em especial o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o foco de nossa pesquisa. Esse capítulo descreve as ofertas dos cursos da UAB, incluindo os cursos de Graduação e de Pós-Graduação Lato Sensu e sua organização, de acordo com o projeto pedagógico de cada curso.

No capítulo II, “Formação de professores, um caminho a ser percorrido”, foi realizada uma abordagem teórica a respeito da formação do professor sob o olhar de diversos autores, entre eles está Garcia (1995) que apresenta a necessidade da discussão sobre a formação de professores, e Santos (2014) fornece uma análise sobre as políticas e práticas da formação continuada. Sob esse viés, a discussão sobre esse tema mostra-se relevante, uma vez que verifica-se que a prática docente precisa estar fundamentada em uma teoria, como afirma Ghedin (2009, p.05): “Um elemento importante que caracteriza uma determinada tendência no processo de formação de professores é o conceito de saber”. Logo, o professor precisa saber e conhecer as teorias para que sua prática não se torne uma prática vazia. Além disso, este capítulo

aborda a importância da formação do professor para atuar na EaD, o que é muito pertinente para a estruturação de sua práxis.

No capítulo III, “Um olhar sobre a formação dos professores para atuar na EaD”, salientam-se conteúdos que, de acordo com alguns teóricos como Bento (2017), Behar (2013), Filatro (2018), dentre outros, são de suma importância para todos os docentes que atuam e que atuarão na EaD. Conteúdos abordados como a seguinte indagação, o que são ambientes virtuais de aprendizagem? Assim como as teorias de aprendizagem que embasam a EaD, as ferramentas do Moodle e seus aspectos pedagógicos, bem como conteúdos específicos para a produção de material didático.

No capítulo IV, “Planejamento em EaD”, são abordados conceitos de planejamento, o que são modelos de paradigmas, na concepção de Thomas Kun e modelos pedagógicos, na perspectiva de modelos educacionais, onde os mesmos se relacionam e se sustentam por determinado campo epistemológico. Além disso, este capítulo trata da arquitetura pedagógica e de seus elementos, na perspectiva de Behar (2009), bem como das orientações pedagógicas para a organização do planejamento em EaD, incluindo a organização de uma unidade de aprendizagem.

No capítulo V, o percurso metodológico, os avanços em cada etapa da pesquisa. Esse percurso foi um momento de extrema importância na nossa pesquisa. Nele, descrevemos como foram as pesquisas sobre as capacitações pedagógicas para os professores, a organização dos conteúdos. Apresentamos alguns dados sobre os participantes da pesquisa, além dos procedimentos desenvolvidos na nossa trajetória e as dificuldades encontradas em nossa caminhada. Para o desenvolvimento desse capítulo, apoiamos em autores como Oliveira (2014), Kripka, Scheller e Bonotto (2015), dentre outros que fundamentam a pesquisa documental e a pesquisa qualitativa.

No capítulo VI, os resultados obtidos por meio da prática da pesquisa são descritos, fundamentando-nos, principalmente, em Bardin (2011), com a metodologia de análise do conteúdo. Este é um método que tem como intenção a inferência do conhecimento relativos às condições da produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Aqui são apresentadas todas as categorias e subcategorias encontradas na pesquisa e ao final os resultados que comprovaram a relevância da pesquisa para os professores que atuam em EaD.

Já no capítulo VII, apresenta-se o Produto Educacional. Este produto representa a contribuição desta pesquisadora aos professores que atuam na EaD e que, muitas vezes, não

possuem nenhuma experiência na modalidade, mas que precisam atuar e fazer o melhor daquilo que sabem, que é ensinar. Esse e-book contém orientações metodológicas necessárias para o planejamento e organização de uma unidade de aprendizagem e inclui como seus elementos: objetivos, papéis, atividades, ferramentas e avaliação.

Sendo assim, espera-se que o objetivo da pesquisa em investigar como o IFAM preparou os docentes para atuarem na EaD, em especial no Programa UAB, como foram as formações e quais foram os desafios enfrentados por esses profissionais no momento de sua atuação, possa contribuir para a melhoria na formação desses profissionais, visto que, para ser docente nessa modalidade, é necessário, além de habilidades tecnológicas e conhecimento das ferramentas do Moodle, desenvolver um perfil atuante, pesquisador, mobilizador de conhecimentos e “antenado” às novas exigências do mundo do trabalho e da tecnologia.

A seguir, será apresentado um breve histórico da EaD no mundo, bem como trará algumas reflexões acerca dessa modalidade e como foi desenvolvido a sua trajetória no âmbito do IFAM, os programas de fomentos, com ênfase na Universidade Aberta do Brasil.

## CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS OLHARES

A Educação a Distância é sem dúvida uma forma democrática de ensino e se apresenta na atualidade como uma modalidade que vem ganhando espaço na área educacional e que vem promovendo mudanças significativas tanto para estudantes no que se refere ao acesso aos curso e oportunidades de formação, quanto aos docentes na questão da metodologia e no uso das tecnologias no contexto atual.

Por ser uma modalidade que atravessa as barreiras da distância e mantém sempre o compromisso e a qualidade como preceito, é importante olharmos com atenção e compreendermos um pouco mais sobre essa modalidade.

A EaD não é algo do século XXI, nem mesmo do século XX. É bem antiga no mundo, e tem seu marco inicial por volta de 1728, de acordo com Vasconcelos (2010) e Gouvêa e Oliveira (2006), quando é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, em que o Prof. Caleb Philipps de Shorthand oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. A partir daí, começa a desenvolver-se essa modalidade de ensino não presencial, um tanto diferenciada, mas que possibilitou e possibilita a muitos o acesso à educação e à formação profissional.

No Brasil, a EaD surgiu por volta do ano de 1904 nas Escolas Internacionais, as quais representavam organizações norte-americanas. Eram instituições que ofereciam cursos pagos, por correspondências, em jornais. Em princípio, os cursos eram todos em espanhol. Nesse período, a tecnologia utilizada eram os papéis impressos, mas depois, com o tempo, utilizou-se outras mídias como: recursos de áudio e vídeo, transmissão de rádio, televisão e, mais recentemente, as mídias que acessam à internet.

Atualmente, alguns teóricos como Mattar (2011, p.03) definem a EaD como “[...] uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições em que professores estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizados”. Isso significa que ela é uma modalidade que possibilita interação entre os sujeitos envolvidos, mesmo havendo uma separação geográfica entre eles, e que esse fator espacial é apenas um detalhe, não se tornando um obstáculo no desenvolvimento das atividades e do processo de ensino e aprendizagem, de forma geral.

No que se refere ao encurtamento da distância, faz-se necessário o uso de diversas tecnologias, as quais tornam possível essa realidade comunicacional em que se pode falar em

tempo real com várias pessoas de diferentes lugares ao mesmo tempo, como é o caso de uma webconferência, chat, etc. Ainda de acordo com o autor, a EaD, atualmente, é praticada nos mais variados setores. Ela é usada na Educação Básica, no Ensino Superior, em Universidades Abertas, Universidades Virtuais, treinamento governamentais, cursos abertos, livres, etc.

Em outras concepções de EaD, percebe-se a síntese do pensamento de outros autores, os quais “[...] definem a EaD pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula” (BELLONI, 2003, p. 27). Nessas perspectivas, simplesmente a EaD é definida como a separação física entre professor e aluno, no processo educacional, mas esse é um conceito incompleto. É importante destacar que a EAD não se caracteriza apenas pela questão da distância temporal e espacial, ela envolve uma metodologia diferenciada, utiliza tecnologias que propiciam diminuição dessa distância, conhecida como distância transacional e promove a aproximação, rompendo esse paradigma de que a aprendizagem só é possível dentro de uma sala de aula. Esse é o maior desafio da EaD que envolve professores, tecnologia e transposição didática.

Para Moran (1994), “a EaD não é um "fast-food" em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades, as habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual”. Nesse sentido, entendemos que a EaD vai além do ensino dos conteúdos prontos para determinada formação. Para esse autor, ela possibilita uma formação mais completa como o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da responsabilidade dentre outras qualidades necessárias à formação integral do aluno. Ainda para esse autor:

A Educação a Distância é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (1994, p.1).

Com esse conceito, ressalta as infinitas possibilidades tecnológicas existentes que contribuem para manter a conexão entre professores e alunos, impulsionando a relação entre os mesmos, além de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Nota-se que, ao mencionar o ensino, está se referindo, exclusivamente, à ação de preparação do professor, no seu engajamento em ministrar aulas a distância.

Nesse panorama, corroborando com os conceitos de EaD, Aretio (1994, p. 42) enfatiza que “[...] no ensino a distância, a aprendizagem está baseada no estudo independente por parte

do aluno, nos materiais especificamente elaborados para eles. A fonte de conhecimentos representada pelo docente não estará, necessariamente, no mesmo lugar físico que o aluno”. Percebemos que uma das características fundamentais do ensino a distância é suscitar a disciplina e a organização no aluno, qualidades essenciais para quem vai estudar sem a presença física de um professor.

Dessa forma, é possível compreender a EaD como uma modalidade de ensino eficaz e consistente, ganhou mais espaço com o passar dos anos, principalmente, por fazer uso de diversos meios de comunicação para disseminação da informação para geração de ensino. Além disso, devido às TDICs utilizadas, ela rompe as distâncias geográficas existentes entre professor e aluno, proporcionando a construção do conhecimento. Destarte, a EaD também pode ser entendida como uma forma de aprendizagem organizada, visto que existe todo um planejamento por trás de uma sala virtual e, não somente, um sistema tecnológico. Por conseguinte, a EaD proporciona a muitas pessoas o acesso à educação devido a sua sistematização de tempo e de espaço, a sua forma de organização e flexibilização.

Assim, importa destacar que a EaD passou algumas gerações tecnológicas que atribuíram-lhe significado, o que provocou um processo em contínuo desenvolvimento, bem como provocou mudanças no modo de ensinar e aprender (MATTAR, 2007). Essas gerações serão descritas na próxima seção.

### **1.1 Gerações da Educação a Distância**

A compreensão da evolução histórica da EaD é imprescindível, pois é a partir deste conhecimento que se evidencia a necessidade de um melhor desenvolvimento desta modalidade, principalmente, por não ser nova. Neste sentido, de acordo com Maia e Mattar (2007), a EaD foi caracterizada por três gerações que impulsionaram seu desenvolvimento.

A primeira geração foi marcada pelo estudo por correspondência, nesse modelo, os discentes estudavam sozinhos, recebiam os materiais pelos correios e, praticamente, não tinham contato com os professores. A dinâmica era estudar com o material recebido, resolver as questões propostas, encaminhá-las por correspondência e, posteriormente, receber os certificados, caso fossem aprovados. Apesar de acontecer por meio de correspondências, foi assim que a EaD proporcionou a formação de várias pessoas naquela época.

Na segunda geração, denominada de novas mídias e universidades abertas, houve uma evolução no que se refere aos equipamentos tecnológicos utilizados. Passou-se a utilizar mais

de um meio de comunicação, acrescentaram-se mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e o telefone. Nessa geração, havia acompanhamento por parte de tutor, a comunicação ainda era um pouco assíncrona<sup>1</sup>, ou seja, os discentes estudavam sozinhos, não havia trabalho, nem atividade em grupo e o contato com os professores não era em tempo real.

Por fim, a terceira geração da EaD se caracterizou, consoante Maia e Mattar (2007), pelos seguintes elementos: a) aprendizagem focalizada no aluno; b) educação pautada em resultados; c) interação e participação; d) flexibilidade quanto ao currículo; e) flexibilidade quanto as estratégias de aprendizagem; f) possibilidade da autoaprendizagem. O que possibilitou o alcance destes resultados na terceira geração da EaD foi a própria evolução no modo como são ensinados os conteúdos. Além disso, o uso do microcomputador, da internet, do hipertexto e da tecnologia multimídia possibilitaram que esta geração fosse caracterizada como dinâmica e acessível (CARNIEL; LUVIZOTTO; FUSCO, 2012).

Para fins de conhecimento, existe na literatura científica teorias que afirmam o seguinte: o ensino a distância não se limitaria somente a 3 gerações, havendo, portanto, outras três. É o que aponta o estudo feito por Gonçalves (2010), o qual traz as seguintes informações:

- Primeira geração: os conteúdos eram apresentados por meio de textos e a forma como os materiais eram distribuídos era por correio postal;

Segunda geração: nesta fase da história já se nota a presença da tele-educação, com o uso de mídias para a apresentação dos conteúdos, como, por exemplo, rádio, televisão e telefone;

Terceira geração: também chamada de Multimídia, a qual se caracterizou pela maior possibilidade de feedback do professor com os alunos, bem como a utilização de CD-ROM, vídeos e demais mídias similares;

Quarta geração: chamada de aprendizagem em rede, na qual os conteúdos são expostos com o auxílio de mídias digitais e além disso a interação entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem é fomentada, promovendo, assim, a comunicação síncrona e assíncrona;

---

<sup>1</sup> "Ferramentas síncronas e assíncrona na EAD: As ferramentas síncronas são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula. Já as ferramentas assíncronas são aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual. Ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado.

Quinta geração: aqui o destaque fica por conta da evolução dos smartphones e sua facilidade de utilização não somente para comunicação, mas também para fins de aprendizagem, e;

Sexta geração: é caracterizada pela existência de mundos virtuais imersivos, com realidades digitais criadas em ciberespaços que simulam vivências sociais.

## **1.2 Aspectos legais da Educação a Distância**

A EaD tem sua primeira menção como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), registrada sob o nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Até então, não havia menção em nenhuma legislação, mesmo ocorrendo conforme visto anteriormente nas Gerações da EaD. Portanto, é a partir da LDBEN/1996 que a EaD passa a ser considerada como “modalidade educacional”.

É importante mencionar que os artigos que tratam desse tipo de ensino são: (i) o artigo 32, que no § 4º, autoriza a utilização da EaD no Ensino Fundamental como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais; (ii) o artigo 47, que apresenta as peculiaridades que a EaD mantém em relação ao ensino presencial, apontando para a flexibilização de momentos; bem como (iii) o artigo 80, o qual ressalta que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, além de educação continuada (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, ressalta-se que o Decreto 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamentava o artigo 80 da LDBEN nº 9394/96, foi revogado pelo Decreto Federal 9.057 (BRASIL, 2017). Este decreto de nº 9.057 passou a regulamentar o artigo 80 da Lei nº 9394/96, definindo “todas” as diretrizes para a EaD e dispoñdo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de Graduação e de Pós-Graduação no sistema federal de ensino.

Além dele, o Decreto 5.773 (BRASIL, 2006) também foi revogado. Desse modo, é o Decreto nº 9235 (BRASIL, 2017) que dispõe acerca do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores e sequenciais, no sistema federal de ensino.

É importante destacar que são os Referenciais de Qualidade para a EaD (RQESaD) que definem o ordenamento legal vigente, em complemento às determinações específicas da LDBEN/1996, do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de 09 de maio

de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007. Embora, não tenham força de lei, os RQESaD se apresentam como representativos para nortear e subsidiar atos legais do poder público que se referem a procedimentos específicos de regulação, supervisão e avaliação desta modalidade (RQESaD, 2007).

No que concerne à Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, é ela que define os processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para a oferta de EaD nos Sistemas Federal, Estadual e Distrital de Ensino.

Ao observar a dimensão legal que envolve o reconhecimento da EaD é possível perceber que muito foi feito para se regulamentar uma EaD de qualidade no Brasil. No entanto, também é perceptível que ainda se precisa caminhar muito, verificando as potencialidades, bem como as fragilidades dessa modalidade ora apresentada.

Na próxima subseção será abordada na perspectiva histórica, o percurso da EAD no IFAM, os programas de fomentos ofertados, em especial, da Universidade Aberta do Brasil

### **1.3 Trajetória da Educação a Distância no IFAM**

O histórico do IFAM se inicia com o Decreto-lei nº 7.5662, em 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, que determinou a criação, em cada uma das capitais dos estados brasileiros, de uma Escola de Aprendizes Artífices (EAA), onde deveria ser ministrado o ensino profissional primário e gratuito.

Desse modo, a criação da EAA contribuiu para que crianças e jovens analfabetos das classes pobres tivessem acesso à formação, à preparação para o trabalho e, conseqüentemente, a uma melhoria de vida. Na época, acreditava-se que essas pessoas só poderiam ser incluídas socialmente, se fosse por meio do trabalho.

Em nível de estado, o cumprimento deste decreto deu-se no dia 1º de outubro de 1910, quando foi inaugurada, em Manaus, a Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas (EAAAM) que, posteriormente, foi substituído pelo Campus Manaus Centro, do “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas” (SOUZA, 2002, p. 12).

---

<sup>2</sup> "Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 - -Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 29 abr.. 2020.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e superior nas diferentes modalidades e níveis de ensino, surgiu a partir da fusão de três instituições federais de ensino que atuavam no estado do Amazonas: o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET/AM), a Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAF-Manaus/AM) e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (EAF-SGC/AM).

É importante destacar que, em nível nacional, a Lei Federal nº 11.892/3, de 29 de dezembro de 2008, artigo 5º, inciso IV, sancionada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, criou o IFAM e mais trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a missão de promover uma educação de excelência por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, visando à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País. A partir dessa expansão, a educação profissional e tecnológica tornou-se bem mais significativa, pois as ofertas tinham a lógica de que era necessário desenvolver, primeiramente, em nível local e, em seguida, em nível nacional.

Deste modo, ressalta-se que o IFAM é considerado centro de referência do ensino técnico e tecnológico, no estado do Amazonas, conta com 15 campi, sendo três em Manaus (Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial e Manaus Zona Leste), Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé, proporcionando ensino profissional a todas as regiões do Amazonas (IFAM, 2021).

Quanto às ofertas, o IFAM disponibiliza os seguintes cursos de Graduação: Engenharia Civil; Engenharia Mecânica; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; Licenciatura em Matemática; Tecnologia em Alimentos; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Construção de Edifícios; Tecnologia em Processos Químicos; Tecnologia em Produção Publicitária, além de 24 cursos técnicos em seus campi (IFAM, 2021).

No que é concernente à EaD, o IFAM passou por transformações e conquistas significativas por meio de integração nos programas nacionais de fomentos e das parcerias com

---

<sup>3</sup> "Lei nº 11.892 - Planalto." 29 dez.. 2008, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá ...  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acessado em 29 abr.. 2020.

o estado e municípios do Amazonas que contribuíram por meio de polos específicos e com potencial técnico básico para o atendimento das demandas na região.

No que tange à formação de professores, foi de grande importância a participação do IFAM no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo esse o passo inicial para a oferta de um curso que atenderia professores tanto do estado, quanto da rede municipal de ensino, na modalidade EaD. Assim, emerge o Curso Especial de Formação Pedagógica para Docentes, atendendo à demanda de professores em exercício que precisavam com urgência de formação pedagógica. Dessa forma, o IFAM mostra-se como responsável por incrementar suas ofertas de cursos em EaD, em parceria com programas de fomento como o Programa Rede e-Tec Brasil e Universidade Aberta do Brasil.

A próxima seção versará sobre o Rede e-Tec Brasil para melhor compreensão da importância deste programa para o contexto da EaD.

### 1.3.1 Programa Rede e-Tec Brasil

A Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil) foi criada pelo Ministério da Educação, mais pelo Decreto nº 7.589 (BRASIL, 2011), em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). A sua finalidade era desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

O público-alvo do programa e-Tec Brasil era composto por: (i) jovens e adultos; (ii) professores vinculados diretamente à Rede e-Tec Brasil; (iii) estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio para cursos técnicos concomitantes; (iv) estudantes que concluíram o Ensino Médio para os cursos técnicos subsequentes; (v) estudantes que concluíram o ensino fundamental para os cursos técnicos vinculados à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e (vi) também estudantes e professores participantes de programas de jovens e adultos (EJA).

No IFAM, a coordenadora geral institucional da primeira oferta da Rede E-Tec/ProFuncionário foi a Professora Dulcineide Pereira dos Santos e a Coordenadora Adjunta Rede E-Tec/ProFuncionário foi a Técnica em Assuntos Eduacionais (TAE) Maria Raimunda Lima Valle, que exerceu o seu ofício juntamente com outros membros que compunham a equipe.

Os Cursos Técnicos ofertados pelo IFAM foram os seguintes: Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Agropecuária, Técnico em

Comércio, Técnico em Eventos e Hospedagem, Técnico em Infraestrutura Escolar. Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Recursos Pesqueiros, Técnico em Redes de Computadores e Técnico em Secretaria Escolar.

Sendo assim, essa primeira oferta por intermédio da adesão aos programas da Rede e-Tec Brasil e Profucionário, possibilitou ao IFAM mudanças de paradigma, as quais ocorreram de forma significativa, de fora para dentro, com a inserção de novas tecnologias, que até então não eram utilizadas no IFAM, bem como a utilização de plataformas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), que propicia a construção de salas virtuais interativas para as aulas em EaD.

Nessa perspectiva, é necessário entender que as mudanças de paradigmas favoreceram a existência de “um novo direcionamento para uma nova forma de ver, sentir, viver dentro de um novo referencial” (BEHAR, 2009, p. 20). O quê, no concernente à EaD, possibilitou que um novo olhar fosse posicionado a seu favor.

A seguir, será apresentado o Sistema Universidade Aberta do Brasil, sua instituição e as caminhadas desse sistema no âmbito do IFAM, além do seu desenvolvimento na perspectiva da EaD.

### 1.3.2 Universidade Aberta do Brasil

O Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>4</sup> (UAB) foi instituído pelo Decreto Federal 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país". Além disso, fomenta a modalidade EaD nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras respaldadas em TDICs. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas.

O IFAM, integrante da UAB, conforme a Portaria do Ministério da Educação (MEC), nº 802, de 18 de agosto de 2009, também credenciado para oferta de cursos na modalidade a distância por meio da Portaria nº 1.369 de 07 de dezembro de 2010, desenhou novas perspectivas para a modalidade. Em 2012, na publicação do resultado definitivo da análise das

---

<sup>4</sup> Universidade Aberta do Brasil - Capes. <<https://www.capes.gov.br/uab>>. Acesso em: 24 abr 2020.

propostas de oferta para formação inicial PARFOR<sup>5</sup> (Plataforma Freire – 2012/1) obteve da Diretoria de Educação a Distância/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES) aprovação para a oferta do Curso de Formação Pedagógica de Docentes a Distância, iniciado em 2012.

Destarte, ofertar cursos de Graduação e Pós-Graduação, na modalidade a distância, foi um grande desafio para o IFAM, ao possibilitar aos docentes, não somente uma modificação das práticas educativas, como também o contato com outra modalidade e a utilização de recursos tecnológicos diferentes dos utilizados tradicionalmente, do mesmo modo proporcionou aos estudantes o acesso a uma prática diferenciada que os levou ao processo de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de sua criatividade e de autonomia, bem como a opção entre a modalidade presencial ou a distância.

A partir da oferta de cursos nessa modalidade, foi possível afirmar que o IFAM possibilitou a muitos estudantes ampliar suas condições de aprendizagem e, aos professores, enriquecer suas estratégias de ensino, de forma dinâmica e dialógica, graças ao uso das TDICs e à interação que há entre todos os envolvidos. Essa interação redefine a dinâmica de sala de aula, tal como aproxima mais professor e alunos, favorecendo o desenvolvimento de aulas diferenciadas, mesmo em cursos presenciais. Dessa forma, confirma-se a convergência entre as modalidades EaD e presencial, Tori (2002, p. 59) afirma que:

O resultado é que, enquanto vemos muitos cursos tradicionais sustentando-se única e exclusivamente na proximidade natural de suas aulas presenciais, a educação mediada pelas tecnologias não pára de evoluir e de criar condições para a efetiva redução de distâncias. Esse avanço tecnológico pode ser utilizado não apenas em cursos a distância, mas em cursos presenciais.

Nesse sentido, nota-se que o IFAM começou a dar os primeiros passos para entender a potencialidade da modalidade a distância, com a oferta de Cursos Superiores a distância, sob a gestão da professora Darcília Pena Pinto, como Diretora da Educação a Distância- DED. Nessa época, a DED funcionava no prédio do Campus Manaus Centro - CMC, assim como a Coordenação da UAB, que também funcionava nesse mesmo prédio no Núcleo Técnico de

---

<sup>5</sup> Plano Nacional de Formação de Professores - Ministério da Educação. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. <https://www.capes.gov.br/educacao-bhttp://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Educação a Distância. O Coordenador do programa era o Prof. Dr. Antônio Ribeiro da Costa Neto.

A Coordenação da UAB permanece ligada à Diretoria de Educação a Distância, a qual está vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Ensino – PROEN, funcionando no prédio da Reitoria do IFAM. Na próxima subseção, discorre-se sobre como ocorreu a primeira oferta da UAB por meio do IFAM em 2012.

### 1.3.3 Primeira oferta da Universidade Aberta no Brasil – IFAM 2012

O primeiro curso a ser ofertado pela UAB/IFAM foi o curso especial de Formação Pedagógica de Docentes, por meio do edital UAB/CAPES 19/2012, que permitia a escolha entre quatro áreas de formação: Matemática, Física, Biologia e Química. Nesse sentido, o Coordenador Sistêmico da Universidade Aberta do Brasil era o Professor Antônio Ribeiro da Costa Neto e a Coordenadora Adjunta, a professora Ana Maria Alves Pereira. Nesse edital, foram abertas vagas a serem distribuídas nos seguintes polos: Manaus, Manacapuru e Tefé.

Essa oferta do IFAM contribuiu para a formação pedagógica de vários profissionais da educação básica que possuíam formação superior, mas que precisavam da complementação pedagógica, atendendo assim ao dispositivo da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), mais precisamente no artigo 63, inciso II, no qual é preconizado que os Institutos de Educação Superior (IES) deverão proporcionar por meio do acesso ao magistério, aos portadores de diploma de curso superior, distinto de licenciaturas. A relevância dessa oferta impactou na história do IFAM, pois até o momento ainda não havia sido ofertado curso superior nessa modalidade.

No dia 24 de março de 2012, foi realizada a aula inaugural do curso de formação pedagógica, no auditório Jorge Alberto Furtado, no Campus Manaus-Centro. O evento contou com a presença de alunos, professores, tutores e de toda a Coordenação do Programa UAB/IFAM.

Considerando a importância da primeira oferta, a próxima subseção abordará a 2ª oferta e os impactos resultantes.


### 1.3.4 Segunda oferta da Universidade Aberta no Brasil no IFAM – ano 2014

Foi por meio do Programa UAB que o IFAM expandiu seus polos para oferta, e, após a experiência da primeira turma, participa, no ano de 2013 do edital UAB/CAPES 01/2013, abrindo vagas para o curso de pós-graduação, *Lato Sensu*, de Especialização em Gestão Pública,

em atendimento ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), com início do curso em 2014. As vagas destinavam-se aos polos de Manaquiri, Manaus e Tefé. Para essa oferta o público-alvo eram portadores de diploma de curso superior que estivessem exercendo atividades em Órgãos Públicos ou do terceiro setor ou que tivessem aspirações ao exercício de função pública. Mais uma vez, o IFAM por meio da EaD contribuiu com a qualificação de profissionais, dessa vez na área de gestão pública, na qual tem grande *know how* devido às diversas ofertas de cursos técnicos na área de Administração e de outros cursos tecnológicos nessa área.

O edital referido anteriormente também possibilitou ao IFAM ofertar 540 (quinhentos e quarenta) vagas para cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, conforme especificado na Figura 1. A abrangência de pólos fora do estado do Amazonas foi um destaque especial para essa oferta, pois além dos polos de Manacapuru, Manaus, Parintins e Tefé, foram ofertadas vagas no estado de Roraima, nos polos de Boa Vista e de Caracará. Essa oferta foi o reconhecimento da Capes ao desempenho da UAB/IFAM.

Figura 1: Total de vagas ofertadas 2014 por curso e polo – UAB/IFAM



**INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - IFAM**  
**PROCESSO SELETIVO 2º SEMESTRE 2014 – EDITAL Nº 10/2014**

**ANEXO I**  
**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS**

Cursos Pós-Graduação Lato Sensu	Vagas – Polos de Educação a Distância (EaD)					
	Boa Vista (RR)	Caracará (RR)	Manacapuru (AM)	Manaus (AM)	Parintins (AM)	Tefé (AM)
Educação do Campo	-	-	30	30	30	-
Educação Musical	30	-	-	30	-	30
Filosofia da Educação	30	30	-	30	-	30
Gestão Pública	-	-	-	30	-	30
História, Cultura Africana e Afro-brasileira	30	-	-	30	-	30
Informática na Educação	30	30	-	30	-	30

Fonte: Edital IFAM nº 10 (2014).

Ainda em 2014, foram ofertadas 60 (sessenta) vagas para o curso de Graduação em Física, nos pólos Manaus e Boa Vista (RO). Essa oferta destinava-se aos profissionais que

tivessem concluído o Ensino Médio, atuassem na área e não possuíssem curso de Graduação, a fim de assegurar a formação exigida pela LDBEN/1996.

Figura 2 – Total de vagas ofertadas 2014 por curso e por polo – UAB/IFAM

**ANEXO I**  
**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS**

Curso Licenciatura em Física (1ª Licenciatura)	Vagas – Polos de Educação a Distância (EaD)	
	Boa Vista (RR)	Manaus (AM)
Profissionais de Educação da Rede Pública (professores sem licenciatura)	20	20
Demanda Social (público em geral)	10	10

Fonte: Edital IFAM nº 12 (2014).

De acordo com as Figuras 1 e 2, é possível afirmar que na EaD o distanciamento geográfico não é um empecilho para a realização dos cursos, é apenas um fator que pode ser considerado como um desafio, que pode ser superado pela mediação pedagógica e pelo uso das tecnologias adequadas ao público e à região onde o curso será desenvolvido. Sendo assim, Tori (2017, p. 63) considera que a distância geográfica é a mesma coisa que distância espacial, é “a primeira componente e mais fácil de ser observada [...] ela se refere à existência de separação geográfica entre aluno e professor”. Como se pode observar, essa separação não é relevante, pois o mundo físico é reproduzido em plataformas digitais, onde todos os serviços começam a ser realizados, física ou virtualmente, inserindo-se, nesse contexto, a educação.

Para o IFAM, o que menos importou foi a distância geográfica, pois enfrentou, de forma eficiente, o desafio de fazer EaD em outro estado, conforme pode-se observar na Figura 2. Dessa forma, a UAB/IFAM possibilitou, não somente aos estudantes do Amazonas, a oferta de cursos de Graduação e Especialização Lato Sensu, como também aos estudantes e profissionais do estado vizinho, Roraima.

Com esse leque de cursos, na modalidade a distância, a UAB/IFAM destaca sua relevância social ao possibilitar a muitos o acesso a um curso superior de qualidade, seja de Graduação ou de Pós-Graduação, alcançando pessoas nas mais longínquas localidades, como é o caso do nosso estado que é muito extenso e possui uma geografia muito diferenciada dos demais estados do Brasil. Nesse alcance, inserimos a população ribeirinha que não tem ou que

tem poucas oportunidades para fazer curso de Graduação ou de Pós-Graduação, uma vez que necessita de formação para desenvolver seu trabalho nas áreas específicas de atuação. Assim, essas ofertas possibilitaram ao IFAM, um fazer robusto, convergindo com a sua missão de promover educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia.

Os cursos oferecidos obedecem à legislação vigente, com 360 horas, com Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), contendo os elementos necessários para aprovação no Conselho Superior (CONSUP) e uma coordenação específica para coordenar o curso na modalidade a distância. Além disso, no que se refere à formação dos coordenadores, todos possuíam Pós-Graduação, em nível *stricto sensu*, bem como experiência na área de coordenação e atuação profissional.

De acordo com os PPCs dos cursos, os objetivos nas ofertas dos referidos cursos foram:

- (i) curso de Especialização em Educação do Campo na modalidade a distância, o qual teve como objetivo oferecer formação continuada para profissionais que atuam na Educação Básica nas escolas municipais rurais, ribeirinhas, quilombolas, do campo, das florestas e das águas, além de contribuir para a oferta de uma educação contextualizada às realidades locais e culturais, possibilitando ferramentas que auxiliem em sua prática pedagógica;
- (ii) curso de Especialização em Educação Musical na modalidade a distância, tendo como objetivo capacitar professores que atuam na rede pública de ensino para a docência do ensino da música;
- (iii) curso de Especialização em Filosofia da Educação que teve como objetivo capacitar professores para docência do ensino da Filosofia, contemplando a complexidade de seus fundamentos éticos, políticos e epistemológicos, mais especificamente nas séries finais da Educação Básica;
- (iv) curso de Especialização em Gestão Pública na modalidade a distância teve como objetivo principal, no âmbito do Programa de Formação em Administração Pública (PNAP), qualificar pessoal de nível superior, visando ao exercício de atividades gerenciais na carreira pública, de prestadores de serviços e fornecedores a Órgãos Públicos;
- (v) curso de Especialização em História, Cultura Africana e Afrobrasileira na modalidade a distância teve como objetivo capacitar para a docência do ensino de história, da cultura Africana e Afrobrasileira, contemplando a valorização da identidade africana e sua elevada importância nas áreas sociais, políticas e culturais do Brasil, e
- (vi) especialização em Informática na Educação, na modalidade a distância, que teve como objetivo principal capacitar professores e profissionais que atuam na área da Educação quanto ao uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar.

Sendo assim, cada município contemplado possuía polo de atendimento presencial equipado com laboratório de informática, de acordo com o Decreto nº 9.235, de 15 de Dezembro de 2017, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de Graduação e de Pós-Graduação no sistema federal de ensino, além de um coordenador para o polo e um tutor presencial para cada curso.

É relevante registrar a importância da figura do tutor nos polos de apoio presencial, pois na EaD ele tem um papel fundamental na orientação dos alunos e no apoio ao professor da disciplina. De acordo com a Resolução nº 26 (BRASIL, 2009), de 05 de junho de 2009, no seu anexo I, as atribuições do tutor são:

- I – mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- II - acompanhar as atividades discentes;
- III - apoiar o professor da disciplina;
- IV - manter a regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas;
- V - estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- VI - colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- VII - participar das atividades de capacitação;
- VIII - elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos;
- IX - participar do processo de elaboração da disciplina sob orientação do professor responsável;
- X - apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação das avaliações.

Todas essas atividades desenvolvidas pelo tutor, no polo, contribuem para a garantia da efetividade da realização das atividades presenciais, além de reduzir as distâncias e motivar os estudantes na participação das mesmas.

Ao falar ainda sobre esse momento de implantação desses cursos, o IFAM contou também com uma equipe multidisciplinar, essencial na construção e implantação de um curso a distância, essa equipe é composta por profissionais das mais variadas formações, e contribuem em diversas frentes, atendendo sempre a proposta pedagógica desenhada para o curso. Na equipe composta, o IFAM contou com um profissional da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no Suporte Técnico, uma Pedagoga para coordenar o planejamento das

aulas junto com os professores, uma Secretária, Coordenadores de tutoria (um para cada curso), além dos Tutores a Distância e demais coordenações dos cursos. Corroborando com a importância da formação da equipe Behar (2009, p. 23) especifica que

[...] uma das características que definem a EAD é que ela é constituída por um conjunto de que partem do princípio de que os alunos estão separados do professor em termos espaciais e, muitas vezes ou na maioria das vezes, temporais. Essa distância não é somente geográfica, mas vai além, configurando-se em uma distância transacional, “pedagógica”, a ser gerida por professores, alunos, monitores/tutores.

Toda essa organização foi fundamental para a consolidação da Educação a Distância dentro do IFAM, pois é necessário diminuir essa distância pedagógica existente, assegurando o envolvimento de todos os atores para que haja uma efetiva aprendizagem.

A próxima seção versará acerca da terceira oferta da UAB/IFAM e dos aspectos que a envolveram.

### 1.3.5 Terceira oferta da Universidade Aberta do Brasil no IFAM

A UAB/IFAM avança um pouco mais em sua trajetória, agora sob a gestão da Profa. Tania Midian Freitas de Souza. No ano 2017, tendo participado do Edital UAB/CAPES 75/2014 – nos anos de 2015 e 2016, as ofertas foram suspensas, mas foram retomadas em 2017 – no qual são oferecidas vagas, por meio dos editais 06/2017 e 07/2017 para os Cursos de Graduação em Física e Pedagogia e, posteriormente, no edital UAB/IFAM 35/2017 mais uma oferta, a qual oportuniza novamente cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. As vagas de Graduação foram divididas de acordo com os editais e foram distribuídas nos seguintes polos:

**Quadro 1:** Total de oferta de vagas Polo UAB Coari – anos 2017/1

Polo UAB em Coari (AM): Rua C, 19 - Bairro da União CEP: 69460-000								
CURSOS DE GRADUAÇÃO	DURAÇÃO	A C	Pc D	RFBPC = ou <1,5		RFBPC = ou >1,5		TOTAL DE VAGAS
				PP I	Não autodeclarados	PP I	Não autodeclarados	
Licenciatura em Física EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12

Fonte: Adaptado pela autora com base em Edital IFAM 06/2017<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Legenda do Edital 06/2017

**Quadro 2:** Total de oferta de vagas Polo UAB Lábrea – anos 2017/1

<b>Polo UAB em Lábrea (AM): Av. Coronel Luís Gomes 211, Centro, CEP: 69830-000</b>								
CURSOS DE GRADUAÇÃO	DURAÇÃO	A C	Pc D	RFBPC = ou <1,5		RFBPC = ou >1,5		TOTAL DE VAGAS
				PP I	Não autodeclarados	PP I	Não autodeclarados	
Licenciatura em Física EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n° 6(2017).

**Quadro 3:** Total de oferta de vagas Polo UAB Tefé – ano 2017.1

<b>Polo UAB em Tefé (AM): Rua João Stefano, 625 - Bairro Juruá CEP: 69552-250 Tefé Amazonas</b>								
CURSOS DE GRADUAÇÃO	DURAÇÃO	AC	PcD	RFBPC = ou <1,5		RFBPC = ou >1,5		TOTAL DE VAGAS
				PP I	Não autodeclarados	PP I	Não autodeclarados	
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n° 6(2017).

**AC**- Ampla concorrência

**PcD** - Pessoa com Deficiência conforme Decreto Federal N° 3.298/1999 em seus artigos 3° e 4° este último com redação dada pelo Decreto Federal N° 5.296/2014.

**RFBPC = ou <1,5 (AUTODECLARADO PPI)** - Candidato que tenha cursado todo o Ensino Médio (1° ao 3° ano) em escolas da rede pública de ensino, que se autodeclara preto, pardo, indígena ou pessoa com deficiência e que possui renda familiar bruta per capita (**RFBPC**) igual ou inferior a um salário mínimo e meio (Lei Federal N° 12.711/2012).

**RFBPC = ou <1,5 (NÃO AUTODECLARADO PPI)** - Candidato que tenha cursado todo o Ensino Médio (1° ao 3° ano) em escola pública de ensino, que **NÃO** se autodeclara preto, pardo, indígena ou pessoa com deficiência e que possui renda familiar bruta per capita (**RFBPC**) igual ou inferior a um salário mínimo e meio (Lei Federal N° 12.711/2012).

**RFBPC > 1,5 (AUTODECLARADO PPI)** - Candidato(a) que tenha cursado todo o ensino médio (1° ao 3° ano) em escolas da rede pública de ensino, que se autodeclara preto, pardo, indígena ou pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita (**RFBPC**) superior a um salário mínimo e meio (Lei Federal N° 12.711/2012, Decreto Federal N° 7.824/2012, Portaria Normativa N° 18/2012, Lei N° 13.409/2016).

**RFBPC > 1,5 (NÃO AUTODECLARADO PPI)** - Candidato(a) que tenha cursado todo o ensino médio (1° ao 3° ano) em escolas da rede pública de ensino, que **NÃO** se autodeclara preto, pardo, indígena ou pessoa com deficiência, com renda familiar bruta per capita (**RFBPC**) superior a um salário mínimo e meio (Lei Federal N° 12.711/2012, Decreto Federal N° 7.824/2012, Portaria Normativa N° 18/2012, Lei N° 13.409/2016).

**Quadro 4:** Total de oferta de vagas Polo UAB Boa Vista (RR) – ano 2017.1

<b>Polo UAB em Boa Vista (RR):</b> Alameda dos Bambus, 525 - Picumã: 69039-395								
CURSOS DE GRADUAÇÃO	DURAÇÃO	A C	PcD	RFBPC = ou <1,5		RFBPC = ou >1,5		Total de vagas
				PP I	Não autodeclarados	PP I	Não autodeclarados	
Licenciatura em Física EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n° 6 (2017).

**Quadro 5:** Total de oferta de vagas Polo UAB Boa Vista (RR) – ano 2017.1

<b>Polo UAB em Mucajaí (RR):</b> Antigo Centro, rua Maranhão, s/n- Picumã: 69034-000								
CURSOS DE GRADUAÇÃO	DURAÇÃO	A C	PcD	RFBPC = ou <1,5		RFBPC = ou >1,5		TOTAL DE VAGAS
				PP I	Não autodeclarados	PP I	Não autodeclarados	
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	5	1	2	1	2	1	12

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n° 6 (2017).

Para o Edital 07/2017, havia complemento das vagas para os cursos de Graduação em Física e Pedagogia e destinavam-se, exclusivamente, para profissionais que atuavam na área de Educação Básica das redes públicas de ensino, atendendo ao que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à formação dos profissionais para atuarem nesse nível de ensino foram oferecidas as seguintes vagas:

**Quadro 6:** Total de oferta de vagas nos polos de Tefé (AM), Boa Vista e Mucajaí (RR), ano 2017/2

<b>Pólo UAB em Tefé (AM):</b> Rua João Stefano, n° 625, Bairro Juruá, CEP: 69552-250, Tefé – Amazonas				
CURSOS DE GRADUAÇÃO	DURAÇÃO	AC	PcD	TOTAL DE VAGAS
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	17	1	18

<b>Polo UAB em Boa Vista (RR): UNIVRR- Alameda dos Bambus, n° 525, Picumã, CEP: 69309-396, Boa Vista – Roraima</b>				
<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>AC</b>	<b>PcD</b>	<b>Total de vagas</b>
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	17	1	18
Licenciatura em Física EaD	8 semestres	17	1	18
<b>Polo UAB em Mucajaí (RR): Rua Maranhão, s/n°, Centro, CEP: 69340-000, Mucajaí – Roraima</b>				
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	17	1	18

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n°7 (2017).

**Quadro 7:** Total de oferta de vaga nos polos Coari e Lábrea, ano 2017/2

<b>Pólo UAB em Coari (AM): Rua C, n° 619, Bairro da União, Juruá, CEP: 69460-000, Coari – Amazonas</b>				
<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>AC</b>	<b>PcD</b>	<b>TOTAL DE VAGAS</b>
Licenciatura em Física EaD	8 semestres	17	1	18
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	17	1	18
<b>Polo UAB em Lábrea (AM): Avenida Coronel Luís Gomes, n° 211, Centro, CEP: 69830-00, Lábrea – Amazonas</b>				
<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>AC</b>	<b>PcD</b>	<b>Vagas Totais</b>
Licenciatura em Pedagogia EaD	8 semestres	17	1	18

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n°7 (2017).

Essas ofertas dos Cursos de Graduação em Física com a primeira turma executada em 2014 e agora com a segunda turma e o Curso Pedagogia, ofertados pelos editais 06 e 07/2017 foram as primeiras turmas de cursos de licenciaturas ofertados a distância pelo IFAM, pois até então essas ofertas só tinham sido realizadas na forma presencial. Com isso, o IFAM ofertou no âmbito de suas competências, os recursos humanos e materiais necessários para atendimento à demanda de formação de professores para a Educação Básica do estado do Amazonas.

O curso de Graduação em Física teve como objetivo geral formar profissionais em Licenciatura para atuarem como professores de Física no Ensino Médio, como também, nas séries finais do Ensino Fundamental com amplo domínio teórico e experimental dos conteúdos. Conceber profissionais críticos, competentes e produtores de metodologias para melhorar o ensino da Física, com uma educação inclusiva, integradora, com incentivo à produção do conhecimento.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, seu objetivo geral era formar o pedagogo para atuar como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como gestor do trabalho pedagógico em espaços escolares ou não escolares, com compromisso ético, competência política e técnica, bem como a compreensão do fenômeno educativo na atualidade em suas dimensões política, social, cultural, ambiental, tecnológica e humana, além de conhecimentos sobre especificidades da educação escolar em diferentes ambientes educativos.

Com relação às ofertas dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, estes foram ofertados em 2014, agora com um curso novo, de Especialização em Gestão em Saúde, destinado à profissionais da saúde. No que concerne às vagas, foram ofertadas, por meio do edital 35/2017, 210 (duzentas e dez) vagas para alunos de graduação e 1.470 (um mil quatrocentos e setenta), em nível de Pós-Graduação.

**Quadro 8:** Cursos de Graduação Lato Sensu em nível de Especialização Universidade Aberta do Brasil – ofertas 2º Semestre/2017

CURSO	POLOS UAB	OFERTA	NÚMERO DE VAGAS
Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica	Itacoatiara (AM)	2017/2	50
	Lábrea (AM)	2017/2	50
	Maués (AM)	2017/2	50
Educação do Campo (Lato Sensu)	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Maués (AM)	2017/2	30
	Lábrea (AM)	2017/2	30
	Tefé (AM)	2017/2	30
	Cantá (RR)	2017/2	30
	Porto Velho (RO)	2017/2	30
	Boa Vista (RR)	2017/2	30
Educação Musical (Lato Sensu)	Porto Velho (RO)	2017/2	30
	Ariquemes (RO)	2017/2	30
	Coari (AM)	2017/2	30
Educação Profissional e Tecnológica (Lato Sensu)	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Manaus (AM)	2017/2	30
	Maués (AM)	2017/2	30
	Lábrea (AM)	2017/2	30
	Parintins (AM)	2017/2	30
	Tefé (AM)	2017/2	30
	Boa Vista (RR)	2017/2	30

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM e Coordenação UAB (2017).

Nesse semestre foi publicado também o Edital 36/2017, no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública, no qual foram ofertadas 240 vagas, distribuídas conforme o quadro abaixo:

**Quadro 9:** Cursos de Especialização Lato Sensu da Universidade Aberta do Brasil – 2017/2

<b>CURSO</b>	<b>POLOS UAB</b>	<b>OFERTA</b>	<b>NÚMERO DE VAGAS</b>
Filosofia da Educação (Lato Sensus)	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Maués (AM)	2017/2	30
	Tefé (AM)	2017/2	30
	Cantá (RR)	2017/2	30
	Caracaraí (RR)	2017/2	30
Gestão em Saúde (Lato Sensus) – PNAP	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Lábrea (AM)	2017/2	30
	Caracaraí (RR)	2017/2	30
	Iracema (RR)	2017/2	30
Gestão Pública (Lato Sensus) – PNAP	Bonfim (RR)	2017/2	30
	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Parintins (AM)	2017/2	30
	Tabatinga (AM)	2017/2	30
História, Cultura Africana e Afro-Brasileira (Lato Sensus)	Coari (AM)	2017/2	30
	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Manaus (AM)	2017/2	30
	Tefé (AM)	2017/2	30
	Boa Vista (RR)	2017/2	30
	Porto Velho (RO)	2017/2	30
	Ariquemes	2017/2	30
Informática da Educação (Lato Sensus)	Coari (AM)	2017/2	30
	Itacoatiara (AM)	2017/2	30
	Maués (AM)	2017/2	30
	Tabatinga (AM)	2017/2	30
	Bonfim (RR)	2017/2	30
	Mucajaí (RR)	2017/2	30
	Ariquemes (RO)	2017/2	30

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM (2017).

Nesse semestre, foi publicado também o Edital 36/2017, no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública, em que foram ofertadas 240 (duzentas e quarenta) vagas, distribuídas conforme os quadros abaixo:

**Quadro 10:** Quadro de distribuição de vagas polos de apoio presencial no Estado do Amazonas

POLO	CURSOS (Pós-Graduação Lato Sensu)	VAGAS	Pc D	TOTAL
UAB/IFAM Itacoatiara (AM)	Gestão em Saúde (PNAP)	29	1	30
	Gestão Pública (PNAP)	29	1	30
UAB/IFAM Lábrea (AM)	Gestão em Saúde (PNAP)	29	1	30
UAB/IFAM Parintins (AM)	Gestão Pública (PNAP)	29	1	30
UAB/IFAM Tabatinga (AM)	Gestão Pública (PNAP)	29	1	30

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n° 36 (2017).

**Quadro 11:** Quadro de distribuição de vagas polos de apoio presencial no Estado de Roraima

POLO	CURSOS (Pós-Graduação Lato Sensu)	VAGAS	Pc D	TOTAL
UAB/UNIVIRR Bonfim (RR)	Gestão Pública (PNAP)	29	1	30
UAB/UNIVIRR Caracarái (RR)	Gestão em Saúde (PNAP)	29	1	30
UAB/UNIVIRR Iracema (RR)	Gestão em Saúde (PNAP)	29	1	30

Fonte: Adaptado pela autora com base em IFAM Edital n° 36 (2017).

Com esse quantitativo de vagas, a UAB/IFAM aumentou em 240% o quantitativo de vagas ofertadas em relação às ofertas de 2014. Apesar de serem os mesmos cursos ofertados, com exceção do curso de Especialização em Gestão em Saúde, houve grande procura pelos estudantes para o preenchimento das vagas, demonstrando que existe demanda da população que precisa da formação continuada e que, por meio da EaD, o IFAM pode possibilitar a formação a esses profissionais, cursos com qualidade, baseados na interatividade e dinamismo que permite a eles organizarem seus próprios horários e locais para estudo, mas que não se confunda com autodidatismo, pois no IFAM cada curso possui seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

No período de 18 a 25 de agosto de 2017, nos 08 polos do estado do Amazonas, houve aulas inaugurais dos cursos de Pós-Graduação da UAB/IFAM<sup>7</sup>. Esse foi um evento que contou com a presença de autoridades locais dos municípios e equipe do Programa UAB/IFAM.

No período de 17 a 19 de outubro, as aulas inaugurais ocorreram em seus 6 Polos/Municípios do Estado de Roraima: Cantá, Bonfim, Mucajaí, Iracema, Caracará e Boa Vista. A solenidade das aulas inaugurais contou com autoridades locais dos municípios e representantes do IFAM. Em Cantá, a solenidade da aula inaugural dos cursos de Pós-Graduação, Lato Sensu, em Educação do Campo e em Filosofia da Educação do IFAM, no polo de Apoio Presencial de Cantá - UAB/UNIVIRR, em Roraima contou com a presença do prefeito da cidade, presidente da câmara municipal, secretários municipais, gestores de escolas, além do Vice-Reitor e do Pró-Reitor de Ensino da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). Destacamos a importância desse momento inicial nos cursos da UAB/IFAM, pois foram momentos de aproximação e de conquista dos novos alunos, momento de orientar e passar todas as informações necessárias ao bom andamento dos cursos em EaD.

Tori (2017, p. 33) afirma que “para educar, é necessário quebrar barreiras e reduzir distâncias [...]. Sendo assim, esse é o caminho para uma educação transformadora e sintonizada com as demandas da sociedade pós-moderna, uma Educação “sem” Distância. É nessa perspectiva que o IFAM, por meio da UAB, se aperfeiçoou para atender com um número maior de cursos, bem como para atingir mais municípios.

No percurso da parceria UAB/IFAM, é importante destacar que todos os processos, tanto para aluno, tutor e professor ocorreram por meio de editais publicados, em conformidade com os critérios estabelecidos na Portaria 183, de 21 de outubro de 2016, da Diretoria de Educação a Distância/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. No que se relaciona, especificamente, ao caso do professor, o edital também previa como item obrigatório que o candidato tivesse disponibilidade para participar do curso de formação em EaD, a ser realizado na Plataforma, ou formação on-line.

De acordo com as figuras encontradas no *Moodle* do IFAM, as capacitações pedagógicas para o Professor Formador, aquele que produz conteúdo para as formações, ocorreram nos anos de 2014, 2017 e 2018. Essas capacitações contribuíram para que os

---

<sup>7</sup> "IFAM realiza aulas inaugurais dos cursos do programa UAB ...." 31 ago.. 2017, <http://www2.ifam.edu.br/noticias/ifam-realiza-aulas-inaugurais-dos-cursos-do-programa-uab>. Acessado em 24 abr.. 2020.

professores conhecessem os fundamentos da EaD e dos AVAs, incluindo os recursos e atividades do Moodle.

Além disso, de acordo com o sistema UAB, no concernente aos professores formadores, que participavam dos cursos a distância e também estavam sob o seu financiamento, eram atribuídas a eles as seguintes funções: (i) realizar e participar das capacitações da equipe pedagógica oferecidas; (ii) desempenhar atividades docentes; (iii) coordenar as atividades acadêmicas dos seus tutores e (iv) desenvolver o sistema de metodologia de avaliação dos alunos.

Em sua essência, essas capacitações iam de encontro ao atendimento das necessidades que os professores tinham de aprofundar os conhecimentos sobre a EaD, entender melhor como funcionava a metodologia e a utilização das ferramentas do Moodle, levando-se, ainda, em consideração que muitos, apesar da larga experiência com o ensino presencial, sentiam dificuldades na hora de transpor suas aulas para a EaD.

Dessa forma, com o objetivo de preparar os professores para uma atuação eficiente, a UAB/IFAM ofertou formações com cargas horárias de 20 a 26 horas. Nesse sentido, destaca-se que a última formação ocorrida teve 26 horas de curso e foi organizada em 3 módulos, sendo: (i) Módulo I: Apresentação (Fórum de apresentação de Fórum de troca de ideias) - 4h; (ii) Módulo II: Material Didática da aula 1 - A EaD e o Moodle (atividades da unidade) - 4h; (iii) Módulo III: Material Didático da aula 2 - Recursos do AVA (Dinâmica dos Encontros Presenciais) - 4h; (iv) Módulo IV: Material Didático da aula 3: Atividades do Moodle (plano de ensino) - 4h e (v) Formação Presencial por grupos (apresentação da UAB e orientações gerais para a construção da sala virtual) – 6 horas.

Desse modo, refletindo sobre as formações ofertadas pelo IFAM e sobre a importância da formação pedagógica e da atuação docente na EAD, encontramos em Zabala (2004, p. 145) uma definição que considera que a atuação docente é [...] uma atividade profissional complexa, que requer uma formação específica”, o que parece demonstrar que, pela especificidade da atividade, existe a necessidade de preparar o professor para exercê-la, ou seja, essa formação deve oportunizar ao professor preparo adequado para planejar e ministrar sua aula no AVA. Quanto a esse aspecto, Behar (2013, p. 201). enfatiza que

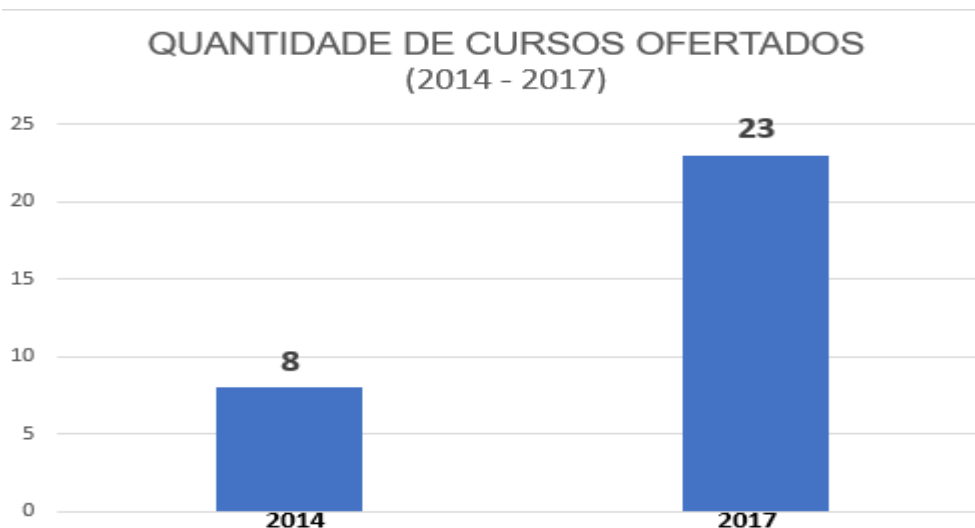
[...] a EaD vem se constituindo pelo amadurecimento teórico e prático no que se refere às estratégias didático-pedagógicas exercidas pelo docente. Por isso, é exigido que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem possuam competências específicas para desempenhar seus papéis a contento.

É oportuno salientar que a UAB/IFAM ofereceu formação aos tutores presenciais, coordenadores de polo e aos coordenadores de curso. Cada formação representou uma ação significativa, pois quando pensamos nas peculiaridades da EaD entendemos que são requisitadas, de cada um de seus atores, competências específicas que vão desde o saber lidar com o aluno, ter conhecimento do conteúdo, até possuir conhecimento quanto ao uso das TDICs. Nota-se que essa ação é consistente com a afirmação de Behar (2013), bem como contribui para o desenvolvimento das competências dos profissionais envolvidos no processo.

Sendo assim, diante da trajetória percorrida pelo IFAM na EaD, evidenciam-se que avanços ocorreram, assim como mudanças de paradigmas. Além disso, as ofertas de cursos de licenciatura e de pós-graduação a distância, *lato sensu*, convergiram para que mais pessoas tivessem acesso à formação superior e à formação continuada, tendo como investimento apenas sua própria dedicação ao curso. Nessa perspectiva, percebe-se que a UAB/IFAM apresenta-se como desbravadora no enfrentamento de desafios para aprimorar e enriquecer a formação de docentes para atuarem na EaD, sendo este, visivelmente, seu principal desafio.

Com vistas a perceber o grau de evolução da EaD no IFAM no período entre 2014 e 2017, foram criados dois gráficos, o primeiro referente a questão dos cursos criados e o segundo gráfico diz respeito a oferta de vagas no referido espaço temporal. O Gráfico 1 evidencia a evolução da EaD no IFAM referente aos cursos criados.

Gráfico 1 – Evolução dos cursos em EaD disponibilizados no IFAM (2014 – 2017)

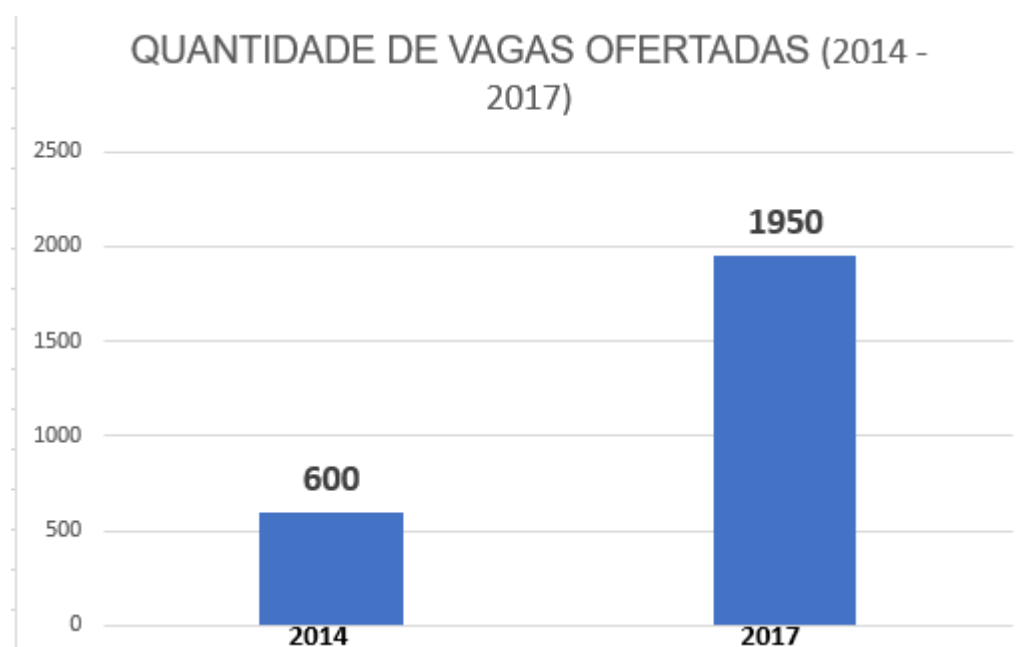


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme é possível observar, no período analisado o montante de cursos oferecidos por muito pouco não triplicou, fato este que não somente evidencia a expansão de vagas na EaD do IFAM como também significa a democratização do acesso ao saber (NICOLAIO; MIGUEL, 2010). O fato destes cursos terem sido oferecido em difentes polos, os quais foram respectivamente sediados em diversos estados da Região Norte corrobora esta afirmação e destaca a relevância destas iniciativas para os seus públicos de interesse.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao número de vagas ofertadas no período entre 2014 e 2017, dado este evidenciado no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Evolução da quantidade de vagas ofertadas na EaD do IFAM (2014 – 2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme é possível perceber, a evolução no número de vagas disponibilizadas nos cursos em EaD no IFAM entre 2014 e 2017 demonstra um crescimento exponencial, o qual se mostra notadamente superior em comparação com os números de 2014. Isto é relevante não somente por conta da expansão da EaD no IFAM, mas também pelo fato destas formações alcançarem um número maior de pessoas, fazendo com que os conhecimentos transmitidos nestes cursos potencializem a formação de seus respectivos alunos.

Considerando a temática breve acerca da formação de professores para atuação na EaD, imergiremos no próximo capítulo, no percurso sinuoso da formação desses profissionais que são tão importantes para esse país.

## **CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM CAMINHO A SER PERCORRIDO**

Ao falarmos sobre a formação de professores, faz-se necessário destacar a valorização que esse tema vem recebendo nas últimas décadas, no que se refere às políticas educacionais, o que se deve ao caráter de instrumento de efetivação das reformas pretendidas, no campo da educação.

Abordar a temática da formação de professores implica descrever a vertente do conhecimento formada pela teoria e prática que são conexas com as vivências, aprendizados e experiências dos docentes no decurso de sua trajetória profissional (GARCÍA, 1999; HAVIARAS, 2020). Dessa maneira, podemos dizer que a formação de professores não abarca apenas os conhecimentos adquiridos pelo profissional da educação ao longo da sua trajetória de formação, mas também por suas experiências, por sua história de vida, por sua maneira de conduzir os processos de ensino e aprendizagem, bem como pela forma com a qual as suas práticas educativas são executadas (ZABALA, 1998). É esse conjunto de elementos teóricos e práticos atinentes a sua atuação enquanto professor que lhe conferem o que Kosik (2002) denomina como práxis, a qual está relacionada com a realidade vivenciada pelo docente, durante o exercício de sua profissão.

A ideia de que a figura do professor se limitava apenas a de transmitir conhecimentos, cujo ideário remete aos estudos de Freire (1987; 1996), o qual sempre questionou de forma pertinente o modelo conhecido como “educação bancária” não é mais cabível no contexto atual. A imagem do docente que se limita apenas a explicar os seus materiais de aula, tendo os alunos a sua significância minorada ao papel de ouvintes é uma característica emblemática do ensino tradicional (SAVIANI, 2009). As mudanças que fizeram a sociedade hodierna ser reconhecida pela velocidade com a qual as informações são compartilhadas fizeram com que a formação de professores e, por conseguinte, o seu processo de formação também passasse por uma evolução. Além dos saberes necessários para o exercício de seu trabalho, compete a esta vertente do conhecimento propiciar aos professores experiências relativas, não somente ao campo pedagógico, mas também cultural, científico e social (IMBERNÓN, 2011).

Nessa perspectiva, a formação de professores pautada apenas em elementos pedagógicos passa a dar lugar a uma visão mais pluralista e conexas com a complexidade e com a magnitude que é característica ao ato de ensinar (ZABALA, 1998). Desse modo, elementos

de cunho científico, cultural e social são agregados aos saberes pedagógicos, com vistas a tornar a formação de professores mais contextualizada. Isso faz com que esse processo de formação de professores congruente com as atuais demandas da sociedade necessite ter como eixo estruturante o trabalho em equipe, sob a égide da diversidade (IMBERNÓN, 2010);

Destarte, podemos dizer que o processo de formação de professores para lograr o devido êxito deve ser embasado na coletividade, na partilha de vivências e na colegialidade, o que auxilia no estabelecimento de uma cultura de formação voltada para a cooperação. É oportuno esclarecer que quando falamos em formação de professores, não estamos nos limitando a fazer referência apenas ao período em que o licenciado cumpre com as obrigações de sua Graduação ou Licenciatura. A prática profissional do professor, mais especificamente os primeiros anos de atuação na docência são determinantes para que esse profissional consiga estabelecer o diálogo necessário com seus pares, em especial os alunos, com vistas ao aprimoramento constante do trabalho docente (NÓVOA, 2012).

Falar sobre formação de professores representa compreender as peculiaridades entre o que esses profissionais aprendem durante o seu período como discente, em sua trajetória escolar e a sua prática docente. Com vistas a explanar de forma mais completa os meandros deste processo, Tardif (2014) propõe em seu estudo a seguinte tipificação no que se refere aos conhecimentos que são correlatos a formação de professores: a) saberes profissionais: que dizem respeito a todo o conjunto de saberes, técnicas e métodos aprendidos pelo docente durante o tempo em que passou nas instituições acadêmicas; b) saberes disciplinares: que são aqueles conexos a área de docência do professor; c) saberes curriculares: esses são os conhecimentos conexos a capacidade de estruturar currículos, planos de aula e demais documentos necessários para a organização do trabalho docente, e; d) saberes experienciais: que é o conhecimento que se dá a partir de sua práxis profissional em seu cotidiano docente.

Para Santos (2014, p. 19), “[...] nos últimos anos a formação continuada teve seu raio de alcance, no contexto, ampliado, superando as experiências isoladas e assumindo o caráter de políticas[...]”. Essa afirmativa é evidenciada na LDB 9394 (BRASIL, 1996), na qual é tomada como componente da valorização do Magistério e direito do profissional da educação, uma vez que não era levado em consideração.

Esse direito está presente no §1º do art. 62 da LDB (BRASIL, 1996), o qual define que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". Essa conquista foi de grande relevância para que os professores tivessem a sua formação

garantida por meio da LDB e reiterada no PNE (BRASIL, 2014) na meta 14<sup>8</sup>. Outro ponto relevante que contribuiu para o reconhecimento da importância da formação continuada, foi o fato da qualidade do ensino ser considerada melhor, quando seus professores possuem as formações necessárias para o exercício da profissão, visto que a escola pública chegou a ser muito questionada pelos resultados das avaliações externas, o que recaiu sobre os profissionais e pareceu estar relacionado à “falta” ou “insuficiente” formação que possibilitasse um bom desempenho em sala de aula.

Apesar das modificações, no que se refere à formação de professores, primeiramente, com a LDB (BRASIL, 1996) e, posteriormente, com redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), em muitas instituições, a prática de formação docente, ainda, é pautada no seguinte binômio: formação especializada na disciplina, a qual o futuro professor irá lecionar, com a explicação pontual de alguns aspectos pedagógicos que são atinentes a sua atuação (GATTI, 2010). Apesar da literatura científica concernente a formação de professores evidenciar que esse é um processo plural, conforme sugerido em Nóvoa (2012) e que tem em sua essência mais de uma dimensão, consoante Tardif (2014), essa visão fechada da formação docente focalizada apenas nos assuntos que dizem respeito à disciplina para a qual o profissional de educação está se preparando se mostra como incompleta, mesmo diante das perspectivas integradoras presentes em autores clássicos que versam sobre esta temática.

No que concerne ao campo das políticas para a formação, Santos (2014, p. 19) identifica quatro premissas que servem de sustentação para as políticas e práticas que envolvem a formação continuada de professores. São elas:

(1) a primeira premissa diz respeito aos discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade do ensino, tendo o professor como protagonista dos projetos educativos – essa premissa reitera a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação continuada;

(2) a segunda tem relação com a lógica pautada na defesa da qualificação profissional como caminho para o professor adequar-se às transformações científicas e tecnológicas requisitadas pela sociedade do conhecimento;

---

<sup>8</sup> Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

(3) a terceira relaciona-se à dimensão epistemológica que define uma perspectiva de formação continuada assentada na reflexão sobre a prática pedagógica – nessa premissa, vale destacar que a reflexão é o caminho para reinvenção da prática docente e somente por meio da formação o docente poderá chegar a essa consciência – nessa premissa as críticas ao paradigma da racionalidade técnica, a qual tem propiciado um novo modelo teórico, o qual possibilita pensar em uma nova formação para o professor que proporcione ao professor ser mais reflexivo em sua prática;

(4) a quarta premissa refere-se à formação continuada articulada a um forte discurso de valorização do Magistério. Nesse sentido, percebe-se um discurso contraditório, uma vez que apresenta-se a formação como algo que vai melhorar as práticas dos profissionais e o professor, a partir dela, passará a ser protagonista no processo. No entanto, este profissional não parece receber uma formação que atenda as suas necessidades, o que tende a enfraquecer sua carreira.

A percepção da autora denota que essas quatro premissas destacam a importância de se formular os pressupostos de que “[...] as concepções e práticas de formação continuada são estruturadas, organizadas e produzidas considerando-se uma perspectiva de formação docente que enseja a reflexão sobre a prática pedagógica” (SANTOS, 2014, p. 23).

Com base nessa afirmação, poderíamos então reiterar a importância da reflexão na prática docente, pois entende-se que o professor que não reflete acerca de sua prática, corre risco de apenas aceitar as intempéries que ocorrem em suas escolas, agindo de forma passiva diante de tudo que lhe é imposto.

Desenvolver a prática reflexiva nos professores é importante, pois tem a ver com o enfrentamento das dificuldades que emergem a partir do seu dia a dia. Muitas vezes, os professores se vêem diante de certas dificuldades e seu conhecimento não dá conta de resolver e por esse motivo sentem-se em situações de instabilidade, e isso poderá levá-los a refletir sobre suas práticas e os conhecimentos que possuem.

Nesse contexto de formação continuada de professores, vale destacar que a formação de professores não é algo recente, apesar de seu reconhecimento como política pública ter ocorrido há pouco mais de uma década no Brasil. A formação continuada vem sendo discutida desde muitos anos em vários países; no contexto educacional, devemos levar em consideração que a docência é uma profissão e, como tal, o profissional que atua nessa profissão deve estar bem preparado e ter as competências necessárias para o exercício do seu ofício.

De acordo com García (1999, p. 21): “[...] a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos

acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise”. Percebe-se com essa afirmação a necessidade de discutir a respeito das formações de professores e sobre os processos formativos nas universidades.

Essas discussões possibilitam reflexões acerca da relevância no papel exercido pelo professor na construção do seu próprio conhecimento, atuando como responsável e protagonista na sua própria formação, objetivando significativas melhorias em seu desempenho, pois dele é exigido conhecimento, disposição e constante atualização.

Esse mesmo autor afirma que na formação de professores

[...] é necessário adaptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento, a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outro (GARCIA,1999, p. 30).

Dessa forma, percebe-se o quanto é necessário a ação significativa, na formação do professor, de indagar o desenvolvimento do conhecimento ou gerar novos conhecimentos, apesar de muitas vezes correr o risco de apenas mecanizar a prática do professor e torná-los meros repetidores de teorias, sem conhecimentos reais da prática docente e, assim, há o reforço, que em alguns programas de formação desenvolvem, de forma muito tradicional, que é não estimular o professor para a experimentação (FREIRE, 2011, p. 35).

Na perspectiva de Garcia (1999, p. 22), a formação de professores [...] não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar novas gerações”.

Do ponto de vista de Pimenta (2002), a formação docente e o papel exercido pelo professor no processo educacional extrapolam a sala de aula, sendo de extrema importância o investimento para que esse profissional esteja sempre atualizado e contribuindo com as mudanças da sociedade. Ela afirma que:

[...] os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores (2002, p. 11-12).

Nesse aspecto, enfatiza a importância de uma boa formação e da formação continuada para os professores, uma vez que na atualidade a produção do conhecimento e as mudanças de forma geral ocorrem muito rápido, o acesso à informação, o avanço tecnológico e a

virtualização da sociedade, tudo isso incide no fazer do professor, o qual tem como responsabilidade principal, propiciar o desenvolvimento humano, cultural e científico e tecnológico de seus alunos. Dessa forma, questiona-se sobre como fazer isso sem a formação adequada ou estando o professor “mergulhado” no pensamento e prática tradicional?

Além do mais, é na formação continuada que o professor percebe a relação existente entre teoria e prática, que “são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se. (FURTADO, 2020). Entende-se com isso que o professor tem necessidade de fundamentar sua prática docente para que não seja uma prática vazia.

Para Nóvoa (1995, p. 26), a formação de professores é:

[...] provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos professorais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Dessa forma, ressalta a dicotomia existente entre as universidades e os sistemas de ensino e a importância que tem uma formação voltada para a realidade. A unificação deve existir para que se formem professores que conheçam a realidade das escolas onde atuarão, para que se formem professores comprometidos com a sociedade e conscientes do papel que exercem nela.

Em outras palavras, esse professor deve compreender que ser docente é bem mais do que desenvolver um currículo pautado na transmissão do conhecimento científico e na reprodução desses conhecimentos e de práticas pedagógicas tradicionais. Deve, ainda, estar preparado para lidar com a complexidade das exigências da profissão, além de outros desafios como o desenvolvimento de práticas educativas que demonstrem o comprometimento com os princípios democráticos da sociedade. Por isso, a formação continuada de professores é indispensável, pois proporciona novos conhecimentos que podem nortear o trabalho do professor.

Santos (2014, p. 64) destaca que a formação é um instrumento para o desenvolvimento profissional, nesse sentido, ele afirma que

[...] a formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e as experiências pessoais e

profissionais. É o espaço impulsionador da dúvida, da curiosidade epistemológica e da ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam ajudar o professor a conduzir seu trabalho [...].

Nota-se que a formação é a mola propulsora da docência e tem como finalidade desenvolver profissionalmente e pessoalmente o professor. Não deve ser confundida como uma simples atividade de atualização, reciclagem, treinamento ou um momento de encher o professor de conteúdo, mas sim de instruir este sujeito com os conhecimentos que possam suprir as necessidades da profissão.

Vale ressaltar que a formação é condição indispensável para quem vai exercer a função docente e possibilita a busca por novos conhecimentos e a produção de novos saberes.

Corroborando sobre a importância da formação, Santos (2014, p. 65) destaca que:

[...] a formação continuada emerge como uma necessidade do trabalho docente, por isso ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial (habilitação para o exercício docente) até a formação continuada (desenvolvimento profissional).

Entendemos então que a formação é um processo histórico e inacabado que faz parte de todo o processo de desenvolvimento humano, e que somente por meio dela, o professor irá adquirir os conhecimentos de natureza teórico-prática. Em cada momento da formação abre-se espaço para novos caminhos, novos recomeços, onde o professor se reinventa, se ressignifica na sua vida pessoal e profissional, fortalecendo sua prática e tornando-a inovadora e autônoma.

Feitas todas estas considerações, é conveniente esclarecer que a qualidade do processo de formação dos professores não depende, exclusivamente, do empenho do docente em buscar fazer o melhor no exercício de sua profissão. Esse é um ponto cuja magnitude é indubitável, mas não pode ser visto como o único fator preponderante para a qualidade deste processo.

A reflexão constante a respeito das práticas docentes se torna mais favorável quando a escola consegue prover uma organização que permita ao professor a feitura desta autoavaliação. A cooperação e a cultura colaborativa proposta aqui no que tange a formação de professores se mostra mais proficiente mediante um plano de carreiras e salários e demais condições de trabalho (NÓVOA, 2012).

Em síntese, o professor enquanto profissional que se preparou para o exercício dessa profissão pode apresentar melhores resultados para sua respectiva instituição mediante condições e estrutura que lhe permitam desenvolver uma prática docente de qualidade, tornando o processo de formação de pessoas mais aprimorado.

Essas melhores condições de trabalho para o professor não parte somente das escolas em que atua, mas também da esfera governamental. A realização de investimentos consistentes na formação de professores representa um dos caminhos necessários para que os objetivos de aprendizagem pretendidos, em cada fase da trajetória escolar dos alunos, tenham sua possibilidade de consecução elevada. Tratar a questão da formação docente como prioritária representa um dos sustentáculos principais para que a educação no Brasil seja percebida como sendo de qualidade pela sociedade (CELEDONIO; ALVES; SILVA, 2020; GUEDES, 2019).

## **2.1 Formação de professores para atuar na Educação a Distância**

No Brasil, os cursos na modalidade a distância tiveram um grande crescimento, uma enorme explosão de ofertas em todos os setores, isso foi impulsionado pela legislação atual que libera amplamente as ofertas e instala diversas políticas públicas nacionais e estaduais para a democratização do ensino, um exemplo são as ofertas que podem ocorrer no Ensino Médio<sup>9</sup> Educação de Jovens e Adultos (EJA) (GIOLO, 2008).

Entretanto, a EaD é uma modalidade que possui várias especificidades, que exige dos profissionais formação específica, que envolve os processos necessários de preparação para atuar na docência. Durante as formações pedagógicas para atuar na EaD, um dos principais elementos que requerem atenção especial é em relação ao planejamento e à seleção de conteúdos os quais precisam ser transpostos da prática pedagógica do presencial para a EaD, além da linguagem dialógica adequada e dos conhecimentos tecnológicos básicos para o uso das ferramentas das plataforma (FILATRO, 2018).

Um dos principais elementos que se faz necessário para uma formação docente eficaz para a atuação na educação a distância diz respeito à vivência desses profissionais no ambiente escolar. Ainda que de maneira virtual, os professores atuantes na EaD terão de se relacionar com seus alunos, buscando perfazer, junto a eles, uma interação que possa facilitar o processo

---

<sup>9</sup> Lei 13.315, de 16 de fevereiro de 2017 -

Altera as Leis n<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n<sup>o</sup> 5.452, de 1<sup>o</sup> de maio de 1943, e o Decreto-Lei n<sup>o</sup> 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n<sup>o</sup> 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

de ensino e aprendizagem. Em outras palavras: a vivência com o outro é o pilar das ações humanas.

Dessa forma, a formação de professores para a EaD não pode ser baseada apenas nas relações instrumentalizadas, mas deve considerar também as vivências que são afetadas a esses profissionais de educação, no ambiente escolar (GIOLO, 2008). Nessa perspectiva, a tecnologia não representa o elemento mais importante no processo educacional, mas sim o recurso que possibilita a interação entre docente e alunos, esta sim é primordial para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (BORGES; REALI, 2012).

Dentre os aspectos que corroboram diretamente para a qualidade da formação de professores para atuar na EaD, é conveniente destacar também a necessidade de preparação adequada de que forma esses docentes para o trabalho nessa vertente educacional. Tão importante quanto se preocupar com o processo de aprimoramento da prática professoral no âmbito da EaD é o da verificação do nível de preparação dos profissionais que formam esses docentes. Podemos dizer que esse é um ponto crucial, não somente com relação a essa modalidade, mas a educação numa visão geral. Ainda que esteja atuando num ambiente virtual, esse professor terá como responsabilidade explicar os conteúdos necessários para que o desenvolvimento de seus alunos possa ser obtido no decurso dos processos de ensino e aprendizagem (BORGES; REALI, 2012).

Nota-se que a formação para atuar como docente nessa modalidade é considerada imprescindível, e Silva (2012, p. 12) afirma sobre os conhecimentos prévios necessários e das práticas que os professores trazem do ensino presencial para a EaD:

Os professores aceitam lecionar em “cursos virtuais” sem ter garantida sua inclusão digital, primeiro degrau da formação necessária para se operar com a dinâmica das interfaces da web. Há uma enorme carência de cursos voltados para a didática online. Consequentemente, os professores trazem para o cenário sociotécnico da cibercultura velhas práticas de mediação da aprendizagem muitas vezes obsoletas até mesmo na sala de aula presencial infopobre.

Sendo assim, percebemos que quando essas práticas ocorrem, reforçam de maneira negativa a centralidade dos conteúdos de aprendizagem, algo que não é o foco principal na educação, e, principalmente, na EaD, onde esses conteúdos são inseridos no ambiente virtual e precisam de todo um tratamento para não se tornarem um mero repositório de temáticas.

Assim, demonstra-se que um fator muito importante que precisa ser bem explorado nas formações dos professores, antes de começarem a atuar na EaD, é a usabilidade das tecnologias nos cursos. Saber usar de forma pedagógica esses recursos tecnológicos faz toda a diferença na hora de planejar uma aula para EaD. Silva (2015, p. 99) critica treinamentos que não promovem

uma efetiva formação aos professores e não contribuem para melhoria de suas práticas. No que se refere ao uso das tecnologias, ele destaca que:

O uso das tecnologias sem uma visão crítica de seus resultados tem exercido influência reducionista na educação, logo também na ação docente. Mas há outro fator que traz alterações à ação: as tecnologias digitais viabilizam novos caminhos para aprendizagem.

Ainda sob o ponto de vista de Silva (2012), percebe-se que é necessário que as formações potencializem a ação do docente que atua na EaD, para que esse não tenha seu trabalho visto apenas com seu foco em métodos, técnicas e recursos de ensino, em detrimento dos aspectos didáticos pedagógicos, tornando assim o uso da tecnologia como produto mais importante no processo. Por sua vez, o estudo de Santos, Oliveira e Santos (2020) assevera a necessidade dos cursos de formação de professores agregarem a suas matrizes curriculares um espaço voltado ao aprendizado das inovações tecnológicas. Assim, o equilíbrio entre o domínio das ferramentas tecnológicas com o aprimoramento constante dos aspectos didáticos e pedagógicos de sua atuação farão com que o docente esteja mais apto a desenvolver seu trabalho com vistas à potencialização da aprendizagem de suas respectivas turmas em EaD.

Dentre os motivos determinantes para a significativa expansão da EaD no mundo e no Brasil, destacamos a comodidade dada aos alunos de adequarem suas respectivas agendas com os compromissos pertinentes a esses cursos, como: entrega de materiais para avaliação e participação em fóruns. Além disso, é acertado ressaltar o papel da tecnologia no que tange à democratização de saberes.

A utilização dos recursos tecnológicos propicia que a amplitude da EaD seja expandida. Entretanto, para que os propósitos educacionais da EaD sejam cumpridos de forma plena, faz-se necessário não somente a infraestrutura tecnológica e a existência de recursos eficientes que possam subsidiar a prática docente, mas também é preciso que profissionais preparados para operacionalizar esses recursos sejam devidamente formados para cumprir com as responsabilidades atinentes ao seu trabalho como professor (COSTA, 2020).

Nesse cenário, que requer habilidade para saber usar de forma pedagógica as tecnologias, e que o caminho para desenvolver essa prática é a formação docente, Behar (2013, p.153) apresenta uma proposta de inserção nos currículos escolares afirmando que

As formações continuadas dos docentes vêm ao encontro das mudanças tecnológicas que mostram a necessidade de se introduzir nos currículos escolares considerações sobre EaD. Os professores devem ter em mente que tais saberes são caminhos reais e possíveis para se instaurar uma educação de qualidade, sintonizada com a realidade.

Sendo assim, destacamos que urge a preparação do professor para essas mudanças de paradigma, onde não é necessário apenas dominar os conteúdos, mas saber lidar com as necessidades emergentes, principalmente, em relação ao uso pedagógico das tecnologias. Essa quebra de paradigma envolve as universidades, as quais precisam contemplar em seus currículos formações que atendam às necessidades dos professores e estejam em harmonia com as possibilidades que EaD promove.

Na atualidade, é necessário que os professores incluam as tecnologias em suas práticas sem receio de não saber lidar com elas. Eles precisam explorar e se apropriar cada vez desses aparatos tecnológicos, visto que estão disponíveis de várias formas e podem contribuir de forma eficiente, tornando as aulas mais atrativas e mais produtivas, possibilitando aos alunos um papel mais proativo na construção do próprio conhecimento.

No contexto do uso das tecnologias no ensino, Kenski (2012, p. 104) afirma que

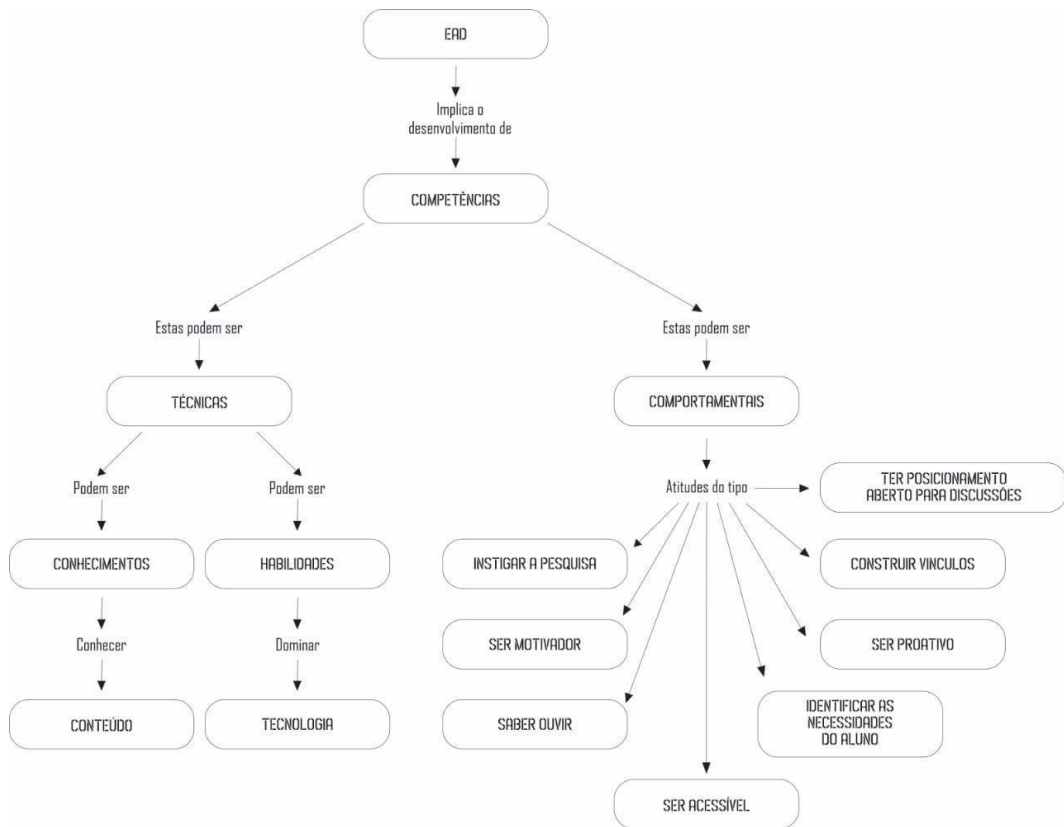
[...] o professor precisa ter a consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. Elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica. O espaço profissional dos professores, em um mundo em rede, amplia-se em vez de se extinguir. Novas qualificações para esses professores são exigidas, mas ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino se apresentam [...].

Ainda sobre a formação para atuar na EaD, Batista et al. (2015, p. 159) enfatizam que “[...] A maioria dos docentes que começam a atuar na EaD tem sua formação na educação presencial e, muitas vezes, utilizam as tecnologias digitais somente como ferramentas de apoio para suas práticas, deixando de aproveitar suas potencialidades”, percebemos com isso, uma grande deficiência tanto na formação, quanto na prática desses professores.

A falta de habilidade pedagógica com a tecnologia torna-se muito nítida na EaD, por meio da postura de alguns docentes que não conseguem utilizar em suas aulas toda a potencialidade disponível nas plataformas. Este é um problema que pode decorrer devido ao fato destes docentes não possuírem a formação adequada para tal, além de incluir formação digital ou letramento digital, bem como conhecimento da usabilidade das ferramentas do Moodle. Com a ocorrência desse problema, as tecnologias agregadas nos processos educacionais acabam não surtindo os efeitos esperados, dentre eles: a) estímulo à interação e à relação dialógica entre docente e alunos; b) fomento à autonomia e ao sentido de coletividade; c) despertar da criatividade. Com isso, todo o potencial de formação que a EaD possui acaba não sendo aproveitado na sua plenitude (LOPES, 2018).

Behar apud Benetti e colaboradores (2008) afirmam que o professor para ter uma boa atuação na EaD precisa, além de conhecimentos tecnológicos, dominar as técnicas no contato com os alunos, bem como o conteúdo que irá ministrar. O domínio dessas temáticas é necessário para que, por meio do seu trabalho docente, os professores consigam auxiliar os estudantes no cumprimento dos propósitos da EaD, posto que o potencial de formação dessa vertente educacional é elevado (LOPES, 2018). Em outras palavras, o professor precisa além de boa formação, domínio do conteúdo e do uso pedagógico das ferramentas tecnológicas, além de ser acessível, motivar seus alunos, instigá-los a pesquisar para que consigam sua autonomia na aprendizagem. Isso tudo está demonstrado na Figura 3:

**Figura 3:** Competências do professor em EaD



Fonte: Behar (2013).

A Figura 3 elenca as competências<sup>10</sup> necessárias aos docentes para atuarem de forma eficiente. Essas competências envolvem os conhecimentos técnicos, os quais referem-se especificamente aos conhecimentos aos conteúdos a serem ensinados e às habilidades com os recursos tecnológicos. Já as competências comportamentais, referem-se às atitudes que o professor precisa ter perante aos seus estudantes. Essas competências são imprescindíveis para que os alunos se sintam acompanhados, bem orientados, motivados e incentivados nos estudos e na construção do seu conhecimento e da sua autonomia.

A formação pedagógica deve orientar o professor a conhecer suas competências necessárias à docência em EaD, estimulando-o a desempenhar o papel de mediador da aprendizagem, oferecendo uma prática orientadora, incentivadora da pesquisa e da proatividade. No que concerne ao pedagógico, esse professor deve ouvir o estudante, mostrar-se acessível para que ele não se sinta sozinho, nem desmotivado para trazer suas dúvidas. Nos dizeres de Zabala (1998), a capacidade de atendimento do docente aos seus alunos, sendo solícito e esclarecendo pontos que, porventura, não tenham sido compreendidos, em sua totalidade, pelos estudantes, é um dos pilares da atuação dos professores. Desse modo, se evidencia que esses profissionais precisam ter consciência que a sua responsabilidade com a formação dos alunos vai além da disponibilização de conteúdos, mas que se concretiza com a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

A relevância do professor para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem se dá tanto na modalidade presencial como na EaD. Ainda que não haja o contato físico do docente com seu respectivo alunado, há todo um trabalho que abarca a programação das atividades a serem entregues nos AVAs, bem como no que se refere ao contato com os estudantes por meio das ferramentas comunicacionais, como os fóruns interativos. Além disso, com o advento da expansão da EaD no Brasil, diversos profissionais, como: designers, redatores de material didático e professores surgiram para suprir as demandas educacionais pertinentes a esta modalidade. Todos os envolvidos no processo educacional, principalmente, os professores, carecem de uma formação adequada, que lhes permita realizar, com elevado grau de assertividade, suas atividades (ABREU; NOVAES; ZARRO, 2020).

---

<sup>10</sup> Para Behar (2013, p. 21) o termo competência é compreendido de acordo com o ponto de vista do indivíduo, ou seja, como a reunião ou o conjunto de condições, recursos e elementos disponíveis aplicados em determinada situação.

Durante a formação, pode-se utilizar uma estratégia para que a temática sobre o papel do docente e suas competências sejam bem trabalhadas. Para isso, pode-se diversificar e organizar em vários momentos a abordagem do tema, para que o professor não fique com dúvidas ou mantenha a concepção equivocada, pois esses papéis se refletem da seguinte forma:

Assim, uma pessoa que decida trabalhar como professor, instrutor, mediador, ou mesmo como tutor, não pode se alienar do significado do que seja “ser educador”, Ser o responsável por dirigir e guiar as atividades educacionais de um curso não se resume a saber operar ambiente virtuais de aprendizagem, conhecer serviços interessantes da web, identificar comportamentos e posturas on-line, gerenciar fóruns e corrigir atividades. Ser educador significa compreender a fundo por que a educação chegou a ser o que é hoje; é conhecer a sua história, seus objetivos e sua importância para o ser humano e a sociedade. (SILVA, 2015, p. 58).

Na perspectiva abordada por Silva (2015), nota-se o quanto é importante a definição do papel do professor e a intencionalidade que existe em suas ações, bem como o reflexo que isso pode causar na vida do estudante, independente da modalidade ou nível que ministre suas aulas. Dessa forma, o docente que atua na EaD deve compreender que estando bem preparado, irá conduzir seus alunos para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e de suas capacidades de organização e colaboração, características imprescindíveis aos estudantes de EaD.

Alves, em concordância com Silva (2015), destaca a importância do papel do professor na EaD e a forma de atuação dele no ambiente, para ele:

[...] o papel do professor enquanto dinamizador de um espaço de aprendizagem, seja numa plataforma *Moodle*, seja num outro espaço destinado a esse efeito, é fundamentalmente diferente do desempenhado na sala de aula presencial. Nos espaços online, terá que potencializar os processos de construção de significados em detrimento dos processos de transmissão de conteúdos, assumindo um papel de moderador e promovendo a criação de conhecimento por todos os elementos do grupo (ALVES, 2009, p. 48).

A afirmativa assevera o nível da responsabilidade do professor, pois dele é esperado que desempenhe um papel ativo na dinamização e organização das atividades dentro do ambiente virtual, é dele a responsabilidade da mediação e promoção do envolvimento dos estudantes com os conteúdos estudados.

Entretanto, para ter esse desempenho, o professor pode ter algumas dificuldades se não estiver devidamente preparado e não tiver uma boa formação. Quanto a essa formação, Carrara (2016, p. 29) faz uma crítica sobre a formação inicial e seus reflexos na atuação docente em EaD, para ela, [...] “a formação do professor nessa modalidade segue um currículo baseado

numa formação presencial, o que gera professores formados na modalidade a distância que não estão habilitados para atuar nessa modalidade”. Essa falta de hábito vai influenciar no seu desempenho, no seu planejamento e até mesmo na sua forma de lidar com os estudantes devido ao fato de não compreender com clareza os meandros e nuances pertinentes a EaD.

Uma das problemáticas pertinentes a formação de professores para atuação no campo da EaD diz respeito ao local em que estas iniciativas acontecem. Quando estas formações de são em instituições particulares, a depender da forma como elas são desenvolvidas, o conhecimento gerado ainda não é suficiente para que o professor se sinta preparado para atuar nesta vertente educacional (CARRARA, 2016). Dependendo da forma como ocorrem essas formações, pode não ser suficiente para preparar o professor, e isso tudo reflete na prática docente, apresentando sérias consequências, que podem ir desde a falta de um bom planejamento até o comprometimento da aprendizagem dos alunos.

Kenski (2012, p. 105), quando se refere à formação dos professores para atuarem em EaD, chama atenção para um fator que nem sempre é levado em consideração: “a ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas de interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino.” Essa ação partilhada é outro quesito importante para o professor de EaD, ele precisa saber trabalhar colaborativamente com os demais sujeitos envolvidos, envolvimento que inclui desde o momento do planejamento até a execução das aulas, ele nunca está sozinho, está sempre atuando em equipe.

Nesse contexto, segue a afirmação:

O que seria válido para uma formação de professores para uma sociedade em constante mudanças? [...]Seria privilegiar a formação flexível, ou seja, uma formação para as mudanças em educação mediadas pelas tecnologias em suas atividades de ensino? (KENSKI, 2012, p. 105).

Essas mudanças são indispensáveis, no mundo atual, visto que os professores não podem mais se isolar e esquivar-se de utilizar as tecnologias no seu cotidiano, eles precisam saber utilizá-la, de modo que os levem a refletir sobre como será possível fazer o aprimoramento de sua formação profissional e, assim, tornar sua prática profícua e reflexiva.

Perrenoud (2000, p. 147) não especifica para qual modalidade é a afirmativa, mas de forma geral afirma que “[...] a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática - reflexiva - dos valores a inculcar. E, ainda aqui as intenções de formações confundem-se com as exigências da vida”. Sendo assim, entendemos que não basta apenas oferecer formação, é necessário que a formação leve o professor ao encontro das concepções epistemológicas,

provocando nele a reflexão sobre sua prática. É importante, ainda, que a formação atenda aos anseios profissionais desses docentes.

Essa é uma situação que nos faz refletir e nos causa grande preocupação pois é necessário que antes de tudo, os docentes tenham sólida formação inicial, que o currículo permita tornarem-se práticos reflexivos, rompendo com a formação engessada de um currículo que, ainda, inviabiliza tal prática. Quando se trata de EaD, Silva e Abranches (2015, p. 11) fazem a seguinte afirmativa sobre a formação docente:

[...] pensar a formação continuada de docentes para o ato de ser educador numa sociedade globalizada e mediada pelas tecnologias da informação e comunicação requer uma adequação dos métodos e processos de ensino e aprendizagem utilizados pelas instituições formadoras desses profissionais, permitindo que os mesmos experimentem situações reais de autonomia na construção de suas aprendizagens, para que sejam capazes de mudar, significativamente, as práticas docentes.

Com esse intuito, reiteram a urgência de uma formação que permita aos professores entenderem não apenas o uso das tecnologias mas as teorias que fundamentam a EaD, os métodos utilizados e a questão pedagógica na criação de salas virtuais de aprendizagem, tudo de extrema necessidade para uma boa atuação na EaD.

Pimenta (1997, p. 7) entende o trabalho e a formação de professores como um processo contínuo, para ela “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Nessa perspectiva, a atuação na EaD requer além da formação, a autoformação, o que de alguma forma, proporcionaria a ressignificação dos professores para atuarem nessa modalidade.

Na atuação na EaD, o professor sabe que irá atuar com recursos tecnológicos, mas que isso não é tudo. Behar (2013, p. 157) afirma que “[...] é importante a busca, a pesquisa e a atualização, a fim de conhecer diferentes possibilidades para o ensino e a aprendizagem do aluno, transformando-o em um processo atrativo e motivador”. Isso significa que os professores precisam refletir sobre aquilo que sabem e o que precisam aprender e buscar esses novos conhecimentos por meio da formação continuada, pois é na formação que ele recebe aporte teórico e os subsídios necessários à prática do docente.

É por essa razão que acreditamos que o processo de formação de professores para atuação em EaD deve ser acompanhado por uma reflexão constante do docente a respeito de suas práticas pedagógicas. Esse é um item que pode tornar a atuação do professor mais profícua, tanto em seu processo de formação inicial como também continuada. Isso é necessário para que

o professor compreenda não somente o grau de complexidade que é afeto ao seu trabalho, mas também é um requisito interessante para a construção de sua autonomia enquanto profissional formador de pessoas (BORGES; REALI, 2012).

Por meio desse processo de reflexão, o docente em EaD pode se deparar com um desafio que é conexo a sua rotina profissional: fazer com que os alunos se sintam integrados ao processo educacional. Por conta dessa situação, é conveniente frisar a necessidade de domínio no uso das ferramentas tecnológicas que são necessárias para a operacionalização da EaD. Sendo assim, reforçamos a necessidade da formação continuada e de treinamentos que possam capacitar esses profissionais, não somente de saber como manusear determinado recurso, mas também compreender o porquê ele é importante e deve ser utilizado para incrementar os processos de ensino e aprendizagem em EaD (HORNINK, 2010; BERTOL, 2020).

A exemplo do que foi abordado com relação ao tópico que versou sobre formação de professores, é acertado reiterar a necessidade de investimentos consistentes nas políticas de formação de professores para atuar na EaD. Todavia, isto depende necessariamente de mudanças na conjuntura política do país, posto que é no campo político que se tomam as decisões que influenciam diretamente tanto nas diretrizes quanto na qualidade da educação. A realização destes aportes financeiros não significa apenas adaptar a infraestrutura das escolas para o contexto da sociedade do conhecimento, cujas relações sociais e de trabalho são em sua maioria mediadas pela tecnologia (MOURA, 2012). Tal realidade ficou ainda mais latente com o momento pandêmico do novo Coronavírus (LIMA, 2020).

Investir na formação desses profissionais é um elemento crucial para o aprimoramento das práticas educativas em EaD. Todavia, no que concerne a investimentos, o cenário tem se mostrado bastante difícil para a educação, de modo geral (BERTOL, 2020) e, sem esses investimentos, as lacunas e problemas pertinentes a formação de professores em EaD permanecerão existindo, o que acaba retardando a possibilidade de um possível progresso seguido de melhoria no aprendizado dos alunos. O professor é a figura relevante para a qualidade do processo educacional, seja ele presencial ou em EaD, mas sem a existência de condições adequadas de trabalho e uma formação consistente, as dificuldades retratadas nesta parte do estudo tendem a permanecer, dificultando uma possível evolução com relação ao trabalho docente nesta vertente do ensino.

O próximo capítulo versará sobre os conteúdos essenciais a serem trabalhados na formação pedagógica de professores para atuar na EaD, a fim de propiciar visualização acerca da importância de tal temática.

### **CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EAD**

Oferecer uma formação que atenda plenamente às necessidades do professor para atuar na EAD implica muito mais do que somente fornecer conhecimento sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou sobre que conteúdos didáticos disponibilizará neste ambiente. Consiste na oferta de uma formação que crie condições para a apropriação ativa de conceitos, habilidades e atitudes, necessárias ao desempenho docente na EaD. Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 47) destaca que “os professores precisam adquirir saberes e competências que lhes permitam mediar pedagogicamente atividades [...] e não simplesmente transpor a pedagogia utilizada nos contextos presenciais”.

É durante a formação que o professor terá acesso ou aprofundará seus conhecimentos sobre a modalidade, isso inclui: aspectos legais da EaD, metodologia específica para o ensino a distância (diferente do ensino tradicional), precisa conhecer o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as teorias que fundamentam o processo de ensino aprendizagem, comunicação entre os pares, os papéis dos atores envolvidos, como planejar uma unidade de aprendizagem e como preparar os conteúdos para EaD.

A formação é um momento de conhecer e compreender o contexto em que irá atuar, conhecer e identificar quais os recursos tecnológicos existentes e quais possibilidades para usá-los no ambiente virtual, é o momento de pensar o contexto em coerência com os contextos dos alunos. Afinal, as estratégias e as abordagens que o professor utiliza em suas aulas, representam a forma como ele compreende o processo educacional e o tipo de aluno que ele quer formar.

Para atuar na EaD, o professor precisa inicialmente ser conhecedor dos aspectos legais, os quais já foram trabalhados no Capítulo I desta Dissertação. Dessa forma, abordaremos outros aspectos relevantes a serem trabalhados na formação dos professores.

Um ponto inicial importante é destacado por Tori (2017, p. 31): "historicamente, a educação a distância (EaD) foi tratada como uma modalidade diferente de educação, em contraponto à educação dita "convencional" ou "presencial", ou seja, sempre foi vista como uma forma de educação inferior, algo que mudou com a evolução da EaD. Nesse sentido, o professor precisa compreender que o processo de ensinar e aprender no ensino presencial como a distância convergem para o mesmo objetivo, ou seja, o que importa é a aprendizagem dos alunos.

Essa afirmação, a forma de olhar a EaD e o ensino presencial como duas modalidades diferentes, contribui apenas para destacar as formas como são desenvolvidas, pois enquanto uma utiliza o espaço físico de uma sala de aula convencional, a outra utiliza um AVA para desenvolver suas aulas. Desse modo, a separação geográfica não deve ser um fator relevante.

Além disso, é importante ressaltar que o AVA é de suma importância e faz parte dos assuntos a serem abordados na formação pedagógica. Para atuar na EaD, ele precisa conhecer o que são esses ambientes, como funcionam e como estão estruturados, além das ferramentas disponíveis nessa plataforma que podem ser utilizadas para a organização de suas aulas.

### **3.1 E o que são ambientes virtuais de aprendizagem?**

Os AVAs, também conhecidos como Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado, são softwares disponibilizados na internet e que possuem ferramentas utilizadas para a criação, tutoria e gestão de atividades de uma sala de aula virtual. Eles permitem acesso ao conteúdo e interação com outros alunos ou com o professor (BIANCAMANO; FLORES, 2019).

Para Mattar (2012, p. 75), “Ambiente Virtuais de Aprendizagem tem um sentido mais amplo, inclui não apenas os tradicionais AVAs ou LMSs, mas também plataformas da Web 2.0, redes sociais, games e mundos virtuais, dentre outros [...]”. Sendo assim, é possível escolher dentre as muitas ofertas, o tipo de ambiente virtual que será utilizado, desde que se considere o público a quem se destina e o projeto pedagógico do curso.

Kenski (2015, p. 95) conceitua de forma clara o que é o AVA e como suas principais características contribuem para a efetivação da aprendizagem:

[...] espaços virtuais de aprendizagem que oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) de forma permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade - funcionando como sequência de textos articulados e interligados, entre si e com as outras mídias, sons, fotos, vídeos etc. - facilita a programação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características - interatividade, hipertextualidade e conectividade - já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

Uma das principais características de um AVA diz respeito as suas formas de interação entre os atores envolvidos no processo educacional. Essas características são: a) um espaço virtual cuja finalidade é a de fazer com que haja a devida interação entre o docente em EaD e

seus alunos; b) as formas de interações possíveis neste ambiente são variadas; c) há a interação ocorrida nos fóruns que são locais de discussão sobre determinado assunto, no qual o usuário pode fazer um comentário que poderá ser lido por todos, perfazendo o tipo de interação todos-para-todos; d) há também momentos de interação estilo um-a-um, como, por exemplo, por meio de mensagens privadas nos chats (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015).

No entender de Rossini (2015), existem dois tipos possíveis de comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem: a) comunicação síncrona: é aquela que acontece em tempo real quando os atores que fazem parte da comunicação estão conectados e podem trocar mensagens entre si, por meio dos chats; b) comunicação assíncrona: esta comunicação não se dá de maneira concomitante, posto que os seus participantes emitem suas mensagens em momentos distintos, como acontece nos fóruns de discussão dos AVAs sobre um determinado tema em debate.

Outros recursos que caracterizam os AVAs são os educacionais abertos, conhecidos pela sigla REA (ZANCANARO, 2015). As possibilidades de recursos que podem ser compartilhados com os alunos abarcam desde a disponibilização de artigos, apostilas e e-books em Portable Document Format (PDF), passando por links de vídeos e apresentações em Power Point (PPT) que trazem informações e conteúdos sobre os temas debatidos em um módulo específico ministrado pelo tutor. Há materiais que são disponibilizados tanto em caráter obrigatório, no caso dos materiais que serão cobrados em avaliação, quanto os itens de natureza consultiva, como, por exemplo, as sugestões de leituras complementares (SILVA, 2019).

Além dos aspectos já destacados, outra característica que é conexas aos AVAs é a sequência didática que irá definir a forma de organização dos conteúdos. Isso pode acontecer de três formas: a primeira delas é por semana, nos casos em que o aluno necessita cumprir um determinado número de horas de acesso dos materiais e realizar uma avaliação sobre o material acessado para poder ser liberado para o conteúdo da semana seguinte; a segunda forma de organização é por módulos, na qual o estudante em EaD precisa cumprir com as tarefas do módulo atual para então ter acesso ao módulo seguinte e o terceiro modo de organização de conteúdo de um AVA é por curso, onde ocorre nos casos em que existem diversos cursos relacionados a uma determinada área compilados num único pacote consolidado de conteúdos (SILVA, 2019).

Por essa perspectiva, nota-se que são muitas as possibilidades existentes quanto a esses ambientes. Por exemplo, quando se utiliza tanto a forma síncrona quanto a assíncrona, permite-se aos estudantes administrarem seu tempo e organizarem seus estudos de acordo com suas

possibilidades e isso é muito importante para a construção da sua autonomia e não se torna algo cansativo e desmotivador.

Para Kenski (2015), é muito importante que os professores utilizem as mídias como forma de aproximação nas suas salas virtuais, pois faz toda a diferença para o aluno sentir que, mesmo estando em um curso em EaD, há direcionamento para seus estudos e há uma presença dentro do ambiente. Dito de maneira mais detalhada:

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de telepresença, ou seja, mesmo que os estudantes estejam distantes e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Para que essas funcionalidades aconteçam, é preciso que, muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, instale-se uma nova pedagogia (KENSKI, 2015, p. 96).

Dessa forma, mostra-se relevante o bom uso da tecnologia dentro de um AVA, pois permite que os participantes desenvolvam colaborações mútuas mesmo estando geograficamente separados, além de sentirem-se próximos dos colegas e dos professores.

Os AVAs são espaços que vão além de repositórios de conteúdos, eles representam fontes importantes de construções colaborativas que fortalecem os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais dos seus participantes. Nesse sentido, segue uma nova abordagem sobre os AVAs:

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são espaços na internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial e semipresencial (*blended learning*) e a distância. Conduzem a transformações no ensino e na aprendizagem que, por sua vez, inspiram pesquisas direcionadas ao desenvolvimento de novos modelos pedagógicos, especialmente na EaD (BEHAR, 2013, p. 58).

Destarte, o ambiente virtual não pode ser considerado apenas uma sala de aula virtual ou um repositório de conteúdos, mas um espaço que possui toda uma estrutura tecnológica com os mais variados recursos e que proporciona o incentivo para quebra de paradigmas, demonstrando que o ensino não precisa ocorrer somente dentro de uma sala de aula física, mas pode ocorrer de outras formas e com modelos pedagógicos diferentes dos modelos utilizados no ensino convencional.

Para que ocorra a aprendizagem dentro de um AVA, de maneira eficiente, é necessário que o professor conteudista, que no caso elabora os conteúdos e as atividades, conheça não somente os AVAs, mas também as teorias de aprendizagem e seus princípios, “[...] pois somente assim poderão utilizar todo o potencial que esses conceitos oferecem para a fundamentação de uma aprendizagem efetiva e significativa” (SILVA, 2015, p. 29).

Sendo assim, verifica-se que é também por meio das teorias de aprendizagem que os educadores compreenderão como ocorrem os processos de aprendizagem e poderão desenvolver suas habilidades e competências em relação à compreensão do que é um AVA e as perspectivas futuras em relação ao uso desses ambientes. Isso reitera o que foi visto em Bertol (2020) com relação à necessidade de capacitação dos docentes em EaD, mais precisamente com relação ao manuseio das inovações tecnológicas que são intrínsecas ao trabalho docente nesta modalidade.

Apesar da tecnologia ser parte inseparável do ensino em EaD, é apropriado afirmar que a pertinência dessas inovações se torna existente a partir do uso adequado delas por parte do professor. Entendemos que o docente em EaD representa a ponte que estabelece o elo entre o conhecimento e os estudantes, sem a qual não é possível conceber um processo de aprendizagem assertivo. Assim, assevera-se que o professor atuante na EaD é o principal responsável não somente por saber a correta operacionalização dos recursos tecnológicos como também por mediar e favorecer a construção de saberes junto ao seu alunado (TARDIF; LESSARD, 2014).

Existem três grandes categorias que embasam e sistematizam as diferentes percepções que as pessoas têm sobre como os fatores como o ambiente, a genética, o comportamento, a interação e a tecnologia influenciam na aprendizagem e na construção do conhecimento. São elas: Behaviorismo, Cognitivismo e Construtivismo.

### **3.2 Teorias da aprendizagem e os Ambientes Virtuais**

Não existe prática pedagógica sem teoria, elas estão ligadas, interrelacionadas e tem como objetivo coadjuvar os professores a depreender as diferentes concepções sobre a aprendizagem. Importante ressaltar que quando há a aproximação da teoria e a prática, os professores conseguem vislumbrar as possibilidades que permitem o surgimento de novas práticas de ensino. Essa adequação é imprescindível para uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos.

No caso da EaD, é relevante compreender que essas teorias sustentam os modelos pedagógicos, possibilitando o desenvolvimento da fundamentação que direciona a sistematização desse modelo, os procedimentos e as técnicas para a promoção da aprendizagem. Com base em Silva (2015), apresentamos aqui as principais teorias que fundamentam a prática pedagógica em EaD.

### 3.2.1 Behaviorismo

O termo Behaviorismo tem suas origens na Língua Inglesa e significa “comportamento” ou “conduta”. Este termo foi utilizado pela primeira vez pelo americano John Watson em um artigo datado de 1913. A partir dessa data, o termo passou também a ser utilizado de outras formas como comportamentalismo ou teoria comportamental. O nascedouro da visão behaviorista tem a ver com uma quebra de paradigma da época de seu surgimento no campo da psicologia. A corrente de pensamento mais aceita antes do Behaviorismo era o estudo de como funcionava a mente humana. A lógica era: o comportamento é resultante dos sentimentos. Logo, é a eles que os esforços de estudo serão concentrados. Todavia, a quebra desse padrão se deu com o Behaviorismo, corrente psicológica que se volta para o estudo dos comportamentos humanos (BOCHETT; FREITAS; BRUM, 2018).

De acordo com Silva (2015, p. 25), para alguns cientistas como Pavlov, Skinner e Thorndike: “[...] esse comportamento não seria uma ação isolada de um sujeito, mas sim o resultado de uma interação entre ele, o ambiente, ou seja, entre as respostas emitidas pelo indivíduo e os estímulos advindos do ambiente”. Levando para o contexto da educação, entende-se que o objetivo principal da educação dentro dessa teoria seria somente a mudança de comportamento, o qual poderia ocorrer por meio da repetição das ações ou dos treinos feitos de forma intensa.

A raiz do Behaviorismo está nos experimentos de Pavlov com animais. A teoria emblemática do behaviorismo é que um comportamento pode ser aprendido quando o ser é condicionado para adotar determinados aspectos atitudinais. Nas experiências de Pavlov com animais, a lógica que explica esta teoria partia do binômio estímulo-resposta. Quando aplicado no campo educacional, o behaviorismo consiste no estabelecimento dos objetivos cuja consecução compete aos alunos. Para tanto, o comportamento ideal a ser adotado é o da memorização de conteúdos. A avaliação, sendo a prova a mais clássica das representações da dimensão avaliativa, é vista como o principal parâmetro para se averiguar se o objetivo da aprendizagem foi ou não cumprido com sucesso (LAGOA, 2017). Percebe-se nessa descrição fortes traços do ensino tradicional e da educação bancária (FREIRE, 1987; 1996; SAVIANI, 2009).

O Behaviorismo pode ser compreendido como uma corrente de pensamento existente na seara da Psicologia, a qual atesta a necessidade do enfoque na análise do comportamento dos indivíduos (BOCHETT; FREITAS; BRUM, 2018). Também conhecida como

comportamentalismo, essa abordagem pedagógica se caracteriza pela seguinte situação: o professor ministra os conteúdos para os alunos, mas sem explicar adequadamente o porquê daquele fenômeno acontecer. A eficiência do seu trabalho é baseada no binômio prêmio-castigo, onde os alunos que são bem avaliados são premiados, enquanto aqueles que não obtêm bom rendimento são punidos. Dessa forma, a produção de conhecimentos se mostra limitada, posto que a participação dos alunos no processo educacional não é estimulada (SCHRÖEDER, KLERING, 2013).

As críticas principais em relação a essa teoria é que ela considera o aluno um ser incapaz de ter sua autonomia, sendo apenas um ser passivo que age de acordo com o que foi treinado. Essa concepção de estudante ainda se encontra presente em algumas práticas tanto no ensino presencial quanto a distância, quando apenas se insere os conteúdos no AVA e planeja avaliações mecânicas (questionários com perguntas objetivas) que não contribuem para que o estudante reflita sobre o que aprendeu e construa seu próprio conhecimento.

Na EaD, essa teoria está refletida na organização do AVA, onde o excesso de conteúdo é privilegiado, sem muita interação, além de atividades voltadas à memorização e repetição, seguindo sempre objetivos preestabelecidos. Consoante Hack (1999), o behaviorismo se mostra presente de duas formas na EaD: a primeira delas é por meio dos softwares que ao demonstrarem os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações, demonstram princípios conexos a punição quando o resultado não é satisfatório; Já nos casos em que o aluno demonstrou ter entendimento do que lhe foi ensinado, são mostradas imagens ou textos de comemoração pelo resultado obtido.

O outro exemplo de behaviorismo existente na EaD está representado na aplicação de exercícios. Não há na execução desse tipo de ação uma relação mais dialógica com os estudantes. O retorno dos resultados dos exercícios é imediato, mas apesar dessa demonstração de eficiência, o dialogismo na relação com o aluno se mostra prejudicado (HACK, 1999; SCHRÖEDER; KLERING, 2013). Esses são traços fortes do behaviorismo, no qual a memória do estudante é a principal aliada do sucesso do estudante. Os reforços positivos e negativos, representados por prêmios e castigos reforçam o binômio estímulo-resposta que deu origem a esta corrente de pensamento psicológica (LAGOA, 2017).

Outra teoria muito importante que até hoje influencia nas práticas pedagógicas dos docentes é o Cognitivismo, a qual iremos discorrer um pouco mais na seção a seguir.

### 3.2.2 Cognitivismo

Essa teoria conhecida mundialmente tem como principais precursores Jean Piaget, Bruner, Ausubel e Gagné. O cognitivismo tem como ponto inicial compreender como o ser humano consegue processar as informações recebidas e como organiza os conhecimentos adquiridos nestes processos. Entende que a forma como as pessoas pensam afeta o resultado de seus comportamentos.

De acordo com a concepção de Piaget, o conhecimento pode ser adquirido por meio de atividades mentais interiores, as quais ele chamou de assimilação e acomodação. A assimilação é caracterizada pela integração de uma nova informação às estruturas cognitivas, ou seja, quando você recebe uma nova informação referente a algo que você não conhecia e passa a somar com os conhecimentos que você possuía anteriormente, isso é assimilação. No que se refere à acomodação, essa informação é processada e com esse processamento ocorrem as mudanças no comportamento e nas estruturas mentais. A essas mudanças ou modificações ocorridas no comportamento e nas estruturas mentais, Piaget chamou de esquemas (PÁDUA, 2009; OSTI, 2009).

Dito de maneira mais detalhada: o cognitivismo vê a aprendizagem como um processo, no qual o próprio sujeito é o protagonista da construção do conhecimento. Essa construção se dá por meio da interface do indivíduo com os saberes que ele aprende. O binômio assimilação-acomodação acontece ao longo da vida do aprendente, posto que as suas estruturas cognitivas sofrem modificações ao longo de sua trajetória. A cada processo de aprendizagem, os saberes aprendidos passam a fazer parte da estrutura cognitiva do indivíduo, levando a um novo período de acomodação e, assim sucessivamente, ao longo de toda a sua vida (CATELÃO, 2007; LAGOA, 2017).

Os esquemas referem-se às estruturas ou conceitos que usamos para interpretar e organizar as informações que recebemos, ou seja, é quando se coloca em prática os conhecimentos adquiridos. As estruturas a que Piaget se refere caracterizam-se por não serem inatas, mas sim em um estado constante de evolução a cada novo aprendizado adquirido pelo sujeito (BOCHETT; FREITAS; BRUM, 2018). De acordo com Silva (2015, p. 27) apud Bates (2012), o cognitivismo contribui grandemente para a criação de tecnologias ligadas ao ensino, dentre as quais cita:

- (i) sistemas de tutorias inteligentes com a capacidade de análise da resposta dos alunos;
- (ii) inteligência artificial, cujo objetivo é dotar as máquinas de processos semelhantes ao da mente humana;

- (iii) formulação de atividades com resultados predeterminados a fim de estimular a capacidade de compreensão, análise, síntese e avaliação; e
- (iv) abordagens de design instrucional baseada em objetivos ou resultados de aprendizagens predeterminados.

Além dessas contribuições, o Cognitivismo criticou muito o Behaviorismo, visto que divergia muito dessa teoria no que se refere a forma como as pessoas realizam os processos mentais, ou seja, da forma como elas aprendem e não apenas por meio da repetição.

No ensino em EaD, o Cognitivismo pode ser percebido da seguinte maneira: o enfoque nas atividades está relacionado com a seguinte pergunta: “O que o aluno precisa aprender?” e não necessariamente no que é preciso ensinar. Assim, diferentemente do que se viu na perspectiva behaviorista, o ponto de partida a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem é a realidade do aluno.

É a partir dela que se pode promover a agregação dos novos conhecimentos, bem como a proposição de problemas a serem resolvidos com os saberes recém-adquiridos. As atividades avaliativas irão determinar não somente o patamar de evolução do aluno, como também poderão permitir que o próprio estudante se autoavaliar com relação ao seu desempenho escolar (HACK, 1999; SCHRÖEDER; KLERING, 2013).

Enquanto que no Behaviorismo a função da memória era a de gravar os conteúdos explicados pelo professor numa dinâmica pouco interacionista e pautada na lógica de premiações e punições (LAGOA, 2017), no Cognitivismo, a memória demonstra uma habilidade que a ela é afeta: a capacidade de armazenar informações (BOCHETT; FREITAS; BRUM, 2018). A prática educativa da linha cognitivista é percebida a diferença em relação a teoria Behaviorista. Ela é vista quando uma ação pedagógica, a qual possibilita ao aluno estabelecer relações às novas informações a conceitos já internalizados. Esses novos conhecimentos poderão ser distribuídos de forma significativa e agregar valor a sua gama de saberes.

### 3.2.3 Construtivismo

Essa teoria teve como precursor Lev Vigotsky, e para ele, diferente do Cognitivismo, o conhecimento do aluno é desenvolvido por meio da compreensão de sua realidade e da interação com outras pessoas. Com essa afirmativa, o contexto social é muito importante para a aquisição de novos conhecimentos e não apenas os esquemas mentais (BOCHETT; FREITAS; BRUM 2018). Essa perspectiva se difere dos demais tipos de aprendizagem até

agora vistos neste estudo, por dois motivos: a) o enfoque do aprendizado não está, necessariamente, na capacidade do professor em ensinar, mas sim na destreza do aluno tanto em aprender como em aprender a aprender; c) a atuação do docente na visão construtivista não se limita somente a ensinar, mas também abarca a orientação do aluno com vistas a lhe fornecer os melhores direcionamentos em busca dos saberes que se desejam aprender (SCHRÖEDER; KLERING, 2013). Enquanto na perspectiva behaviorista o aprendente era apenas estimulado a repetir os conceitos ensinados pelo professor, na visão construtivista o sujeito é o responsável pelo seu aprendizado, a partir de sua interação com seus ambientes de convivência (LAGOA, 2017).

No Construtivismo, o conhecimento é entendido como algo pessoal e não pode ser transmitido ao estudante, mas compete a ele construir seu próprio conhecimento, como um ser ativo no processo e cabendo aos professores proporcionar as condições necessárias para que haja essa construção. Alves (2009, p. 41) destaca o papel do professor nessa concepção teórica, para ele:

Os ambientes virtuais de aprendizagem considerados construtivistas preconizam que o aluno participe ativamente na resolução de problemas, que utilize o pensamento crítico sobre as atividades de aprendizagem que muitas mais significam para si e que construa o seu próprio conhecimento, cabendo ao professor o papel de “parteiro” no processo de nascimento da compreensão e de orientador, facilitador, conselheiro, tutor e aprendiz.

Percebe-se nessa afirmativa que essa teoria considera que o estudante é o protagonista do processo, não sendo aquele sujeito que apenas recebe o conteúdo e a percepção apresentada sobre o papel do professor é muito utilizada no contexto atual nos cursos de EaD. Nessa discussão, o contraponto em relação aos ambientes behavioristas é percebido por meio da forma como a plataforma é organizada pelos professores e pelos administradores, uma vez que a prática pedagógica utilizada deve sempre ter como foco a aprendizagem e não a mecanização, repetição ou memorização (LAGOA, 2017).

Assim, as aprendizagens na perspectiva construtivista se dão por meio da interação do sujeito com o seu respectivo meio social (NUNES, 2016). O uso do termo “construtivismo” como nomenclatura para se referir a essa teoria de aprendizagem pode assim ser explicado. É por meio da interface do indivíduo com os meios físicos e sociais que irá gerar a aprendizagem. Contudo, tanto as condições do ser humano como dos seus respectivos meios de convivência são fatores preponderantes para que este aprendizado ocorra. É daí que nasce a ideia de construção de saberes que é característica a essa teoria de aprendizagem (BECKER, 2001; SCHRÖEDER; KLERING, 2013).

A presença dessa abordagem construtivista acontece por meio da hierarquização dos saberes. Primeiramente, os conhecimentos mais simples para que em seguida as temáticas mais complexas sejam trabalhadas. A partir dessa perspectiva, os trabalhos em equipe, os ambientes de simulação e os testes computadorizados do tipo customizável são as atividades que melhor representam o construtivismo no âmbito da EaD (HACK, 1999; SCHRÖEDER; KLERING, 2013).

Na EaD, em cursos de formação pedagógica, é necessário dar ênfase à atuação do professor. Tal ênfase é refletida desde a criação do ambiente virtual (BIANCAMANO; FLORES, 2019). Um professor que fundamente sua prática nessa teoria evita sobrecarregar o estudante com conteúdos e com excessos de atividades que não colaborem com o seu desenvolvimento, mas ao contrário, incentiva e orienta o estudante a ser sujeito ativo, colaborativo e responsável pelo seu conhecimento. Para isso, o professor organiza suas aulas de forma bem planejada, atrativa, com linguagem dialógica e com a mediação necessária para que o estudante interaja com seus pares e consiga construir seu conhecimento e saia do instrucionismo.

Quando transpomos essas teorias para os AVAs, a diferença é percebida por meio da forma como são organizadas didaticamente, muitas vezes acabam não deixando explícito qual teoria fundamenta a prática docente no curso ou nas disciplinas. Muitas vezes, o que ocorre é uma mesclagem de todas as teorias, engessando assim o sistema de ensino. Portanto, é necessário que haja um “alavancamento” do AVA, para que não fique subutilizado, visto que os AVAs possuem uma gama de recursos que podem ser explorados e utilizados de forma pedagógica.

Conforme foi possível ver nas considerações feitas até o momento nesse estudo, a preparação para atuar na EaD é algo muito específico, pois compreende vários momentos que devem ficar bem claros para os professores. Eles precisam compreender que não basta somente planejar suas aulas, mas selecionar e aplicar as mídias necessárias para as aulas ofertadas, levando em conta o perfil do público discente, de acordo com a realidade local e com os objetivos propostos (FILATRO, 2018).

### **3.3 Conhecendo os aspectos do Moodle de forma pedagógica**

O Moodle é uma plataforma gratuita de apoio à aprendizagem a distância e, por meio de suas ferramentas, o professor pode elaborar estratégias de aprendizagem que possibilitem o

acesso à aprendizagem dos estudantes e os envolva de forma motivadora. Essa plataforma permite disponibilizar materiais para leituras e criar mecanismos de acompanhamento de desempenho dos estudantes nos cursos oferecidos. Consiste num software livre, cujo objetivo precípua é a criação de cursos para serem disponibilizados de maneira on-line. A sigla Moodle representa o acrônimo das iniciais dos termos em inglês que lhe conferem a sua nomenclatura “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” (MACHADO, 2012; SILVA, 2019). Dentre os princípios que norteiam o funcionamento do Moodle, destacamos a reflexão crítica e o sentido de cooperação com vistas a facilitar a ação dos educadores, seja para a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, seja para a criação de comunidades virtuais de educação (SANTOS; SALINA; NALESSO, 2015).

O Moodle consiste num AVA (BIANCAMANO; FLORES, 2019). Muitos profissionais de educação têm feito uso dessa plataforma devido ao fato de ela ser aberta. Dentre as possibilidades de utilização que este AVA propicia, destacamos a criação e gestão de atividades educacionais, bem como o gerenciamento de comunidades de aprendizagem. Por ser uma plataforma gratuita, o Moodle tem servido também para a capacitação profissional de colaboradores em organizações de pequeno e grande porte (ROVANI, 2015).

Apesar de estar fortemente associado com a questão da EaD, o Moodle também pode ser utilizado como apoio pedagógico no ensino presencial. Isto faz com que o aprendizado proveniente da realização das atividades seja mais profícuo, dando maior dinamismo aos processos de ensino e aprendizagem (DELGADO, 2009). Além disso, o Moodle permite que sejam formulados exercícios com correção automática, de maneira que o estudante consegue medir o seu nível de conhecimento por meio dos resultados que a plataforma gera automaticamente (SANTOS; SALINA; NALESSO, 2015). No Brasil, o Moodle tem sido difundido satisfatoriamente no contexto da EaD, sendo, inclusive, a plataforma utilizada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BOLELA; VELOSO, 2016).

Nesta subseção vamos destacar as principais possibilidades que o Moodle proporciona para uma aula em seu ambiente. Essas possibilidades utilizadas em cursos a distância no Moodle são de extrema importância que os professores conheçam durante as formações e as utilize de forma pedagógica em suas aulas. Elas estão organizadas em atividades e recursos. É por meio da utilização correta dessas funcionalidades que os professores atuantes na EaD podem fazer com que suas práticas educativas sejam realizadas de forma congruente com os objetivos de aprendizagem pretendidos em suas respectivas disciplinas.

Atividades são ferramentas pelas quais é permitido que o professor avalie o estudante em seu decurso de aprendizagem. Ele pode utilizar uma das atividades de acordo com o objetivo de aprendizagem que pretende alcançar com os estudantes, como: avaliar a compreensão sobre determinado tema, podendo utilizar o fórum por meio da interação um-para-todos (assíncrona), mas caso queira conhecer o nível de conhecimento do aluno individualmente, pode ser aplicado um questionário eletrônico, no formato de interação um-a-um (síncrona) (ROSSINI, 2015).

Os Fóruns, ferramenta disponível no AVA, consistem em atividades conhecidas do Moodle que permitem que ocorram diálogos assíncronos sobre determinado tema, podendo ser organizado em uma única discussão geral, em tópicos ou em grupos fechados. Os professores também podem criar fóruns a serem utilizados somente para tirar dúvidas dos alunos. Também é uma boa estratégia para incentivar os estudantes que sentem mais dificuldades sobre os conteúdos trabalhados no momento. É acertado dizer que os fóruns possuem a característica de estimular a socialização, o debate, a reflexão crítica a respeito das temáticas debatidas e a partilha de saberes entre seus participantes (RODRIGUES; BORGES, 2012). No Fórum, os alunos podem visualizar ainda as postagens dos outros colegas e interagir com todos eles. Essa atividade pode ser utilizada como avaliativa, mas é muito importante que haja a participação ativa dos professores/tutores sempre interagindo e dando direcionamento nos debates.

- A Lição é a atividade na qual o professor pode utilizar slides ou páginas com conteúdos para fixar os conteúdos, em seguida, utilizar questões sobre os conteúdos disponibilizados. Outra maneira de utilização da lição é a formulação de um texto, cuja parte final apresenta uma questão seguida de algumas possíveis respostas para a indagação formulada (ROVANI, 2015). Essa é uma atividade que ocorre de forma on-line, onde os alunos vão respondendo e conforme seus acertos vão progredindo nas questões. É uma atividade rápida na qual os alunos podem tentar várias vezes até conseguir acertar 100% do aproveitamento.

- O Glossário é outra atividade do Moodle que permite criar compilações de termos mais utilizados na disciplina ou curso. Em síntese, os glossários podem ser considerados como a compilação de um determinado número de verbetes seguidos de seu respectivo significado, cuja lógica ocorre semelhantemente ao dos dicionários (TORRES; SILVA, 2008; ROVANI, 2015). Nessa atividade, o professor dá as devidas orientações sobre quais termos podem ser inseridos e quantos cada estudante deverá inserir, também é possível programar a atividade para não permitir a inserção de termos repetidos. O professor pode incentivar os alunos a inserirem os termos encontrados nas leituras indicadas, o que pode ser desenvolvido de duas formas: com as

próprias palavras dos estudantes ou com termos diretos do dicionário, depois é possível relacioná-los com páginas que expliquem ou exemplifiquem os seus significados.

- O Questionário que também é uma atividade disponível no Moodle, permite criar questionários que incluem questões de verdadeiro ou falso, múltipla escolha, respostas curtas, associação, perguntas aleatórias, questões dissertativas e numéricas dentre outras. Por meio de sua utilização, o docente atuante na EaD pode aplicar avaliações e testes com vistas a mensurar o aprendizado dos estudantes (BRITO; QUEIROZ NETO, 2019). Para essa atividade, o professor pode criar uma base de dados de questões que podem ser utilizadas posteriormente em outros questionários, os quais podem ser programados para utilizar as questões de forma randômica, ou seja, a cada tentativa as questões são diferentes em cada tentativa e a ordem das respostas também são alteradas.

- A Base de dados é uma atividade onde os estudantes compartilham informações de forma organizada e indexada (áudio, vídeo, imagem, apresentações, documentos, planilhas etc.). O professor dá as orientações e os alunos postam seus arquivos, podendo comentar nos arquivos dos demais estudantes se for o caso. A dinâmica da base de dados consiste em gerar um espaço no qual os estudantes podem criar e manter itens que são pertinentes ao seu aprendizado, como, por exemplo, livros digitais, imagens e *links*, gerando assim um ambiente colaborativo de estudo (BRITO; QUEIROZ NETO, 2019).

- A Tarefa é uma atividade muito utilizada, nela o professor dá as orientações e os estudantes enviam por meio de arquivo à atividade conforme solicitado. O professor pode fazer um formulário modelo do arquivo e os estudantes utilizam como padrão para dissertar ou responder à atividade. No módulo de tarefas, a atividade a ser realizada é sugerida, com a sua devida descrição, formato de produção e data de entrega. Aos alunos, compete proceder com as recomendações para a realização da tarefa e cumprir com o prazo determinado para a postagem da atividade no AVA. Ao professor, compete avaliar a pertinência dos conteúdos recebidos e atribuir uma nota para cada tarefa (AMORIM, 2020). Para compreender melhor os modelos de atividade disponíveis para utilização na EaD, serão enumerados quais as disponíveis para utilização:

- Wiki: esta atividade é um texto de construção coletiva, onde os estudantes inserem suas contribuições e podem inserir links sobre o tema abordado. É uma atividade construída de forma assíncrona pelos participantes de uma disciplina ou curso. Geralmente não é avaliado com nota. Este é um recurso do Moodle que pode ser utilizado tanto de maneira individual como também coletiva (AMORIM, 2020).

- Chats ou bate papo: permite a interação síncrona dos participantes da sala de aula virtual (ROVANI, 2015; ROSSINI, 2015). Os temas que suscitam a realização desta interação são relacionados a um determinado conteúdo congruente com os objetivos de aprendizagem determinados pelo professor em seu planejamento em EaD.

- Recursos: são ferramentas usadas pelo professor para disponibilizar objetos de aprendizagem na sala de aula virtual. Podem ser do tipo:

1) Arquivo: recurso que o professor pode utilizar para disponibilizar um arquivo (em vários formatos) diretamente na semana ou tópico do curso, para consulta e/ou download pelos participantes. Esses recursos podem ser artigos, apostilas, links de vídeos, aulas disponibilizadas em Power Point e demais recursos educacionais abertos (ZANCANARO, 2015; SILVA, 2019).

2) Livro: também conhecido como Book AVA. O livro exhibe conteúdos divididos por capítulos e subcapítulos. Pode conter textos, links de sites/vídeos, imagens e outros elementos multimídia. Nos dizeres de Brito e Queiroz Neto (2019, p.13): “É um módulo que permite exibir aos professores criarem um recurso com diversas páginas em formato de livro”.

3) Página: esse recurso exhibe uma página (tipo WEB) que pode conter textos, links de sites/vídeos, imagens e outros elementos multimídia. Consiste num agrupamento de páginas que se notabilizam por serem interligadas uma à outra. Sua utilização permite que recursos do tipo hipermídia (EICHLER; DEL PINO, 2006).

4) Pasta: recurso utilizado com o objetivo de organizar vários arquivos em um único lugar, no caso a “pasta”. Geralmente, o professor pode utilizar para exibir arquivos complementares ao conteúdo principal. É utilizada para, principalmente, criar a biblioteca da disciplina. Sua utilização permite que arquivos possam ser exibidos num único local de armazenamento (BRITO; QUEIROZ NETO, 2019).

5) Rótulo: esse recurso permite inserir textos, imagens e vídeos no meio dos links de uma semana ou tópico. Pode ser utilizado como cabeçalho ou separador. A utilização do rótulo permite que alguns recursos avançados sejam exibidos durante a execução das mídias, como, por exemplo, a adição de um som na demonstração de uma imagem (BRITO; QUEIROZ NETO, 2019).

6) URL: ao usar esse recurso, o professor pode disponibilizar um link para uma página da Internet dentro do próprio Moodle (AMORIM, 2020). Por meio desse recurso, vídeos, textos e demais materiais disponíveis na internet podem ser agregados ao arcabouço de itens educativos do curso em EaD.

Conhecer o que são os tipos de atividades e de recursos do Moodle é de fundamental importância para o professor que irá atuar em cursos a distância, posto que é a partir daí que ele poderá organizar pedagogicamente suas aulas com as ferramentas que atendam aos objetivos propostos, promovendo maior interação entre os participantes e proporcionando aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes. Além disso, a utilização dos recursos do Moodle, não somente pode incrementar o processo de construção de conhecimentos, como também pode estimular a interação entre os estudantes e o docente por meio de ferramentas síncronas e assíncronas que tornam possível a realização desta interface (ROSSINI, 2015).

De acordo com o modelo pedagógico (um modelo mais tradicional ou construtivista) escolhido pelo professor e de acordo com as teorias ou tendências pedagógicas escolhidas para fundamentar sua produção, o professor irá organizar sua sala virtual, podemos citar como exemplo, se ele utilizar as teorias comportamentalistas (neo-behavioristas e tecnicistas, de base estímulo-resposta), poderá sentir necessidade de utilizar mais conteúdos e materiais autoinstrucionais. Nesse caso, o objetivo principal do professor será treinar os cursistas (desenvolvendo habilidades técnicas) ou instruí-los (oferecendo um volume de informações).

Daí a necessidade dos professores conhecerem durante as formações as teorias que fundamentam a EaD e como produzir materiais para essa modalidade e quais os modelos de produção de conteúdo a serem utilizados nos cursos.

### **3.4 Produção de materiais didáticos para EaD**

A produção de materiais educativos para a EaD é outro tema cuja significância é ímpar, posto que é por meio do acesso a estes materiais que o estudante passa a ter contato com os conhecimentos necessários para a construção de sua formação. Assevera que grande parte do êxito da EaD está relacionada com a qualidade e a pertinência desses materiais, os quais somados com a didática do docente representam os elementos pedagógicos responsáveis pela assertividade da EaD em seu propósito de formar pessoas (ARAÚJO; ZAVAM; HISSA, 2014). Além de contribuir para a organização dos conteúdos, o material didático na EaD deve ser feito de maneira congruente com os objetivos de aprendizagem propostos pode potencializar a aprendizagem dos alunos, dando maior consistência ao seu processo de formação (PERCÍLIO; OLIVEIRA, 2018).

É muito importante que durante as formações pedagógicas sejam dados destaque à produção dos materiais para EaD. Os materiais didáticos são um dos fatores que contribuem

grandemente para o sucesso de qualquer curso em EaD, por esse motivo, requerem alguns cuidados na sua elaboração. Bento (2017, p. 13) destaca que “[...] o material didático para EaD deve ser concebido de forma mais ampla, como recurso pedagógico e, de forma mais específica, como material educacional instrucional com fim didático”. Com essa afirmação, percebemos que não é tão simples a produção desses materiais. A razão para isso acontecer é que existe toda uma especificidade nesses materiais que irá reverberar na aprendizagem, na motivação, no interesse e na compreensão dos estudantes durante o curso.

Esses materiais são classificados a partir das diferentes mídias das quais podemos citar: as mídias impressas, as mídias audiovisuais e eletrônicas (OTA; VIEIRA, 2012; LÉVY, 2008; MORAN, 2002). Dentre essas mídias, as impressas foram as primeiras e, as que ainda são as mais utilizadas considerando-se algumas vezes o acesso dos alunos e a conexão de internet, nesse sentido, elas se adequam e atendem às necessidades dos estudantes que mesmo em um curso em EaD ainda preferem materiais impressos.

Em relação aos demais itens conhecidos como as audiovisuais, podemos citar os vídeos produzidos pelos professores ou videoconferência, ambos também necessitam de atenção para a roteirização, gravação, edição etc. Geralmente, essas mídias são utilizadas como material complementar nos cursos em EaD. Consideramos como pertinente a utilização de vídeos, apresentações em PowerPoint, fotografias, apostilas, livros digitais e demais materiais, pois compreendemos que a escolha acertada desses materiais tendo como base os objetivos de aprendizagem torna mais eficiente o trabalho do docente atuante na EaD (LIMA; SANTOS, 2019).

Quanto aos materiais eletrônicos, aqueles produzidos para o AVA, Bento (2017, p.14) aponta que “a principal característica desse material é a possibilidade de digitalização de diferentes tipos de informação que torna possível tratar e armazenar em um mesmo suporte, textos, recursos sonoros e imagens”.

Todos esse materiais têm grande relevância no processo ensino e aprendizagem, e todos eles têm funções indispensáveis, conforme destacado por Pretto e Riccio (2010):

- a) o material didático contribui para desenvolver habilidades, competências e atitudes nos alunos;
- b) ele se propõe a prever dúvidas, equívocos e erros;
- c) apresenta aos alunos novos conhecimentos a partir dos anteriores;
- d) busca estabelecer a relação teoria-prática;
- e) favorece o desenvolvimento do estudo autônomo;

- f) apresenta novas fontes de informação;
- g) possibilita conexão com outros meios didáticos;
- h) favorece a compreensão do conteúdo estudado por meio de exemplos variados de aplicação do conhecimento;
- i) apresenta problemas, analogias e questões;
- j) propõe diferentes atividades de aprendizagem e de autoavaliação;
- k) favorece a realização de avaliação da aprendizagem;
- l) trata-se de um material de consulta; entre outras finalidades e vantagens.

Diante dessas definições dadas, percebemos que é de suma importância que todos os professores que produzam conteúdo para EaD conheçam essas definições, pois se forem seguidas corretamente, os materiais terão um bom tratamento por parte do professor e não correrão o risco de ficar fora da realidade do aluno, tornando-se um material agradável, com uma linguagem adequada e motivadora.

E qual seria o principal objetivo do material didático? De acordo com Bento (2003, p.16), a resposta para essa pergunta seria “contribuir com a aprendizagem dos alunos”. Com base nessa afirmativa, reiteramos a importância de uma boa elaboração do material didático e a quantidade de material a ser disponibilizado, para que os estudantes não sejam sobrecarregados com excesso de material.

Segundo Fiorentini et al. (2003) apud Bento (2017, p. 16) existem alguns aspectos que favorecem a aprendizagem do estudante e que o professor precisa levar em consideração no momento de produzir esses materiais. São eles:

- a) aumentar o envolvimento do aluno com o processo de aprender, que se amplia com a sua responsabilidade para aprender sobre o tema proposto;
- b) disponibilizar para o aluno atividades que contribuam para a construção do seu conhecimento e;
- c) possibilitar que os alunos interajam uns com os outros, discutindo o tema proposto e contribuindo para a sua compreensão.

Com isso, percebemos a complexidade na produção dos materiais, visto que toda essa dinâmica tem uma intencionalidade, pois um bom material didático deve suprir a ausência do professor e permitir que o aluno interaja com o conhecimento. Por essa razão, não deve apenas conter textos impessoais, mas sim conduzir o estudante a adquirir sua autonomia, aprender a trabalhar de forma colaborativa e assim construir seu próprio conhecimento. Sendo os materiais didáticos um dos elementos basilares para o êxito do ensino na EaD, as escolhas a respeito de quais materiais devem ser utilizados, bem como o seu modo de produção influenciam diretamente sobre a qualidade do processo educacional (LIMA; SANTOS, 2019).

Aqui vale ressaltar que Tutores e Orientadores de disciplinas devem estar sempre inteirados dos conteúdos e dos objetivos de cada material disponibilizados no Ambiente Virtual, pois eles têm a responsabilidade de orientar os estudantes nesse processo.

Existem alguns aspectos importantes na preparação de conteúdos para a EaD. Fernandes (2008) explana que é necessário levar em consideração as características dos métodos de preparação impressos, para os quais destaca três: o primeiro deles é a concepção de educação que configura esses materiais, e aqui nessa característica é refletido a forma como o professor compreende o que é o ensinar e aprender. Se ele acredita que o estudante deve apenas receber os conteúdos sem refletir e sem questionar, irá produzir um material repleto de conteúdo sem se importar com a quantidade e o significado desse conteúdo para o estudante. Entretanto, se considera que a educação visa a inserção crítica do homem no mundo por meio da construção do conhecimento, irá construir materiais que corroboram com esse pensamento e produza uma aprendizagem significativa

A segunda característica refere-se aos critérios de qualidade em que se baseia a avaliação do material. Segundo a autora, o que prevalece na elaboração são as memórias educativas de quem produz tais materiais. Relembra também que viemos de uma educação livresca, onde o conteúdo, geralmente, é trabalhado partindo do mais simples para o mais complexo e conteudista, entretanto a autora chama a atenção para o foco que deve ser o aluno concreto e não um aluno imaginário, pois assim o material abordará os conteúdos a partir do universo de conhecimentos daquele aluno que não são, necessariamente, os mais simples.

Então, se o professor conseguir executar esta sequência de ações, poderá iniciar seu processo de produção de forma organizada e planejada e não de forma aleatória ou pouco conexa com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, assim poderá selecionar os textos necessários para estudos e fazer a sua própria produção. Dessa forma, o estudante terá um material que o oriente nos estudos e contribua com a construção do seu conhecimento.

### **3.5 Modelos de produção em EaD**

Na concepção de Filatro (2018, p.18) “Na EaD, o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos em geral acontecem antes da situação didática, “longe” dos alunos, e precisam ser padronizados, normatizados e formalizados”. Nesse sentido, o professor precisa organizar bem o seu material para que fique bem compreensível para os estudantes, visto que estes estarão

estudando em horário e lugares diferentes e muitas dúvidas poderão surgir, caso esteja mal elaborado.

Na concepção de Filatro (2008), para a produção de material didático a ser utilizado na EaD existem alguns modelos de produção, são eles:

**Modelo Artesanal** – também conhecido como modelo descentralizado. Nesse modelo, o professor é o único responsável por desenvolver os próprios materiais didáticos e disponibilizá-los para os estudantes (DANTAS, 2017). Este modelo também é o mais presente em ações presenciais apoiadas por tecnologias e sua adequação é mais pertinente para a ministração de cursos livres, onde o professor é o especialista no conteúdo e desenvolve tudo à sua maneira, considerando o conteúdo a ser transmitido aos estudantes.

**Modelo Industrial** – também conhecido como modelo autoeditor. Nesse modelo tudo parte de um modelo clássico de produção editorial elaborado por um especialista em conteúdo. Aqui envolve-se toda uma equipe de especialistas para a seleção de mídias, conteúdos, etc. Esse é o modelo mais adequado para o desenvolvimento dos conteúdos, segundo Filatro (2018). Nesse modelo, as atividades são bem planejadas e analisadas para que atendam às necessidades dos estudantes. Dantas (2017) narra que, diferentemente do que ocorria no modelo artesanal, as atividades de planejamento, produção, disponibilização dos materiais e suas posteriores correção são divididas entre os diversos profissionais envolvidos na concepção do material didático para a EaD.

**Modelo Pós-Industrial** – também conhecido como Solução Customizada. Nesse modelo, o conteúdo se notabiliza pela forma modular de produção e organização, por meio de unidades curtas que podem ser distribuídas isoladamente, sem uma sequência obrigatória. Aqui os estudantes participam da elaboração dos materiais, pois é um modelo de produção de material que se caracteriza pela flexibilidade (FILATRO, 2018).

Independente do modelo a ser adotado, é oportuno esclarecer que o desafio em produzir materiais didáticos para a EaD é grande, posto que o seu principal desafio é fazer com que o estudante tenha domínio dos conteúdos, acessando os materiais educativos, sem a figura presencial do professor (PRETI, 2009). Todos esses modelos propostos contribuem para o processo de produção dos materiais, pois todos devem ser levados em conta e apresentados aos professores, para que, baseado nesses modelos, a produção de materiais didáticos seja feito de acordo com os objetivos da instituição e do próprio professor.

### 3.6 Linguagem dialógica na produção dos materiais didáticos para a EaD

Um dos itens mais relevantes no que se refere à produção dos materiais didáticos para a EaD diz respeito à linguagem. É por meio da linguagem que as pessoas conseguem estabelecer comunicação. Uma das formas de emprego da linguagem diz respeito à escrita. Por sua vez, a escrita é um dos elementos primordiais tanto para a confecção de materiais educativos como também para estabelecer a interface junto aos estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem (PERCÍLIO; OLIVEIRA, 2018).

Na discussão a respeito da produção dos materiais para uso na EaD, um dos tópicos que nos chama a atenção diz respeito ao fato da existência da visão errônea de que o mais importante nessa modalidade é a tecnologia. Tal ideário faz com que os materiais como livros e apostilas sejam relegados a um segundo plano quanto ao seu grau de importância (GRIVOT, 2009). Ponderamos que de nada adianta a instituição em EaD investir em recursos tecnológicos que tornem o seu Ambiente Virtual de Aprendizagem moderno, sem que os módulos ou disciplinas dos cursos tenham materiais didáticos de qualidade, que de fato auxiliem na trajetória de aprendizagem dos alunos.

A linguagem exerce papel preponderante para o sucesso do ensino em EaD, posto que é por meio dela que a relação entre docente e alunos pode ser estreitada. Como nesta modalidade de ensino os estudantes acessam os materiais didáticos conforme a sua disponibilidade de tempo, a assertividade no modo escolhido por meio da linguagem para se comunicar com os alunos é um elemento significativo para a garantia do seu aprendizado. Além de se notabilizar pelo dialogismo, a linguagem utilizada nos materiais para a EaD deve apresentar como características a facilidade no que se refere a interpretação. Outro ponto que precisa ser destacado é a possibilidade de atualização constante dos materiais, bem como sua adaptação aos objetivos do curso (PERCÍLIO; OLIVEIRA, 2018).

Na EaD, o estudante terá como apoio principal em seus estudos os materiais produzidos pelo professor, os quais nortearão todas as atividades propostas para a disciplina, por esse motivo, é recomendada especial atenção no tipo de linguagem utilizada na produção desses materiais.

De acordo com Bento (2017, p. 24):

[...] a utilização da linguagem dialógica é uma estratégia recomendada ao conteudista, especialmente porque facilita a compreensão da leitura do conteúdo pelos alunos. Sendo assim, ao considerar a natureza dialógica da linguagem, os textos serão elaborados para o material didático de forma que não deem margem para a construções confusas, ambíguas, difíceis de serem compreendidas pelo aluno.

Nesse sentido, utilizar a linguagem dialógica é mais do que necessário, é imprescindível. Por meio de sua utilização correta, é como se o professor estivesse fisicamente ao lado do estudante, dialogando com ele, explicando sobre os conteúdos e dirimindo suas dúvidas e, assim, contribuindo para diminuir a distância geográfica existente. Isso torna mais próximo o aluno, que já não se sente tão solitário em seu processo de formação em EaD. Bento (2017, p. 25) reitera a importância da linguagem dialógica:

A utilização de uma linguagem dialógica no material didático possibilita ao aluno uma leitura prazerosa, contribui para que ele sinta proximidade do professor (ou tutor) e que ambos estão juntos no processo de construção do conhecimento. Vale salientar que, ao abordar a expressividade da linguagem, não quer dizer que está sendo dada ênfase à banalização do conteúdo ou de se eximir do desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos. Ao pensar em estabelecer essa dialogicidade no material, o conteudista deve lembrar que o professor não está numa relação face a face. É por meio de uma escrita dialógica, que este organizará o material didático com o intuito de provocar a aprendizagem. Ou seja, quanto mais conhecimento tiver do interlocutor (o aluno), do seu contexto, torna-se mais fácil estabelecer diálogo.

É por isso que todo professor que irá atuar na EaD precisa conhecer a importância da linguagem dialógica em sua produção de material, para que não torne o conteúdo abordado insuficiente demais ou dificulte a compreensão dos estudantes, causando dúvidas e tornando o material cansativo e enfadonho para a leitura.

Sobre a importância da utilização da linguagem dialógica na produção de material didático, em especial a qualidade da linguagem a ser adotada na produção desse material, segue a afirmativa:

Adotar uma linguagem direta, clara, expressiva e dialogada é a opção para que o educando se sinta como um interlocutor do professor ao estudar. Isso é conseguido quando, ao ser produzido o texto, o autor do material considera o fato de que o aluno estará sozinho no momento de estudo e que, portanto, necessitará de orientações [...]. ( FERNANDEZ, 2008, p. 400).

Consideramos então que o estilo dialógico merece atenção especial na produção do material, pois só assim será possível garantir uma interação efetiva entre professor/autor e aluno/leitor e será possível uma boa compreensão dos textos didáticos e demais materiais orientadores produzidos pelo professor e o estudante se sentirá menos sozinho durante os estudos. A razão da linguagem dialógica possuir magnitude elevada para a assertividade do ensino em EaD reside no fato de que diferentemente da educação presencial, há uma distância física entre educador e educando. Todavia, tal óbice pode ser superado por meio da construção de uma interface com o estudante, fazendo-o sentir-se parte integrante do processo de aprendizagem. Isso remete aos estudos de Freire (1996), o qual propõe o diálogo como eixo

estruturante de uma educação que fomente no aluno o pensamento crítico a respeito dos conteúdos que lhe são apresentados.

Além da questão da linguagem dialógica abordada, o professor precisa atentar para alguns cuidados no momento de sua produção. Franco (2007) sugere que os parágrafos sejam redigidos de forma fácil para a identificação das idéias e que as frases sejam curtas. Ele aconselha ainda que seja evitado excesso de negações em uma única frase, assim como a voz passiva do verbo e o excesso de palavras impessoais. O professor não pode esquecer de levar em consideração o perfil do aluno para o qual irá produzir o material.

Além das orientações já apresentadas, destacamos uma recomendação de Filatro e Cairo (2015, p. 14) que afirmam: “[...] os conteúdos educacionais devem contribuir para que os alunos desenvolvam capacidades que vão além da memorização ou da compreensão, objetivando-se também o desenvolvimento da argumentação, da crítica e da solução de problemas”. Nesse sentido, a criação dos materiais educativos não pode estar dissociada dos objetivos pretendidos para aquela disciplina ou curso, mas devem sim convergir para a efetivação da aprendizagem num sentido mais amplo, não se restringindo apenas ao sentido de transmitir conteúdos. Esta visão diminuta da produção de materiais para a EaD remete ao que Freire (1987; 1996) denomina como educação bancária, a qual é uma característica que remete ao chamado ensino tradicional (SAVIANI, 2009).

É importante observar que é indispensável que o professor entenda as orientações anteriormente descritas, para que possa começar a produzir o seu material didático, refletindo sempre sobre a forma como irá abordar os seus temas e quais escolhas metodológicas irá adotar. Em seguida, pensar na concretização do seu planejamento requer outros pontos de atenção.

## CAPÍTULO 4 – PLANEJAMENTO EM EAD E MODELO PEDAGÓGICO

Toda ação humana envolve planejamento, sejam elas situações simples ou que exijam um pouco mais de complexidade, como atividades de lazer, compromissos profissionais ou sociais e diversas outras ações.

Na educação, de forma geral, o planejamento faz parte da tarefa docente, que pressupõe tanto a previsão de atividades, organização e coordenação em face dos objetivos propostos. Em outras palavras, o planejamento é um meio de programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão, intimamente ligado à avaliação.

Segundo Libâneo (1992, p. 221), planejamento escolar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando à atividade escolar e a problemática do contexto social”. Nesse sentido, é por meio do planejamento que o professor se organiza, preparando suas ações que serão desenvolvidas naquele determinado período, evitando com isso o imprevisto e favorecendo à aprendizagem. No entanto, em outro estudo, Libâneo (2005) explana que o planejamento é uma ação que está atrelada à projeção de ações cuja execução se faz necessária para a consecução de um determinado objetivo. Falar sobre planejamento em EaD significa fazer referência aos objetivos que precisam ser materializados, posto que são estes intentos almejados que serão o fio condutor de todo o trabalho a ser desenvolvido com vistas a elaboração dos cursos a distância (FILATRO, 2018).

No contexto da EaD, antes que aconteça a disponibilização dos cursos, há todo um esforço coordenado entre coordenadores, conteudistas, docentes, designers e profissionais atuantes em TDICs. Sendo assim, observa-se que estão envolvidas muitas ações que são delineadas a partir dos objetivos do curso, como dividir os módulos, escolher os materiais didáticos, decidir quais as estratégias que serão escolhidas para a avaliação, bem como outras decisões necessárias para a operacionalização de um curso em EaD. Todas estas deliberações são realizadas tendo em vista o aprendizado do estudante (SPANHOL, 2009; SANTIAGO; HISSA; JOYE, 2018).

O planejamento envolve várias ações, para as quais precisamos ter a certeza do que se pretende alcançar. Ele é visto como um ponto de partida para que possamos atingir um objetivo, independente da área aplicada. Filatro e Cairo (2015, p. 225) reitera que

O ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; um processo de previsão de necessidade e racionalização de emprego de meios

(materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

E quando trazemos para o contexto educacional, o ato de planejar é definido da seguinte maneira mais detalhada:

O planejamento remete a ações previamente organizadas para responder aos desafios da aprendizagem, estabelecendo antecipadamente caminhos que norteiam a execução, a partir dos resultados das avaliações. [...] apresentamos conteúdos educacionais bem produzidos, que simulem um diálogo didático cuidadoso e efetivo, acreditando que essas pessoas processarão ativamente a mensagem comunicada e construirão os próprios esquemas mentais; e, de outro lado, propomos atividades de aprendizagem que cremos ser desafiadoras, motivadoras e capazes de mobilizar as pessoas a aprender praticando (a aprender fazendo, resolvendo problemas, pesquisando, refletindo na ação) e também a colocar em prática na vida real, no mundo do trabalho, na participação social, aquilo que aprenderam (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 225).

Essa visão sobre a intencionalidade existente por trás do planejamento converge com o modelo educacional proposto para EaD, um modelo que considera as diversas formas de aprender e que se propõem a incentivar o estudante a ser o protagonista do processo educacional, e que inclui o estudante em vez de excluí-lo.

Nos dizeres de Spanhol (2009), as etapas que envolvem o planejamento do projeto de um curso na EaD são: a) concepção: fase em que o projeto é idealizado, bem como os recursos necessários para a sua realização são levantados; b) planejamento: etapa que se inicia com a definição do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na qual acontece a contratação dos profissionais que irão trabalhar na execução do projeto, bem como a definição de quais materiais e mídias serão utilizados; c) execução: fase na qual acontece a instauração de tudo o que foi determinado na fase de planejamento, na qual pode acontecer eventuais ajustes relacionados ao orçamento do projeto; d) controle: consiste na averiguação de cada item que compõem o projeto, os quais devem estar congruentes com o que fora programado anteriormente; e) fechamento: etapa na qual todos os atores envolvidos no projeto em EaD se reúnem com vistas a elencar os pontos positivos e a melhorar resultantes de todo o trabalho executado.

#### **4.1 Organizando o planejamento para cursos a distância**

Quando nos referimos ao planejamento de aula para EaD, as autoras Carlini e Tarcia (2010) destacam a importância do planejamento, pois é por meio dele que é possível fazer as previsões das ações que irão acontecer, pois se pressupõe a seleção de estratégias e recursos a

serem feitos pelo professor com o intuito de atender às necessidades da EaD e é nesse momento que se mostra o planejamento como o grande desafio a ser realizado.

No contexto da Educação a Distância, Carlini e Tarcia (2010), destacam a importância do planejamento, pois além de prever as ações que ainda irão acontecer, ele pressupõe a seleção de estratégias e recursos a serem feitos pelo professor com o intuito de atender às necessidades da EaD. E é nesse momento que está o desafio maior desse planejamento, pois esta seleção deverá contribuir para a promoção de uma proposta pedagógica inovadora, ao mesmo tempo que deve garantir a harmonização entre os elementos constituintes do planejamento.

Ainda para as autoras, “o processo de planejamento pode ser organizado a partir das seguintes questões: A quem ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? E que recursos usar? (CARLINI; TARCIA, 2010, p. 43).

Quando procuramos responder a primeira questão que versa sobre a quem ensinar, refere-se ao perfil dos estudantes e suas características, itens que devem ser levados em consideração. Além disso, deve-se incluir a questão da fluência digital, a autonomia, as escolhas e os caminhos profissionais dos estudantes.

É válido ressaltar que essa primeira questão vai além do simples diagnóstico ou levantamento do perfil do estudante, envolve os estilos de aprendizagem, os quais representam como os estudantes processam as informações, os seus sentimentos e comportamentos frente à determinadas situações.

Nessa perspectiva, é muito importante que o professor considere as respostas da questão ora levantadas e organize seu planejamento tendo em vista um ambiente que acolha o estudante e oportunize uma boa interação. Isso irá demonstrar que nem todos os estudantes aprenderão da mesma forma e ao mesmo tempo. Nesse aspecto, percebe-se que as autoras destacam a importância do planejar, uma vez que o docente deve ter sempre o olhar para o estudante como ele é, ultrapassando a visão idealizada.

Quanto ao perfil do aluno de EaD, Bento (2017, p. 28) resalta que

O aluno adulto normalmente tem emprego, família para cuidar e muitas outras obrigações cotidianas. No entanto, quer estudar mesmo que seu tempo seja reduzido para tal. Em decorrência de suas próprias experiências de trabalho, a maioria dos adultos se matricula em cursos que estejam relacionados com a sua área de trabalho, pois vê a educação como um investimento próprio no sentido de aperfeiçoar ou melhorar sua profissão. Os alunos dispõem de muitos conhecimentos da vida, do mundo deles mesmos e de suas relações interpessoais, os quais contribuirão para lidar melhor com os colegas de turma e o professor/tutor.

O professor precisa levar em consideração esse perfil em seu planejamento, pois diante de tantas situações e diferenças individuais, é relevante no processo ensino-aprendizagem, principalmente as condições sociais do estudante, seu estilo de vida e sua forma de aprender.

No que concerne ao segundo questionamento: por que ensinar? É possível afirmar que essa pergunta está diretamente ligada aos objetivos da aprendizagem, visto que eles são os indicadores daquilo que se pretende alcançar em relação ao que é ensinado. É com base nos objetivos que os conteúdos serão selecionados, as estratégias serão estabelecidas, os recursos ou procedimentos serão selecionados além da escolha da avaliação mais adequada para o nível da turma. Segundo as autoras, “os objetivos estão relacionados aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais” (CARLINI; TARCIA, 2010, p. 45).

Corroborando com as afirmações das autoras, Zabala (1998), classifica a aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia. Para ele, o conhecimento geral da aprendizagem adquire características determinadas segundo as diferenças tipológicas de cada um dos diversos tipos de conteúdos. Essa tipologia classifica os conteúdos em: aprendizagem dos conteúdos factuais, aprendizagem dos conceitos e princípios, aprendizagem dos conteúdos procedimentais e aprendizagem dos conteúdos atitudinais.

Dito de maneira mais específica, a tipologia de conhecimentos elaborada por Zabala (1998) considera as seguintes categorias e suas respectivas características:

i) Conteúdos conceituais: ligados a fatos, conceitos e princípios. São conhecimentos que estão ligados à pergunta “O que saber?”;

ii) Conteúdos procedimentais: são os conhecimentos que estão associados a valores e normas de conduta, como, por exemplo, ética, justiça e probidade. A questão atreladas a estes conhecimentos é “Como deve ser?”;

iii) Conteúdos atitudinais: são os métodos, habilidades e técnicas que sugestionam a articulação entre a teoria e a prática. Estão associados com a pergunta “O que se deve saber fazer?”

Quanto à questão “O que ensinar?”, ela está diretamente relacionada aos conteúdos da aprendizagem a serem trabalhados, pois o professor precisa fazer essa pergunta a si próprio e a resposta disso irá demonstrar a ele quais conteúdos devem ser trabalhados, tendo em vista sempre os objetivos propostos. Sendo assim, é necessário “ressignificar os conteúdos” e para que eles sejam ressignificados, devemos utilizar todas as formas possíveis de apresentá-los aos estudantes, sejam por meio de mídias digitais, impressos, hipertextos, páginas web, etc. Tudo

é válido para que o estudante tenha a possibilidade de encontrar a melhor forma de aprender (CARLINI; TARCIA, 2010).

Em resposta à questão de como ensinar? Podemos dizer que essa questão está relacionada à prática pedagógica do professor, ou seja, como ele irá trabalhar os conteúdos, como irá motivar seus estudantes para aprenderem determinado conteúdo. Esta questão é a mais desafiadora, pois ela precisa contemplar o uso das tecnologias e nem sempre o professor está preparado ou se sente seguro para esse uso das tecnologias. Ela envolve ainda orientações didáticas que devem ser descritas com objetividade e clareza para garantir a sua compreensão, fator fundamental na EaD (CARLINI; TARCIA, 2010).

E a resposta à questão “Que recursos usar?” refere-se à utilização das mídias e aos recursos disponibilizados na disciplina ou curso. É um quesito muito importante, pois ao selecionar as mídias é necessário levar em consideração o perfil dos estudantes, ou seja, se ele já passou da fase de alfabetização digital, se possui letramento digital, se o acesso deles é apenas por meio de celular, dentre outros fatores relevantes. Isto reforça os cuidados anteriormente descritos no que se refere à formulação de materiais didáticos em EaD (GRIVOT, 2009; PERCÍLIO; OLIVEIRA, 2018). Aqui deve ser considerado ainda o suporte que os mesmos terão no momento do curso, se haverá polo, tutor, e suporte técnico, pois não podemos utilizar mídias ou recursos síncronos se os estudantes em sua maioria não possui uma internet que comporte esse recurso.

Considera-se como recursos necessários aos alunos “[...] a conexão com a tecnologia; treinamento e suporte acerca da tecnologia do curso; acesso a serviços como os do campus da universidade; serviços de apoio aos estudantes e ser informado com feedbacks, à avaliação e etc.” (PALLOF; PRATT, 2004, p. 29).

É relevante destacar que além do planejamento, o gerenciamento das aulas é um muito importante, pois isso envolve além dos recursos tecnológicos utilizados no ambiente virtual e do apoio ao estudante, o horário em que tutores e professores estarão disponíveis para interagir com os estudantes. É de extrema importância que o professor ou tutor deem feedbacks aos alunos sobre suas evoluções no curso.

Na prática, como organizar o planejamento de sua disciplina? Quando o professor for iniciar na prática seu planejamento, ele precisa seguir de forma sistemática os seguintes passos:

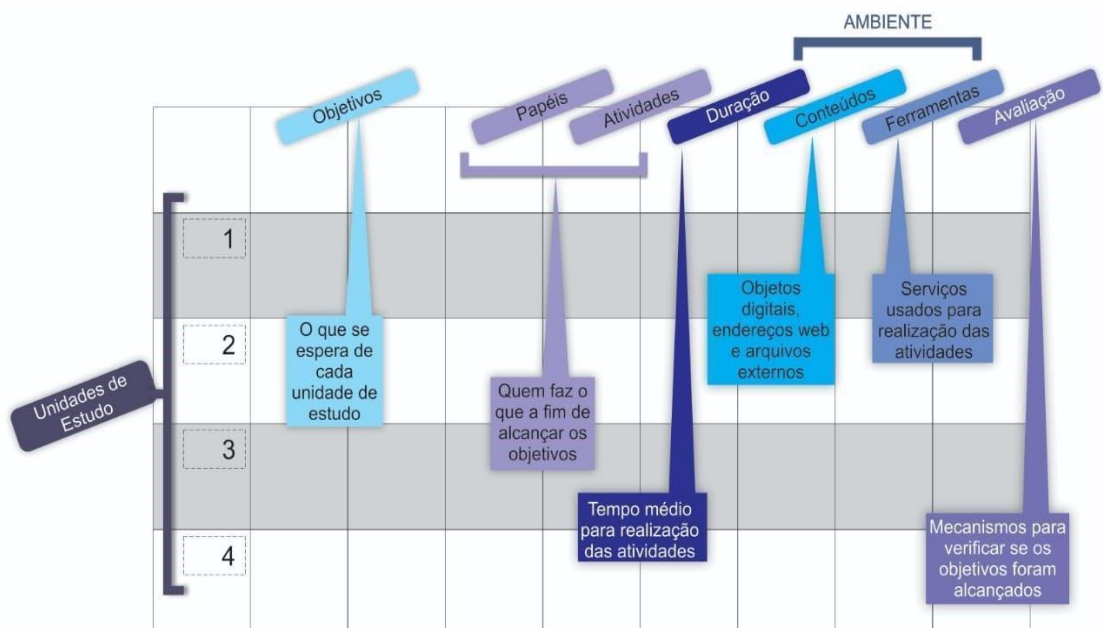
**Análise contextual** - é a primeira etapa do planejamento na prática. Quando pensamos em planejamento para EaD, temos que levar em consideração além da Arquitetura Pedagógica

e seus elementos, as Estratégias de Aplicação, o diagnóstico já levantado anteriormente e todas as necessidades de aprendizagem dos estudantes identificadas previamente, assim como as necessidades educacionais da instituição. Deve-se também nesta primeira etapa do planejamento levar em conta as concepções de educação da instituição na qual irá ser ofertado o curso ou disciplina.

É nessa etapa que o professor deve ter claro o perfil dos seus alunos, seus conhecimentos prévios em relação ao conteúdo a ser abordado, o que eles sabem e o que eles precisam aprender, e em que ambiente eles aplicarão os conhecimentos, habilidades e atitudes que aprenderão. E outro fator bem importante também, segundo Filatro (2008, p. 41), “ são as limitações técnicas - como a impossibilidade de os alunos acessarem equipamentos novos, e banda larga ou, por outro lado, falta de infraestrutura tecnológica por parte da instituição [...]”

Para compreendermos as demais etapas do planejamento, seguiremos como referência a Matriz de Planejamento apresentada por Filatro (2015) a qual foi elaborada com base no Metamodelo Educacional.

**Figura 4:** Componentes do design instrucional



Fonte: Behar (2018).

De acordo com a matriz acima, o primeiro elemento que aparece é a unidade de estudo. De acordo com Filatro (2015, p. 32),

- (i) Uma unidade de aprendizagem visa um ou mais objetivos de aprendizagem (ou ensino /aprendizagem);
- (ii) Para alcançar os objetivos, as pessoas assumem um ou mais papéis no processo de ensino/aprendizagem;
- (iii) Cada papel desempenha uma ou mais função na unidade;
- (iv) As atividades seguem um fluxo, têm uma duração e são realizados em um período de tempo determinado;
- (v) As atividades são apoiadas por conteúdos e ferramentas;
- (vi) Os conteúdos e ferramentas são organizados em um ambiente;
- (vii) A avaliação verifica se os objetivos da unidade de aprendizagem foram alcançados.

É na unidade de aprendizagem que são estabelecidos todos os elementos necessários ao desenvolvimento do curso, ao nível de interação entre os participantes, bem como a distribuição dos conteúdos, as ferramentas e atividades avaliativas. É na unidade que se determina a duração do tempo destinado a atividades.

Seguindo a Matriz de Planejamento, temos os objetivos, os quais representam os resultados daquilo que se pretende que o aluno aprenda naquela unidade de estudo. Esse objetivo “pode ser determinado a partir de um amplo levantamento de necessidade de aprendizagem que desemboca em uma organização curricular descrita formalmente [...]”.

É relevante destacar que para descrever um objetivo de aprendizagem deve-se utilizar um verbo que represente uma ação a ser realizada pelos alunos, deve-se utilizar também um objeto dessa ação, o qual geralmente descreve o conhecimento que se espera que os alunos construam.

O elemento seguinte da Matriz de Planejamento refere-se aos papéis que as pessoas executam dentro da unidade. Esses papéis “se relacionam às pessoas que executam atividades de aprendizagem ou de apoio” (FILATRO, 2018, p. 36). As atividades de aprendizagem são desempenhadas por aqueles que têm papel de aprendizagem, no caso os alunos, aprendizes, estudantes, cursistas. Já as atividades de apoio de aprendizagem são desempenhadas por professores, tutores, especialistas, educadores, etc.

Durante o planejamento, é imprescindível levar em consideração a duração da unidade de aprendizagem. Nesse momento, o professor deve levar em conta o tempo que o aluno terá para fazer as leituras e principalmente para realizar as atividades. Agindo dessa forma, o professor poderá se colocar no lugar do aluno e perceber que não deve se exceder na quantidade de conteúdo disponibilizados ou no número de atividades. É por essa razão que Filatro (2018)

explicando que ao elaborar as atividades de aprendizagem, o docente em EaD deve considerar um período para sua realização que possa ser acompanhado pela turma, posto que cada aluno possui um ritmo diferente e próprio de aprender os conteúdos ministrados. Além da execução, cada tarefa proposta na unidade de ensino deve propiciar aos estudantes a oportunidade de refletir criticamente sobre as temáticas apresentadas para que a aprendizagem não seja do tipo mecânica ou vazia de sentido.

Ao falar sobre a duração da unidade, a autora sugere alguns caminhos para auxiliar o professor, como “simular a realização da atividade proposta aos alunos - ler algumas páginas de um livro, resolver um exercício, publicar mensagem no fórum [...]” (FILATRO, 2015, p. 233). Seguindo essas sugestões, o professor poderá analisar com clareza o que está apresentando para os alunos, sem sobrecarregá-los e garantindo melhor aprendizagem para os mesmos, uma vez que nem sempre o excesso de conteúdo ou atividades avaliativas significa sucesso na aprendizagem.

Após esses procedimentos, também é perceptível que o professor deve organizar os conteúdos educacionais da unidade de aprendizagem, levando sempre em consideração o que precisa ser ensinado. Para Filatro (2015, p. 42) “conteúdo educacional expressa tudo aquilo que se deve aprender desde os conhecimentos mais concretos, como os fatos, conceitos e princípios, passando pelos conhecimentos procedimentais, as habilidades até os conhecimentos mais abstratos [...]”.

É relevante destacar que, quando falamos de unidade de aprendizagem, falamos também em aprendizagem formal, onde existe um tempo determinado para acontecer e os conteúdos têm que estar relacionados com os objetivos de aprendizagem, e não podem ficar descontextualizados do que foi proposto, pois só assim acontecerá a aprendizagem.

No percurso desta pesquisa, fica evidente que a seleção de mídias é uma etapa muito importante no planejamento da unidade, pois ao preparar conteúdos para a EaD, o professor precisa tornar sua aula mais dinâmica e atrativa e ao utilizar várias mídias pode enriquecer mais suas aulas e possibilitar melhores aprendizados ao aluno, tornando o estudo mais prazeroso. Ao trabalhar com diversas mídias, o professor poderá utilizar diversos tipos de linguagens, isso inclui a linguagem visual, linguagem multimídia, linguagem escrita e linguagem oral. Assevera-se que o uso combinado de diversos tipos de mídia torna o aprendizado mais profícuo, tornando a construção de conhecimentos em EaD mais assertiva (LIMA; SANTOS, 2019).

Existem alguns cuidados que devemos ter em relação a esses tipos de linguagens: a) linguagem oral - corresponde a qualquer tipo de som incluindo a voz humana, música, ou

qualquer outro som utilizado pelo professor; b) linguagem escrita - é aquela que usamos nos textos, com base nos símbolos e códigos arbitrariamente convencionados. Esse tipo de linguagem é a mais usada e mais duradoura; c) linguagem visual - esse tipo de linguagem ancora-se nas imagens, nas cores e nas formas, pois todas elas exercem uma força de atração sobre quem está lendo determinado texto; d) linguagem multimídia - este tipo de linguagem é aquele que envolve tanto as palavras em forma verbal ou escrita como fotos, diagramas, animações, vídeos, etc.

É importante salientar que a definição dos tipos de linguagem a ser utilizada, bem como os demais passos da organização do planejamento em EaD devem estar devidamente atrelados aos objetivos pretendidos com a execução do projeto. São eles que irão determinar o nível de complexidade e as estratégias necessárias para que o resultado do planejamento seja de êxito, conforme as expectativas geradas (FILATRO, 2018).

Outro elemento da matriz de planejamento são as ferramentas utilizadas e vale destacar que, quando falamos nessas ferramentas, estamos nos referindo às tecnologias, as quais, nesse contexto de pesquisa, devem ser entendidas como os veículos utilizados para comunicar as informações que estão presentes em uma ou mais mídias.

O último elemento da matriz é a avaliação. De acordo com Filatro (2018, p. 53), “quando falamos em avaliação nos referimos aos mecanismos de verificação de aprendizagem”, esses mecanismos podemos considerar as atividades utilizadas pelo professor nas mais diversas formas como: atividades de estudo de caso, textos dissertativos ou mesmo por meio de questionários programados na plataforma.

Considerando que estamos falando de avaliação da aprendizagem, é importante esclarecer a distinção entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Abaixo a descrição de cada um dos tipos consoante a autora:

- Avaliação diagnóstica: seu principal objetivo é identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, auxiliando o professor em algum ajuste de seu planejamento, caso seja necessário;

- Avaliação somativa: é realizada ao final de uma unidade de estudo ou de um período após a sua conclusão. Seu objetivo é o da averiguação do rendimento global dos estudantes.

- Avaliação formativa: pode ocorrer no decurso de uma situação didática, e geralmente é vista como a avaliação direcionada ao futuro. Tem por intuito avaliar não somente pela perspectiva tradicional com vistas ao controle dos resultados (ZABALA, 1998), mas busca avaliar de forma pedagógica, onde ambos os participantes, professor e aluno avaliam.

- Avaliação metacognitiva: consiste numa autoavaliação feita pelo educando com relação ao seu percurso de formação em EaD.

## CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico foi um momento de extrema importância na nossa pesquisa. Nele, apresentamos todas as etapas e procedimentos desenvolvidos na nossa trajetória, as dificuldades encontradas na nossa caminhada e os resultados que conseguimos obter de forma bem satisfatória, os quais nos levaram a comprovar a relevância da pesquisa para os professores que atuam em EaD.

Desenvolver uma pesquisa dessa natureza nos possibilitou vivenciar ainda mais a relevância da formação pedagógica para os professores que atuam em EaD, os quais mesmo possuindo experiência com o ensino presencial, se deparam muitas vezes com algumas dúvidas inerentes aos processos metodológicos da modalidade. Compreender como se desenvolvem esses, a organização pedagógica e a transposição didática, são alguns elementos imprescindíveis que embasarão pedagogicamente à prática docente. Contribuir com esse processo por meio da pesquisa é de um sentimento inefável.

O tema central que norteou esta pesquisa foi: “Docentes e docência: caminhadas na Educação a Distância do Instituto Federal do Amazonas -IFAM”. A escolha do tema representa um período vivenciado pela autora da dissertação como bolsista no Programa Universidade Aberta no Brasil, em especial a caminhada desenvolvida junto aos professores que atuaram no programa, os desafios enfrentados durante o curso e o sucesso comprovado com as formaturas das turmas ofertadas. Essas caminhadas significaram uma grande experiência adquirida. Os saberes construídos junto a cada professor que ao passar por sua disciplina sempre deixavam um pouco de si, e ao final, juntando o que cada um deixou, conseguimos construir nossos saberes e fortalecer nossa prática na Educação a Distância.

Esse tema nos permitiu um estudo mais aprofundado sobre a trajetória da Educação a Distância no do IFAM, mais especificamente investigar como foram as formações pedagógicas ofertadas aos docentes e quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de 2014 a 2017, nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O desenvolvimento da pesquisa nos levou a compreender melhor o nosso objeto de estudo, possibilitando descrever qualitativamente os resultados alcançados de forma minuciosa e com clareza nos resultados. Para tal, optamos por utilizar no primeiro momento uma pesquisa

documental para análise dos documentos referentes aos cursos selecionados, e para o segundo momento uma pesquisa com abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem nos permite entender a realidade contextual e explicar com precisão os resultados das informações obtidas na pesquisa, no caso aqui, entender e descrever como foram executadas as ofertas dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e quais foram os desafios docentes nos momentos de planejamento e execução das aulas.

A pesquisa documental, de acordo com Oliveira (2014, p. 69): “[...] caracteriza-se pela busca de informação em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros”. Durante a nossa pesquisa, as primeiras ações foram: a) a análise de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso – PPC; b) análise dos editais das ofertas e de relatórios, e; c) análise das informações contidas nos demais documentos pertinentes aos cursos.

Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental é o tipo de pesquisa em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos e que tem como objetivo extrair informações neles contidas, a fim de compreender um determinado fenômeno.

Para melhor compreensão da pesquisa documental, é necessário ampliarmos nosso entendimento sobre o significado etimológico de documento, o qual de acordo com o Google corresponde a uma palavra latina “documentum”, e significa aquilo que ensina, que serve de exemplo. Para Cellard (2008) não é tão fácil conceituá-lo e defini-lo é desafiador. Como verifica-se na seguinte afirmação:

[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos (CELERG, 2008, p. 297).

A partir dessa afirmativa, percebe-se que um documento vai além de um simples texto ou material publicado em algum site, ele amplia nossa visão para diversas possibilidades de desenvolver uma pesquisa documental, rica em informações e conteúdos.

Quanto à pesquisa qualitativa, Moreira (2018, p. 406) diz que: “[...] o termo pesquisa qualitativa é termo genérico para designar um conjunto de tradições tais como a etnográfica, a fenomenologia, a biografia, a teoria fundamentada, os estudos de caso, etc”. Isso significa que diferentes perspectivas teóricas metodológicas são utilizadas para designar as tradições, mas ao mesmo tempo permanecem com a intencionalidade e qualidade de pesquisa.

Para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do que é uma abordagem qualitativa, nos apoiamos primeiramente em Oliveira (2014, p. 37), o qual a define como

[...] conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo o reflexo e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Por meio da abordagem qualitativa, a complexidade do problema pode ser especificado de forma clara e mais profunda, sem perder o seu real significado. Isso significa que utilizando a abordagem qualitativa, foi possível verificar de forma mais aprofundada como ocorreram os processos de formação dos professores no período de 2014 a 2018 para atuarem na UAB/IFAM. Se esses processos envolveram elementos contidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, como a epistemologia da formação, as abordagens teóricas utilizadas e a prática de como ocorreram as formações, bem como os desafios enfrentados pelos professores em todas as etapas desde o momentos da formação pedagógica até o no desenvolvimento das aulas no ambiente virtual. Cada passo, cada momento foi muito importante para chegarmos aos resultados.

Corroborando com Oliveira (2014) sobre a pesquisa qualitativa, Patton (2002) e Moreira (2018) relatam que a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem cuja finalidade é voltada para o entendimento dos fenômenos em contextos mais específicos. Noutras palavras: através da prática da pesquisa qualitativa, os pesquisadores podem, por meio da obtenção seguida da análise das falas dos respondentes, compreender de maneira mais precisa as características e as razões que corroboram para a existência dos fenômenos estudados em sua investigação científica.

Com relação às características, Godoy (1995) enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, são elas: (i) ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; (ii) o caráter descritivo; (iii) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o (iv) enfoque indutivo. Essas características demonstram a essência da pesquisa qualitativa e como ela nos proporciona ir além de simples levantamentos de dados, permitindo-nos uma pesquisa com uma análise mais crítica e holística desses dados coletados, descrevendo de forma profunda o entendimento da realidade onde homem e mulher são sujeitos que fazem e refazem suas histórias.

Ainda de acordo com Moreira (2018, p. 407): “[...] na pesquisa qualitativa, acredita-se em múltiplas realidades, socialmente construídas, que geram diferentes significados para

diferentes indivíduos e cuja interpretação depende do olhar do investigador”. Isso significa que ao ir a campo, o pesquisador buscar os significados para o fenômeno estudado, entretanto ele não encontrará apenas um significado, mas em cada participante poderá encontrar uma realidade diferente. Por esse motivo precisa ter uma ampla visão sobre do fenômeno investigado, e manter sempre o foco para que seja assegurado a qualidade e o rigor da pesquisa. Ao utilizarmos uma pesquisa qualitativa, não podemos deixar de considerar seus aspectos essenciais, os quais representam as idéias centrais que a orientam e que a diferem das pesquisas quantitativas. Flick (2009, p. 23) apresenta esses aspectos como

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Nessa perspectiva, o pesquisador deve apropriar-se com profundidade dos métodos e teorias que irá utilizar em sua pesquisa, destacando que os métodos adequados garantem a verificação da adequação de idéias e de questões para investigação. Quanto às teorias, são necessárias para validar os objetivos da pesquisa, uma vez que na pesquisa qualitativa esses aspectos essenciais constem na determinação de que as descobertas estão bem embasadas e se os métodos corretamente selecionados e aplicados.

No que tange à análise dos documentos, buscamos utilizar uma pesquisa documental, a qual nos permitiu identificar informações factuais nos documentos, a partir de nossas questões da pesquisa, além da compreensão da organização das capacitações ofertadas para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores.

### **5.1 Caracterização do lócus da pesquisa e de seus participantes**

Como no primeiro momento fizemos uma pesquisa documental, nesse cenário o nosso campo de pesquisa foi o site do IFAM, onde encontramos os editais publicados das ofertas de 2014 e 2017, referente ao período da nossa pesquisa, informações referentes à trajetória da UAB no IFAM. Pesquisamos ainda nos Projetos Pedagógicos dos dois cursos de Especialização em Educação do Campo e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e por fim, relatórios da UAB referente ao período da oferta.

Para o segundo momento o lócus da pesquisa foi o site do IFAM, <http://www2.ifam.edu.br/>, onde fizemos as primeiras coletas sobre o histórico do IFAM, a






trajetória da Educação a Distância, seus programas de fomentos (Rede e-Tec Brasil e Universidade Aberta do Brasil) e demais informações necessárias para o início da pesquisa.

Outro ambiente submetido à investigação foi o Ambiente Virtual do IFAM, especificamente nas salas das formações pedagógicas das ofertas nos anos de 2014 e 2017. Essas salas virtuais foram especialmente criadas com o objetivo de atender a última etapa do processo seletivo, conforme especificado nos editais de seleção para professor formador, onde a capacitação pedagógica era a etapa final obrigatória e eliminatória.

A capacitação pedagógica do ano de 2014 ocorreu em dois momentos distintos, sendo 20h presencial e 20h a distância no Ambiente Virtual de aprendizagem no endereço <http://ead.ifam.edu.br/uab/course/view.php?id=437>. O período de formação foi de 04/11 a 15/12/2014 e totalizou 40h, conforme previsto no Projeto Pedagógico dos Cursos.

A primeira etapa da capacitação foi realizada de forma presencial, organizada em 5 momentos distintos, nos quais os professores receberam as orientações iniciais com os coordenadores dos cursos, das orientações pedagógicas sobre a EaD, produção de material didático, sobre a plataforma Moodle e por fim as orientações sobre o desenvolvimento das salas virtuais, de acordo com a figura abaixo:

**Figura 5:** Programação do encontro presencial

	1º momento – Reunião inicial com o Coordenador do Curso
	2º momento – Orientações Pedagógicas (Fundamentação Legal/Estrutura e Funcionamento da EAD/Atribuições/Avaliação da Aprendizagem)
	3º momento – Produção de Material Didático (Dicas do Designer Instrucional)
	4º momento – Plataforma Moodle (Construção de Salas Virtuais)
	5º momento – Acompanhamento/Avaliação das Salas Virtuais

Fonte: Moodle IFAM (2021).

Os encontros presenciais dessa capacitação pedagógica do ano de 2014 foram organizado de acordo com a Figura 6 abaixo e ocorreram em dois locais, na sala de Reunião da Reitoria (4º andar), e a parte prática no laboratório do Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação - (DGTI) – Reitoria.

Para o segundo momento, desenvolvido no AVA, ocorreu no período de 17/11 a 12/12/2014. A sala virtual foi organizada em unidades, sendo a primeira a unidade introdutória onde constavam os modelos de slides para a apresentação do professor, apresentação da disciplina, modelo do plano de ensino, modelo do plano de tutoria, modelo de cronograma e tutorial de Moodle para professores. Na unidade 1, com carga horária de 5h, onde constavam orientações básicas da plataforma. Na unidade 2, com carga horária de 5h constavam orientações sobre as atividades do Moodle. E, por fim, a unidade 3, também com carga horária de 5h, continha orientações de como elaborar questionário no Moodle e sobre as avaliações presenciais, além de orientações sobre o livro de notas.

**Figura 6:** Programação da Capacitação Pedagógica 11/2014

<b>Unidades</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Unidade Introdutória</b>	- Apresentação do curso - Modelos dos materiais utilizados nas salas - Cronograma do curso	<b>05h</b>
<b>Unidade I – Conceitos Básicos</b>	- Orientações de como acessar o Ava , editar perfil, envio de mensagem e como editar as configurações do curso	<b>05h</b>
<b>Unidade II -Acrescentando Atividades no Moodle</b>	- Como acrescentar as atividades avaliativas no Moodle; - Como corrigir as atividades avaliativas no Moodle.	<b>05h</b>
<b>Unidade III - Questionário e Avaliação Presencial</b>	- Como elaborar questionários no Moodle; - Como Elaborar e corrigir as provas presenciais no Moodle.	<b>05h</b>
<b>Carga horária total: 20h (no AVA)</b>		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nos materiais dispostos na sala virtual, observa-se que houve uma preocupação em subsidiar os professores com os conhecimentos pedagógicos e tecnológicos inerentes à modalidade e ao processo educacional. Nesse sentido, Carrara (2016, p. 31) destaca que “[...] todos os cursos de EaD precisam, é claro, de recursos tecnológicos de grande performance, porém o ponto alto de um curso em EaD será sempre conteúdo preparado e planejado, e quem tem o dever de transmiti-lo é autenticamente o professor conteudista”. E o caminho para que o professor consiga desenvolver com eficiência seu trabalho é justamente por meio da capacitação pedagógica.

Ainda para a oferta de 2014, foi realizada a segunda capacitação pedagógica destinada aos professores que iriam atuar no segundo semestre de 2015. Ela ocorreu de forma totalmente online período de 20/07 a 31/07/2015, com carga horária de 24h, no endereço eletrônico <http://novomoodle.ifam.edu.br:13000/moodle/course/view.php?id=5>. Essa capacitação abordou os conteúdos conforme a Figura 7 abaixo:

**Figura 7:** Capacitação Pedagógica- 2015

Unidades	Conteúdo	Carga horária
<b>Unidade Introdutória</b>	- Apresentação do curso;	----
<b>Unidade I - Orientações Pedagógicas</b>	- Fundamentação legal da educação a distância; - O papel dos sujeitos na educação a distância e o modelo de educação a distância adotado na UAB/IFAM. - A importância do feedback em cursos de Educação a Distância e a importância da Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância	<b>08h</b>
<b>Unidade II - Produção de Material Didático</b>	- Planejamento da sala de aula Virtual ; - Produção do material didático; - Publicação no ambiente virtual de aprendizagem	<b>08h</b>
<b>Unidade III - Plataforma Moodle</b>	- Recursos, Livro, Pasta - Leitura Complementar (Rotulo), Vídeo incorporado , Questionário, Envio de Arquivo Único Obrigatório, Fórum, Wiki e Diário de bordo.	<b>08h</b>
<b>Carga horária total: 24h (no AVA)</b>		

Para a oferta de 2017, a capacitação foi oferecida no ano de 2018, visto que para as disciplinas iniciais foram convocados os professores do processo seletivo anterior do ano de 2014. Essa capacitação teve uma proposta mais técnica com conteúdos mais específicos sobre o Moodle e a carga horária inferior às ofertadas nos anos anteriores.

**Figura 8:** Programação da Capacitação Pedagógica 2018

Unidades	Conteúdo	Carga horária
<b>Unidade Introdutória</b>	- Apresentação do curso - Modelos dos materiais utilizados nas salas - Cronograma do curso	<b>04h</b>
<b>Unidade I – Material Didático</b>	- Material didático: A EaD e o <i>Moodle</i>	<b>04h</b>
<b>Unidade II – Material Didático</b>	- Material Didático: Recursos do AVA - Dinâmica dos Encontros Presenciais	<b>04h</b>
<b>Unidade III -Acrescentando Atividades no Moodle</b>	- Material Didático: Atividades do <i>Moodle</i>	<b>04h</b>
<b>Formação Presencial</b>	- Formação Presencial com o grupo convocado (apresentação na prática de todo material estudado no AVA)	<b>06h</b>
<b>Carga horária total: 26h (no AVA)</b>		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todas as capacitações pedagógicas ofertadas foram construídas no plataforma Moodle do IFAM e todas seguiram o mesmo padrão em relação à organização, ou seja, foram divididas em unidades de aprendizagem, sempre com os seguintes elementos: apresentação do curso, apresentação do professor, conteúdos didáticos e avaliação, tudo isso já demonstrando aos professores a organização de uma sala virtual de aprendizagem segundo as normas da UAB/IFAM. Aqui, destacamos a importância das formações atenderem às reais necessidades dos professores por meio das palavras de Tardif (2014, p. 240): [...] “se o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a sua formação e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”.

Para que houvesse uma boa interação entre os participantes e os professores formadores, as salas virtuais possuíam:

- a) Fóruns de boas-vindas e apresentação;
- b) Fórum de dúvidas, mas não houve nem uma interação;
- c) Fórum de discussão.

Quanto aos participantes da pesquisa, todos atuaram nos cursos de Pós Graduação em Educação do Campo ou História e Cultura Africana e Afro-brasileira. No entanto nem todos participaram da capacitação pedagógica. Com relação à formação dos participantes, todos possuem nível superior, com titulação mínima de especialista, conforme a Figura 9.

**Figura 9** : Formação dos participantes do estudo

Participante	Formação	Titulação
Professor 1	Ciências Biológicas	Mestre
Professor 2	Pedagogia	Mestre
Professor 3	Informática	Doutor
Professor 4	Licenciado em Letras	Doutor
Professor 5	Pedagogia	Mestre
Professor 6	Filosofia	Doutor
Professor 7	Pedagogia	Doutor
Professor 8	Ciências Sociais	Doutor
Professor 9	Pedagogia	Mestre
Professor 10	Pedagogia e Letras	Especialista

Fonte: Dados obtidos pela autora (2021).

Para a escolha dos participantes, seguiram-se os seguintes critérios:

- (i) Possuir experiência em EaD;
- (ii) Ter atuado como professor em uma das ofertas dos anos de 2014 ou 2017, em um dos Cursos de Especialização Lato Sensu da Universidade Aberta do Brasil - UAB/IFAM, Educação do Campo ou História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;

(iii) Ter participado da formação pedagógica on-line ou pelo menos ter recebido as orientações necessárias para construção da sala virtual e planejamento;

(iv) Ter aceitado participar livremente da pesquisa, por meio do questionário aplicado via Google Forms.

## **5.2 Etapas da pesquisa**

Primeira Etapa: Nessa parte, foi realizada, a priori, uma pesquisa documental, a qual propiciou o acesso a informações que foram o ponto de partida para nosso percurso. Esse tipo de pesquisa, segundo Oliveira (2014, p. 70) assemelha-se à bibliográfica, no entanto, ela caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, etc. [...]

Considerando a natureza da pesquisa, fizemos um levantamento da Educação a Distância no IFAM, desde as primeiras ofertas por meio de fomentos até a Universidade Aberta do Brasil - UAB. De acordo com os documentos pesquisados no site, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM é integrante do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (Portaria MEC N° 802, de 18/08/2009), sendo credenciado pelo Ministério da Educação – MEC para oferta de cursos na modalidade a distância por meio da Portaria n° 1.369, de 07 de dezembro de 2010. Em 2011, por meio da publicação do resultado definitivo da análise das propostas de oferta para formação inicial do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR (Plataforma Freire – 2012/1) obteve da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a aprovação para a oferta do Curso de Formação Pedagógica de Docentes a Distância, iniciado em 2012.

A partir desse levantamento, seguimos imersas na pesquisa dos Editais que foram publicados para as ofertas dos anos de 2014 e 2017 referentes aos cursos pesquisados. No ano de 2014 foi publicado o edital n° 10/2014, esse edital ofertou um total de 90 (noventa) vagas para o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo e mais 90 de História e Cultura Africana e Afrobrasileira, totalizando 180 (cento e oitenta) vagas para os dois cursos. Os polos contemplados com as ofertas foram o Curso de Especialização em Educação do Campo (Manacapuru, Manaus e Parintins) todos no estado do Amazonas. Já o Curso de Especialização em História Cultura Africana e Afrobrasileira (Boa Vista no estado de Roraima,

Manaus e Tefé no estado do Amazonas). Esse foi um grande desafio para a UAB/IFAM, posto que a oferta de cursos se deu em outro estado.

No ano de 2017, por meio do Edital nº 35/2017, foram ofertadas vagas para curso de Pós-Graduação, como Especialização em Gestão em Saúde, Educação Musical e Educação Profissional e Tecnológica. Para o curso de Especialização em Educação do Campo foi disponibilizado um total de 180 (cento e oitenta vagas), divididos em seis polos, cada um com 30 vagas. Os pólos contemplados no estado do Amazonas foram: Itacoatiara, Maués, Lábrea e Tefé, nos estados foram: Cantá (RR) e Porto Velho (RO).

Ainda nesse edital, foram publicadas as ofertas para o Curso de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, distribuída em 06 polos ( no estado do Amazonas: Coari, Itacoatiara, Manaus e Tefé, além de Boa Vista (RR) e Porto Velho (RO), cada polo com 30 vagas, totalizando 180 (cento e oitenta) vagas.

Com o propósito de conhecer melhor o currículo e, como parte da pesquisa, analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), os quais norteiam a organização pedagógica de cada curso. Borges (2019) relata em sua pesquisa que o PPC é o documento cujo teor traz todas as diretrizes dos cursos, abarcando objetivos, metodologia e perfil profissional do egresso. Em sua organização, os PPCs compreendem categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura de acordo com as orientações nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.

Neles constam os itens como: histórico do IFAM e da Universidade Aberta do Brasil na instituição, objetivos do curso, público alvo, quantidade de vagas por oferta e polo, Concepções do curso, Abordagens Teórico-práticas (Princípios Epistemológicos, Princípios Metodológicos, Princípios Dinamizadores), Rede de Instituições Públicas, Coordenação Geral e Pedagógica do Curso, Carga horária do curso, Período e periodicidade, Conteúdos Programático do Curso, Corpo Docente, Metodologia, Infraestrutura e Processos de Gestão Acadêmico-Administrativa, Tutoria, Avaliação Institucional, Processo de Comunicação-interação entre os participantes e referências. Todos esses elementos apresentados são relevantes para que o curso esteja bem organizado em todas as suas etapas e possa gerar os resultados de aprendizagem esperados.

De acordo com a análise dos PPCs, a estrutura curricular do Curso de Especialização em Educação do Campo é formada por 13 (treze) disciplinas, e do Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira por (quatorze) disciplinas, todas organizadas

por áreas: de conhecimentos básicos, conhecimentos específicos, complementares e Trabalho de Conclusão de Curso, conforme as imagens a seguir.

**Figura 10** - Estrutura do Curso de Especialização em Educação do Campo

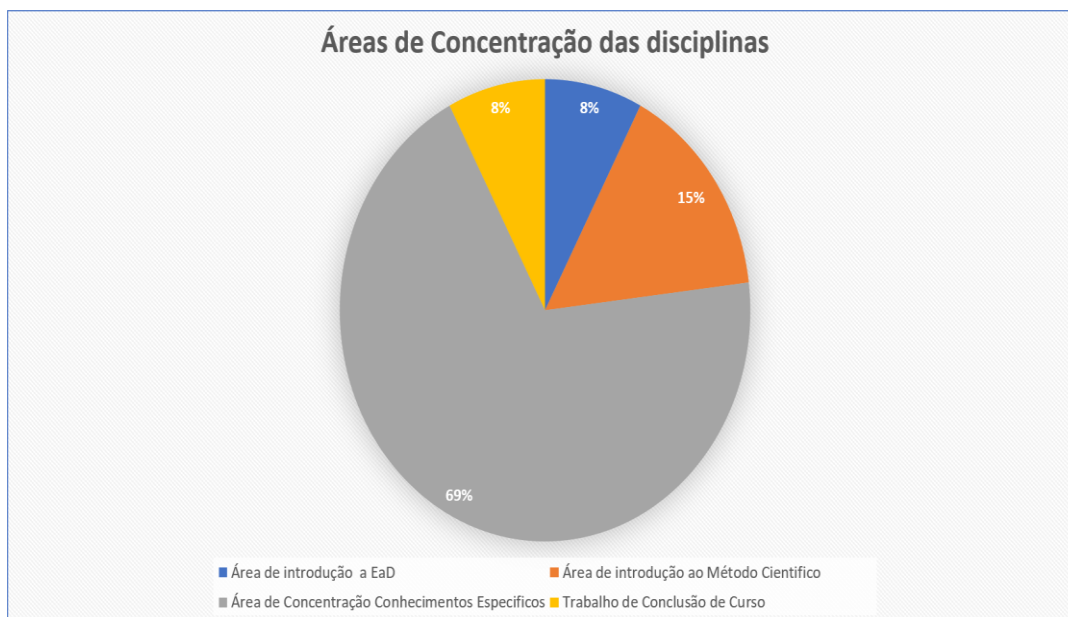
Ordem	Disciplina	Carga horária
01	Introdução à Modalidade EaD	30h
02	Metodologia Científica	30h
03	Elaboração de TCC/ Monografia, Projeto e Artigo Científico	30h
04	Conceitos e Concepções da Educação do Campo	45h
05	Características Sociais, Políticas e Econômicas do Campo Brasileiro	30h
06	Contextualização Histórica pelas Lutas por uma Educação do Campo	30h
07	Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação do Campo	30h
08	Propostas Pedagógicas de Educação do Campo	30h
09	Organização do Trabalho Pedagógico	30h
10	Organização da Educação Nacional	30h
11	Gestão Educacional	30h
12	Gestão de Pessoas nos Sistemas e nas Escolas do Campo	30h
13	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	60h
<b>Carga horária total</b>		<b>435h</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Especialização em Educação do Campo – (2014).

**Figura 11:** Estrutura do Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira

Ordem	Disciplina	Carga horária
01	Introdução à Modalidade EaD	30h
02	Metodologia Científica	30h
03	Elaboração de TCC/ Monografia, Projeto e Artigo Científico	30h
04	Legislação Educacional e as Relações Etnicorraciais	30h
05	Fundamentos Socioantropológicos do Racismo e da Etnicidade	30h
06	Currículo e Diversidade Cultural	30h
07	A Geografia Africana: Diversidade Regional e Corrente Migratória	30h
08	Memórias, Valores e Tradições Africanas	30h
09	Epistemologia do Ensino de Cultura	30h
10	Temática Afrobrasileira na sala de Aula	30h
11	Tópicos Especiais em Ética	30
12	Tópicos Especiais em Antropologia dos Movimentos Etnicorraciais	30h
13	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	30h
14	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	60h
<b>Carga horária total</b>		<b>450h</b>

Fonte: PPC do Curso de Esp.em História e Cultura Africana e Afrobrasileira (2014).

**Figura 12:** Áreas de concentração das disciplinas

Fonte: Adaptado pela autora conforme a análise dos PPCs dos cursos (2014).

Importante salientar que a Figura 12 demonstra as disciplinas por área de concentração, as quais representam de forma ampla a estrutura curricular, sendo a área de introdução a Educação a Distância representada pela disciplina introdutória ao Ambiente Virtual, a qual oferece toda a base para que o estudante conheça a plataforma e suas ferramentas. A área de introdução ao método científico, composta pelas disciplinas que oferecerão subsídios aos estudantes para a elaboração dos seus projetos e, conseqüentemente, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

A área de concentração dos conhecimentos específicos, composto por um conjunto de disciplinas cuja duração é entre 30 e 45 horas, com conhecimentos específicos e que de acordo com a necessidade e complexidade dos conteúdos representam o maior número de disciplinas. E por fim, o TCC constitui-se numa atividade científica de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo ou problema, com a respectiva intervenção pedagógica e avaliação desenvolvida ao longo do curso.

Além da estrutura dos cursos, destacamos aspectos relevantes como o objetivo da oferta de cada curso, nos quais temos, para o Curso de Especialização em Educação do Campo o objetivo principal foi contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas áreas rurais dos municípios do Amazonas. Ofertar um curso dessa natureza no estado do Amazonas

possibilitou a ampliação das condições socioeconômicas e culturais dessa população, bem como diminuir as idiosincrasias existentes entre o urbano e o rural (IFAM, 2014).

Quanto ao objetivo do Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira, consideramos que o intento pretendido foi capacitar professores para a docência do ensino de História da Cultura Africana e Afrobrasileira, contemplando a valoração da identidade africana e sua elevada importância nas áreas sociais, políticas e culturais do Brasil. (IFAM, 2014). Foi uma oferta muito relevante para professores que atuam na Educação Básica, pois os subsidiou sobre as importantes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996): a partir de 2003, o ensino da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas de nível Fundamental e Médio se tornou obrigatório.

Nos PPCs, a concepção de docente encontrada fundamentava-se no perfil determinado pela Resolução nº 8 (CD/FNDE, 2010, a qual define as Competências do Professor-pesquisador e do Professor autor e especialista (conteudista) para atuar no âmbito dos cursos ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Nas atribuições do Professor-pesquisador destacam-se: a elaboração do plano da disciplina, interação com os alunos e com a equipe multidisciplinar, planejar e executar o processo de avaliação dos estudantes, participar e dirigir as atividades presenciais previstas nos polos. Para o Professor conteudista são descritas as seguintes atribuições: produzir o material didático, atendendo as ementas e conteúdos definidos para a disciplina e interagir com o grupo de trabalho multidisciplinar para estabelecer os as mídias que darão suporte à edição, formatação e ilustração do material didático.

Essas atribuições do professor para atuar na EaD estão convergentes com as atividades previstas nos Referenciais da qualidade para cursos EaD, no qual pressupõe: (i) estabelecimento de fundamentos teóricos; (ii) seleção e preparo dos conteúdos de ensino; (iii) identificação dos objetos que nortearão suas atividades; (iv) definição dos materiais complementares; (v) realização da gestão acadêmica como orientações e avaliações voltadas para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e (vi) realização da autoavaliação (BRASIL, 2007).

Ancorando-se nos Referenciais de qualidade da educação a distância, Behar (2013, p. 189) estabelece algumas competências necessárias à prática docente em EaD: “[...] comunicar, interagir, orientar, flexibilizar, construir material didático-pedagógico, motivar e avaliar”. Nesse sentido, o comunicar-se, refere-se a capacidade de comunicação que o professor deve ter ao falar com os estudantes e demais componentes da equipe, inclusive em falar em outro idioma; interagir refere-se a ação junto aos estudantes, inclusive de resolver possíveis conflitos;

orientar refere-se às estratégias elaboradas e até mesmo desenvolver um roteiro para orientação dos estudantes em suas atividades no AVA; flexibilizar refere-se à capacidade que o professor deve ter de se adaptar e adaptar suas aulas para a realidade dos alunos; construir material didático está relacionado à construção de autoria própria que o professor desenvolver, não apenas, utilizar matérias de outros autores; e avaliar envolver os processos elaborados para melhoria dos resultados, bem como os feedbacks dados aos alunos.

No que se relaciona à capacitação dos professores, consta nos PPCs, os itens 13.3 e 13.3.1. O primeiro especifica que a capacitação seria promovida pela Diretoria de Educação a Distância (DED) e seria realizada nas dependências do IFAM. Os responsáveis para ministrar a capacitação seriam professores com conhecimentos e experiências em Educação a Distância, uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A capacitação deveria ocorrer em período que antecede o início do curso.

Um aspecto interessante destacado nos PPCs no item 13.3.1, em relação às formações, são as capacitações específicas para professor-pesquisador e professor conteudista. Neste ponto, destacamos a diferença entre ambos no processo ensino aprendizagem em cursos em EaD. Professores-pesquisadores são os professores especialistas responsáveis pela oferta de determinada disciplina no curso e os professores conteudistas são aqueles autores responsáveis pela produção dos textos de apoio. A Figura 13 apresenta a organização das respectivas capacitações:

**Figura 13:** Capacitação pedagógica para professores conteudistas

<b>Capacitação Pedagógica para professores conteudistas</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária presencial</b>	<b>Carga horária a distância</b>	<b>Carga horária total</b>
Produção de Material para a Auto-Aprendizagem	12h	08h	20h

Fonte: PPC dos Cursos Esp. de Educação do Campo /História e Cultura Africana e Afrobrasileira (2014).

Observa-se assim que a proposta de formação apresentada é bem consistente, com carga horária e organização adequadas, com conteúdos fundantes que possibilitam subsidiar o professor na sua prática docente, ao mesmo tempo que tornam claro a dimensão de atuar em uma disciplina ou em um curso em EaD, ultrapassando a visão tradicional de ensino linear, posto que “a docência na EaD pode interferir positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos-cursistas na medida em que possibilitam o conhecimento, as trocas de saberes e informações pelas interações significativas” (CRUZ, MARTINS, 2012, p. 8).

A segunda etapa da pesquisa representa um momento extremamente importante na pesquisa. Nessa etapa aplicamos os questionários para coleta das informações sobre os desafios enfrentados pelos docentes em suas atuações, para isso optamos por utilizar como instrumento de pesquisa um questionário via Google Forms. O questionário segundo Oliveira (2014, p. 83), pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.

Esse tipo de técnica tem como utilidade principal explorar o conjunto complexo de fatores que envolvem o seguinte fenômeno central: investigar se as capacitações pedagógicas oferecidas aos docentes que atuaram nos cursos de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo e História e Cultura Africana e Afrobrasileira da UAB/IFAM os subsidiaram com os conhecimentos fundantes para enfrentar o desafio de planejar e executar suas aulas em EaD. Além disso, buscou-se também dar significados variados às vivências dos participantes, desde o momento da capacitação pedagógica até a conclusão das aulas, evidenciando se os conhecimentos adquiridos nas formações foram suficientes para nortear e potencializar a prática dos docentes nos cursos de Pós-Graduação da UAB/IFAM, em especial dos cursos pesquisados.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, onde todos os fatos são significativos e relevantes, o questionário utilizado foi organizado com 13 questões abertas, as quais possibilitaram aos participantes descreverem com maior clareza suas vivências e desafios enfrentados nos desenvolvimentos das aulas em EaD, nas duas ofertas de 2014 e 2017.

É importante mencionar que a participação dos sujeitos colaboradores, desta pesquisa, foi uma ação voluntária, sendo ela facultativa aos 10 sujeitos mapeados. O convite para participar da pesquisa foi feito a todos os professores que atuaram nas duas ofertas dos dois cursos e foi enviado, juntamente com o convite, o questionário enviado para cada professor. Contudo, para as respostas aos questionários enviados, obtivemos a devolutiva de apenas 10 sujeitos.

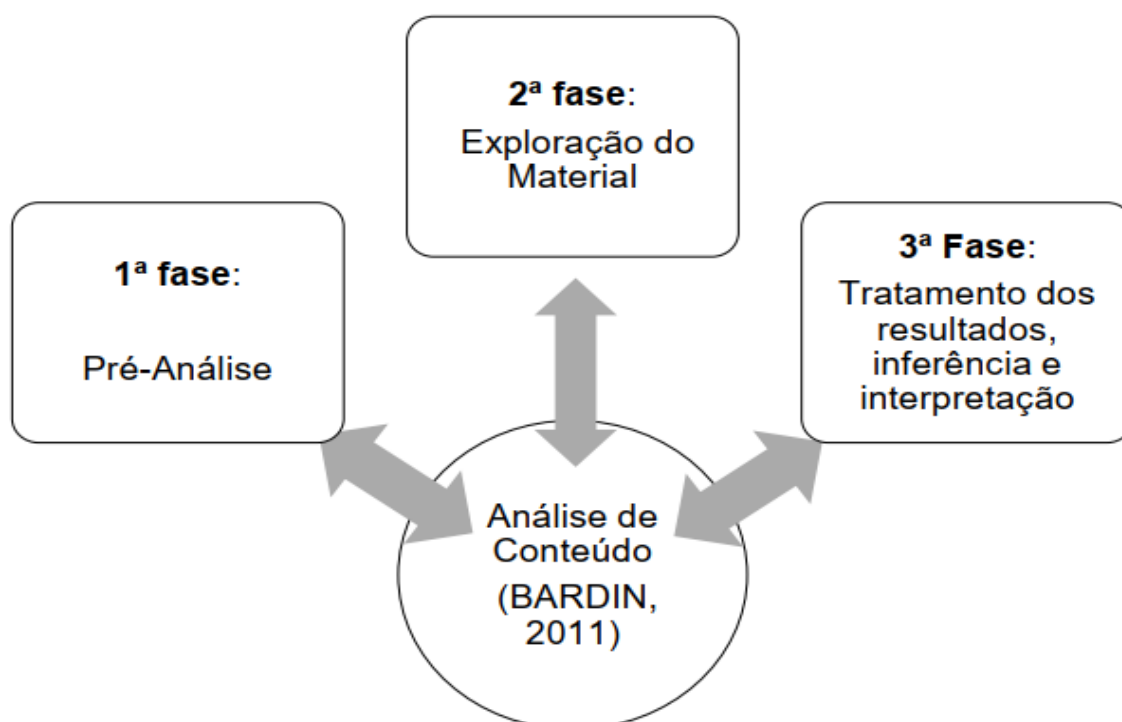
Vergara (2012) nos faz um alerta quanto à utilização do questionário como instrumento de pesquisa, o qual sinaliza que acompanhado do questionário, deve-se enviar um documento esclarecendo os objetivos da pesquisa, seu foco de estudo e sua relevância, uma vez que tal ação poderia despertar o interesse do sujeito em contribuir com a investigação. No caso desta pesquisa, juntamente com o questionário, também foi enviado aos interlocutores, orientações sobre o objetivo da pesquisa, a relevância da pesquisa para os docentes que atuam nessa modalidade, bem como descrições da proposta do produto educacional.

O questionário foi organizado com questões abertas, elaboradas com solidez e clareza com vistas a propiciar a coleta das informações sobre os desafios enfrentados pelos docentes nos momentos de planejamento das aulas, construção da sala virtual de aprendizagem e execução das aulas em EaD. Buscamos deixar os participantes o mais à vontade possível para responderem ao questionário. Nesse sentido, Flick (2009, p. 102) afirma que “[...] as questões de pesquisa devem ser formuladas em termos concretos, a fim de esclarecer-se o que os contatos de campo supostamente irão revelar”. Destaca, ainda, o cuidado com a compreensão das questões pois para ele “[...] quanto menor a clareza na formulação de uma questão de pesquisa, maior será o risco de o pesquisador encontrar-se, impotente, diante da tentativa de interpretar montanhas de dados”. Após a coleta dos dados em todas as etapas propostas para a pesquisa, debruçamo-nos sobre os materiais para desenvolver a análise dos dados, os quais estão apresentados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar os dados coletados durante a prática de pesquisa. Para essa análise, utilizamos como metodologia a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 15), conceitua como: “um conjunto de instrumentos metodológicos mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Nesse contexto, a autora faz consideração da análise de conteúdo, tendo como intenção a inferência do conhecimento relativos às condições da produção, inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Nesse sentido, é importante que o pesquisador esteja atento não somente ao conteúdo visto nas mensagens, mas também nas intenções que elas podem nos transmitir. Na Figura 14, são apresentadas as etapas necessárias para a realização da análise de conteúdo à luz de Bardin (2011) na interpretação de Silva (2019).

**Figura 14:** Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Silva (2019), com base em Bardin (2011).

Conforme é possível verificar, demonstra a existência de 3 etapas para a realização da análise de conteúdo. Nos dizeres de Borges (2019) e de Silva (2019), cada uma destas fases da análise de conteúdo deve ser feita com vistas a alcançar o objetivo pretendido que é o de extrair a essência da fala dos partícipes da pesquisa. De maneira mais detalhada, considera-se que:

a) Pré-Análise: fase em que o pesquisador deve proceder com as leituras flutuantes, bem como a sistematização das ideias presentes em cada relato obtido, o qual será o material a ser averiguado no decurso da análise. Isto faz-se necessário para que as informações de pesquisa sejam possíveis de serem operacionalizadas;

b) Exploração do material: etapa na qual são identificados os núcleos de sentidos através da organização dos dados agregados em unidades, as quais são codificadas para que a essência das falas dos partícipes sejam percebidas e separadas em categorias analíticas;

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: nesta parte do método o pesquisador deve proceder com a realização de uma análise crítica, com vistas a fazer uma interpretação das informações que foram organizadas nas etapas anteriores. É oportuno que esta análise crítica seja feita à luz dos autores que embasam os estudos científicos com vistas a confrontar o que está registrado na teoria com o que fora detectado durante a prática de pesquisa.

Muito além de ser um processo sistemático de pesquisa, pode-se considerar que a análise de conteúdo representa o despertar de um olhar mais criterioso e aprofundado sobre os discursos, onde o principal objetivo é compreender a lógica existente no significado das falas dos sujeitos, ato este que não é um fim em si mesmo, posto que seu aprimoramento é contínuo (BARDIN, 2011; SANTOS, 2012). Em outras palavras: a prática da análise de conteúdo visa propiciar ao pesquisador uma visão clara do real sentido daquilo que os respondentes querem passar por meio dos seus relatos.

Por essa razão, é correto dizer que a análise de conteúdo tenha como função precípua descrever não somente o teor da mensagens coletadas no decurso de pesquisa, mas também as atitudes dos respondentes com relação ao fenômeno analisado (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Isso é uma característica própria das pesquisas qualitativas, posto que Minayo (2013) esclarece que um dos motivos que corroboram para a escolha deste método é a intenção do investigador em descobrir a realidade social que permeia um dado fenômeno em análise. No caso específico do presente estudo, os dados foram organizados tanto de maneira qualitativa como também quantitativa, configurando uma abordagem mista (CRESWELL, 2010). Dessa forma, a análise apresentou os seguintes resultados:

O questionário digital (via Google Forms) foi disponibilizado para docentes que atuaram nos cursos de Especialização Lato Sensu em Educação do Campo e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ofertados nos anos de 2014 e 2017 pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil no IFAM. Nesse sentido, a primeira pergunta dirigida aos respondentes visou conhecer a área de formação dos partícipes do estudo. Como forma de preservar a identidade dos respondentes, adotou-se o prefixo DOCEN que significa Docente, seguido de um numeral: DOCEN 1, DOCEN 2, DOCEN 3....até o DOCEN 10. A representação das respostas dos colaboradores da pesquisa encontra-se em destaque no Quadro 12.

**Quadro 12:** Formação e área de atuação dos respondentes

Participantes	Formação e Área de atuação
DOCEN 1	Biológicas
DOCEN 2	Pedagogia
DOCEN 3	Informática – Docente
DOCEN 4	Licenciatura em Letras - Professor
DOCEN 5	Pedagogia - Formação de Professores
DOCEN 6	Filosofia (Graduação) e Antropologia Social (Doutorado)
DOCEN 7	Licenciatura em Pedagogia - Docente EBTT
DOCEN 8	Cientista Social - Educação
DOCEN 9	Pedagogia - Formação Continuada de Professores
DOCEN 10	Língua Portuguesa e Pedagogia - Educação

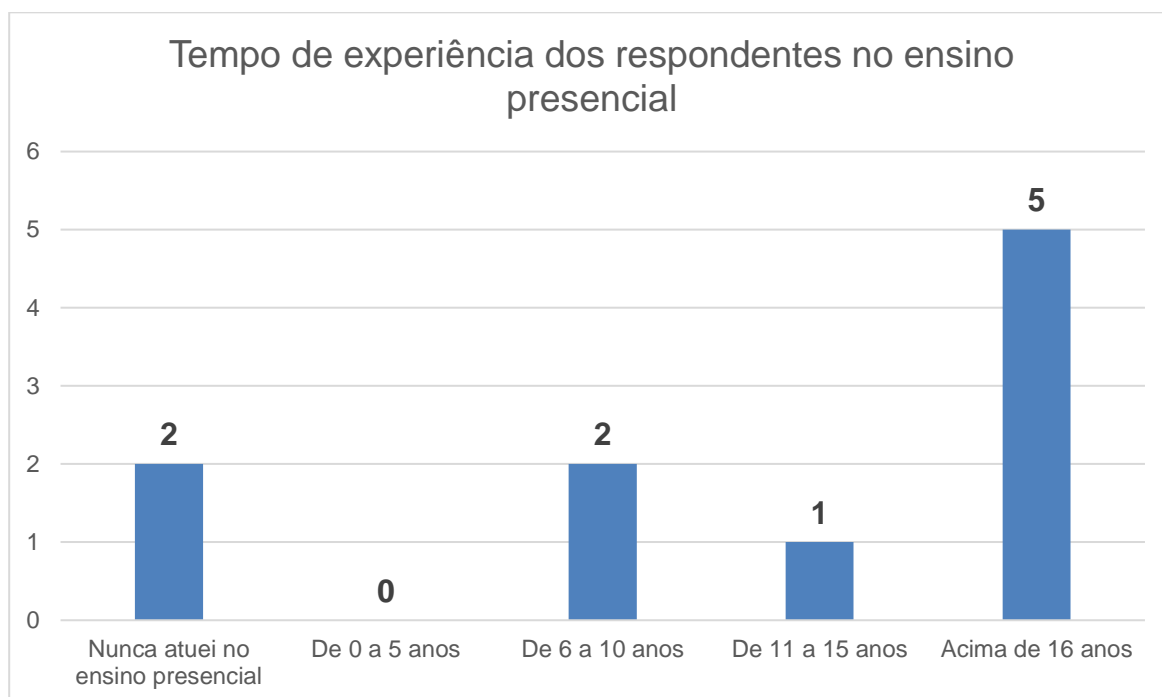
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme é possível observar, a predominância da área de formação dos participantes do estudo foi Pedagogia, com 4 participantes afirmando que sua formação é correspondente a este campo do saber. Nas respostas dos demais colaboradores, áreas como Informática, Ciências Sociais, Letras e Filosofia também foram mencionadas no que tange a sua formação. Os respondentes DOCEN 1 e DOCEN 2 apenas informaram suas respectivas áreas de formação, sem declarar em qual campo atuam profissionalmente.

No que se refere a área de atuação profissional, dos 10 participantes, DOCEN 8 e DOCEN 10 mencionaram o termo “Educação”, enquanto que a resposta “Docente” ou “Professor” foi dita por DOCEN 3, DOCEN 4 e DOCEN 7. Já outros dois respondentes do estudo, mais precisamente DOCEN 5 e DOCEN 9 afirmaram trabalhar na formação continuada de professores. Nesse primeiro momento, percebe-se o caráter eclético dos participantes, nos quais mesmo sendo de formações diferentes possuem relação de proximidade com o campo da EaD.

A próxima pergunta do questionário buscou saber junto aos partícipes do estudo o seu tempo de atuação no ensino presencial. Com exceção de dois respondentes que declararam que nunca atuaram nesta modalidade de ensino, os demais participantes relataram que atuam já a um determinado período no ensino presencial. Nos chama a atenção o número de partícipes que afirmam trabalhar na área educacional há mais de 15 anos. O Gráfico 3 apresenta as seguintes respostas.

**Gráfico 3:** Tempo de experiência em ensino presencial dos participantes do estudo

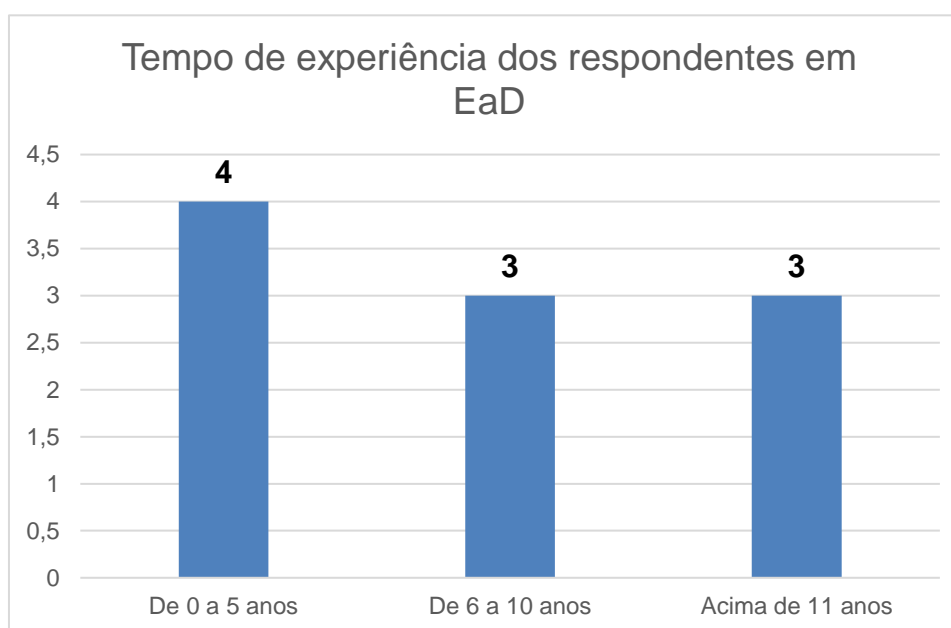


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme observado no Gráfico 3, dos 10 participantes da pesquisa, 8 deles relataram ter experiência no ensino presencial. Este dado é importante, visto que a EaD possui peculiaridades que lhes conferem o aspecto da especificidade e da diferenciação em comparação ao ensino presencial. Estas nuances abarcam desde o modelo pedagógico a ser adotado até o planejamento das aulas e dos materiais didáticos (BEHAR, 2009; FILATRO, 2018; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016). O fato de pelo menos 80 por cento dos docentes já terem experiência anterior com o ensino presencial é um fator positivo para a pesquisa, posto que esta parte da amostra populacional conhece na prática as diferenças entre o ensino presencial e a EaD. O conhecimento a respeito das características dessas duas vertentes é oportuno, o que evita, por exemplo, a adoção de metodologias que funcionam muito bem no modo presencial, mas que não são tão adequadas para o ensino a distância.

Com relação ao tempo de experiência dos participantes, as respostas coletadas demonstraram que os mesmos possuem uma certa experiência atuando na EaD, o que lhes credencia a analisar de maneira criteriosa as perguntas de cunho mais técnico do questionário. Foram consideradas três faixas temporais de experiência: a) de 0 a 5 anos; b) de 6 a 10 anos, e; c) acima de 11 anos. No Gráfico 4 evidenciam-se as respostas coletadas.

**Gráfico 4:** Tempo de experiência em EaD dos participantes do estudo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

De acordo com as respostas, percebemos que todos os participantes possuem experiência com docência em EaD. O tempo dessa experiência varia de um ano a dez anos de atuação, fato este muito significativo, visto que essa experiência contribui para construir o alicerce da prática e da competência desses profissionais, conforme é afirmado por Tardif (2014) ao discorrer sobre a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber dos professores. O grupo que se mostrou mais predominante quanto a este item do questionário foi o que afirmou ter até 5 anos de experiência em EaD, contando com 4 partícipes.

As demais faixas temporais consideradas (de 6 a 10 anos e acima de 11 anos de experiência) contaram cada um com 3 representantes dentre a amostra populacional do estudo. Conforme Tardif (2014, p. 263) : “ [...] os saberes profissionais são temporais num terceiro sentido, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo

de vida profissional de longa duração [...]”. Isso significa dizer que quanto mais experiência os docentes agregam aos seus currículos, mais aptos eles se tornam para atuar e se desenvolver profissionalmente no campo da EaD, o que nos remete a fala de Saviani (2003), o qual afirma que o homem é um ser diferente dos outros, posto que trabalha e aprende de forma concomitante para assegurar a sua existência.

Após a conclusão das perguntas do questionário de natureza mais genérica, as quais foram feitas com vistas a obter o perfil dos respondentes, passamos para a segunda fase do questionário, formada por indagações mais direcionadas. A primeira pergunta deste bloco buscou saber se os respondentes já participaram alguma vez da formação para professor formador da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com o IFAM e em caso positivo, em que ano. O Quadro 13 exhibe as respostas obtidas para esta questão.

**Quadro 13:** Participação dos respondentes na formação para professor formador UAB/IFAM

PARTICIPANTE	RESPOSTA
DOCEN 1	Não
DOCEN 2	Sim. No ano de 2018
DOCEN 3	Sim, 2018 e 2019
DOCEN 4	Não participei da formação
DOCEN 5	2019
DOCEN 6	2011, 2016 e 2018
DOCEN 7	Sim
DOCEN 8	2008 e 2010
DOCEN 9	Sim 2017
DOCEN 10	Sim, 2015 e 2019

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme visto no Quadro 13, apenas DOCEN 1 e DOCEN 4 afirmaram não ter participado dessa formação específica. Por sua vez, DOCEN 7 afirmou ter participado da formação, mas não chegou a especificar em sua resposta o ano em que ocorreu a sua participação. Nas demais falas dos participantes, nota-se que alguns deles já chegaram a participar da referida formação, mas em anos diferentes. DOCEN 6 afirmou ter participado em três ocasiões: 2011, 2016 e 2018. Por sua vez, DOCEN 8 relatou ter passado pela formação UAB/IFAM duas vezes, em 2008 e 2010 respectivamente. Nestas respostas, pode-se dizer que os anos de 2018 e 2019 foram os que mais contaram com a participação efetiva dos sujeitos da pesquisa.

Estes dados coletados são oportunos e por meio deles reiteramos o que foi visto em Borges e Reali (2008) e Bertol (2020), os quais mencionam a necessidade constante de formação de professores para atuação na EaD. O fato de dois dos respondentes não terem participado da referida formação pode ser visto como uma lacuna a ser preenchida nas próximas ofertas da UAB/IFAM. Compreende-se que, quanto mais os profissionais docentes em EaD forem capacitados e treinados para saber lidar com as especificidades dessa modalidade educacional, melhores serão os resultados para a formação cidadã do alunado (ANDRADE, 2016; ZABALA, 1998; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

A questão da formação continuada no campo da EaD é necessária por dois motivos. O primeiro é o próprio dinamismo que é afeto tanto da ciência como também da sociedade hodierna, a qual é fortemente influenciada pelas tecnologias e pela internet (KRIEZYU, 2019). Nesse bojo, é necessário este aprimoramento constante propiciado pelas formações com vistas a tornar mais apropriada a atuação do docente no contexto do ensino tecnológico. O segundo motivo que corrobora para a relevância dos programas de formação continuada, é o fato deste momento representar a oportunidade do professor refletir criticamente sobre a forma como ele está desempenhando o seu papel (IMBERNÓN, 2010). No que concerne à postura reflexiva, deve ser bem-vinda, posto que é por meio dela que o professor consegue perceber o quão é relevante o seu trabalho para a formação de alunos cidadãos e autônomos (ANDRADE, 2016; ZABALA, 1998).

Além disso, a questão da formação continuada, mais especificamente falando na seara da EaD é necessária também do ponto de vista da valorização profissional. É por isso que Nóvoa (2002; 2012) destaca em seus estudos que os resultados esperados com a realização dos programas de formação continuada são dois: a) elevação do patamar de qualidade nos processos educativos, e; b) ressignificação constante do trabalho docente. Esses resultados contribuem para que tenhamos uma educação mais próxima do seu viés libertador (FREIRE, 1996) e menos conexas aos ditames e práticas comumente vistas no ensino tradicional (SAVIANI, 2009).

A próxima pergunta dessa etapa do questionário buscou conhecer junto aos respondentes que participaram da formação UAB/IFAM se eles foram capazes de detectar qual o modelo pedagógico adotado nos cursos ofertados. Para interpretar as falas dessa resposta, optou-se pela criação de categorias com vistas a separar as ideias centrais mais recorrentes nas falas dos partícipes. Esta análise das falas e posterior criação de categorias é uma das características que dão notoriedade à prática da análise de conteúdo sob a égide dos ensinamentos de Bardin (2011; 2016).

Sendo assim, o Quadro 14 traz a categoria de análise criada, seguida de sua subcategoria e as respostas que melhor ilustram o ponto de vista dos participantes.

**Quadro 14:** Percepção dos colaboradores do estudo sobre o modelo pedagógico dos cursos ofertados em EaD

Categoria: Ponto de vista dos participantes sobre o modelo pedagógico dos cursos EaD ofertados	
Subcategoria: Múltiplos sentidos atribuídos pelos respondentes a respeito do modelo pedagógico dos cursos ofertados	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 2	"Acredito que o modelo pedagógico se propunha a ser pautado em um modelo participativo e dialógico".
DOCEN 3	"Aulas a distância com encontros presenciais acompanhados por um tutor presencial".
DOCEN 7	"Para mim foi o desafio, pois no mesmo instante em que se desvela um mundo de possibilidades, ferramentas, recursos, me deparei com desafios de ministrar uma mesma disciplina para mais de 250 estudantes".
DOCEN 8	"Mediados por tutores presenciais que repassam o material técnico e pedagógico inserido ao contexto digital".
DOCEN 10	"Na construção da sala virtual- EAD".

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

O que chama nossa atenção nesse agrupamento de respostas selecionado, é o fato de não haver uma aproximação visível na ideia central explanada por meio de cada um dos respondentes. DOCEN 2 chama a atenção para o aspecto participativo e dialógico dos cursos. O estabelecimento do dialogismo com os alunos se faz necessário desde a elaboração do material didático de EaD até a operacionalização das atividades de ensino e aprendizagem (BORGES; REALI, 2012; FILATRO, 2018). Nota-se uma ligeira aproximação nas ideias verbalizadas por DOCEN 3 e DOCEN 8, as quais fazem menção ao modo como os cursos são estruturados, com a menção à figura do tutor presencial. O relato de DOCEN 7 representa uma experiência pessoal da respondente, a qual foi possível por meio das vivências na formação,

enquanto que a fala de DOCEN 10 se refere a um dos momentos de aprendizagem propiciado pelos cursos ofertados.

Considerando o que fora visto em Behar (2009), os relatos coletados fazem menções a partes do que é um modelo pedagógico em EaD. As falas de DOCEN 3 e DOCEN 8 abordam sobre aspectos metodológicos do modelo, enquanto DOCEN 10 destaca um aspecto tecnológico. Em nenhuma das falas foi possível perceber a descrição completa de um modelo pedagógico na sua plenitude. Apesar desta lacuna detectada, as falas registradas apontam para a presença de elementos básicos de um curso EaD, com o trabalho dos tutores e a utilização de um material pedagógico voltado para esta finalidade (FILATRO, 2018).

A próxima pergunta desse bloco de questões buscou saber junto aos colaboradores do estudo, se os conteúdos que foram ministrados na formação pedagógica podem ser considerados como suficientes para subsidiar a sua atuação como docente na EaD, bem como a carga horária. Novamente fez-se uso de categorias que pudessem expressar as visões mais recorrentes nas falas dos respondentes. O Quadro 15 exhibe os resultados obtidos para esta pergunta do questionário do estudo.

**Quadro 15:** Percepção dos respondentes a respeito da contribuição pedagógica para atuação em EaD, bem como a carga horária

Categoria: Ponto de vista dos participantes sobre a contribuição da formação pedagógica para atuar como docente na EaD, bem como a carga horária	
Subcategoria: Concordância dos respondentes a respeito da contribuição da formação pedagógica para atuação na EaD	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 1	"Sim"
DOCEN 3	"Sim"
DOCEN 4	"Sim"
DOCEN 5	"Os professores traziam consigo um conhecimento ou formação que atendiam às perspectivas de conteúdos e práticas "
DOCEN 6	"Creio que a formação foi boa, o desafio foi mais de ordem pessoal"

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme é possível observar, a maioria das respostas reconheceu o valor da formação pedagógica para a atuação na EaD, bem como a carga horária. De maneira mais detalhada, a fala de DOCEN 5 destaca o conhecimento e a formação dos tutores atuantes nesta iniciativa de formação. Isto reforça o que fora visto no decurso deste estudo em Borges e Reali (2012), os quais destacam como eixo estruturante do ensino em EaD, a questão do dialogismo com os alunos, com vistas a chamar sua atenção para a participação das atividades de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a fala expressa por DOCEN 6, não somente reconhece a importância da formação, como também ressalta que a ideia de sua participação foi suscitada por uma motivação pessoal de aprofundar mais o seu aprendizado no contexto da EaD.

Esses relatos corroboram com a necessidade da frequência da formação continuada em EaD para docentes atuantes no ensino tecnológico. Além de representar um momento significativo para o aperfeiçoamento da prática docente, estes momentos de formação também contribuem para uma cultura colaborativa, a qual proporciona aos docentes um ambiente voltado para a cooperação mútua (NÓVOA, 2012). A prevalência das respostas “SIM” registradas nesta parte do questionário confirmam a magnitude dos programas de formação para professores atuantes na EaD.

De posse dessas informações, prosseguiu-se para o terceiro bloco de perguntas do questionário, o qual caracterizou-se por ser formado por questões cujo intuito era saber como os participantes lidam com questões práticas do seu cotidiano em EaD. Por esse ângulo, a primeira pergunta buscou saber dos respondentes qual o maior desafio enfrentado por eles no planejamento de sua disciplina em EaD. A compilação de respostas para esta indagação está em destaque no Quadro 16.

**Quadro 16:** Desafios enfrentados pelos participantes no momento do planejamento das suas disciplinas EaD

Categoria: Desafios enfrentados pelos participantes no momento do planejamento das suas disciplinas EaD	
Subcategoria: Obstáculos inerentes ao trabalho dos docentes em EaD	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 2	"Às vezes saber que disciplina anterior eles haviam estudado que tivesse relação com a que eu ministraria".
DOCEN 3	"Tempo disponível para planejamento das atividades".
DOCEN 4	"Requisito da disciplina anterior. O que fora realmente abordado pelo docente".
DOCEN 5	"Falta de articulação didática entre professores e cursistas".
DOCEN 7	"Definição do plano de ensino (ementa, conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação) que culmina na seleção de material e ferramentas disponibilizadas no Moodle" -
DOCEN 10	"A elaboração de objetos de aprendizagem autoral, pois nem sempre é fácil procurar objetos livres de direitos autorais".

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Como se pode observar, são muitos os obstáculos enfrentados pelos docentes entrevistados no estudo com relação ao planejamento de suas disciplinas EaD. É interessante destacar, por exemplo, a fala de DOCEN 10, a qual afirma que é difícil elaborar materiais de aprendizagem autoral, por conta dos direitos autorais que certos materiais possuem. Filatro (2018) atenta para esta questão e sugere aos elaboradores de material didático para EaD a busca por imagens e demais recursos que sejam do tipo livre, o que impede a ocorrência de problemas futuros no que tange a utilização destes materiais.

Em suas falas, os participantes DOCEN 2 e DOCEN 4 dizem que um dos problemas a serem enfrentados pelos docentes em EaD é a garantia da continuidade da sequência didática. Isto é necessário para que o aluno retome os estudos de onde parou, sem que isso prejudique a sua aprendizagem. Behar (2009) considera que a preocupação demonstrada nas falas desses dois docentes é oportuna, posto que está diretamente relacionada com os aspectos metodológicos da operacionalização de aulas em EaD. Esta continuidade é importante para que o aluno consiga compreender a lógica dos conteúdos que lhe são apresentados a ponto de

conseguir fazer correlações e inferências que facilitem o seu aprendizado no decurso do seu itinerário formativo.

Outra fala que se mostrou deveras pertinente para esta questão, foi a resposta de DOCEN 7. Em sua fala, o docente aborda sobre questões conexas ao planejamento em EaD, as quais acabam abarcando também a seleção de material para aulas nesta modalidade educacional. Isto se mostra congruente com Carlini e Tarcia (2010), cujos estudos reconhecem a significância do planejamento para o bom andamento das atividades em EaD. Além de reduzir as incertezas, considera-se que é por meio do planejamento que questões assertivas do tipo “O que ensinar” e “como ensinar” podem ser respondidas adequadamente. Isto remete aos dizeres de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), autores estes que afirmam que o planejamento no âmbito escolar é necessário, não somente para direcionar os esforços para a consecução dos objetivos como também para reduzir a probabilidade de improvisos na execução dos planos existentes.

Em complemento a essa fala, faz-se mister salientar a importância da seleção de conteúdos para serem trabalhados na EaD, conforme o que fora observado em Filatro (2018). A escolha acertada destes materiais educativos influencia diretamente o grau de aprendizagem dos alunos no contexto da EaD. Reitera-se a necessidade de se planejar EaD adequadamente, com vistas a produzir os efeitos esperados de aprendizagem dos estudantes. É oportuno que estes conteúdos sejam preparados sob a égide da contextualização (D’AMBROSIO, 2009). Isso significa dizer que o linguajar a ser usado não pode ser demasiadamente técnico, mas sim o mais dialógico possível com a realidade do estudante para facilitar o seu processo de aprendizagem.

A próxima pergunta desse terceiro bloco de questões procurou saber junto aos participantes se eles conheciam os modelos de produção de conteúdos para a modalidade EaD. Em caso positivo, foi solicitado dos partícipes do estudo que fosse mencionado qual modelo havia sido utilizado por eles para o planejamento das aulas. O Quadro 17, traz em destaque as respostas coletadas para esta questão de pesquisa.

**Quadro 17:** Conhecimento dos docentes sobre modelos de produção de conteúdo para a EaD

Categoria: Conhecimento dos docentes sobre modelos de produção de conteúdo para a EaD	
Subcategoria: Heterogeneidade de visões dos respondentes sobre modelos de produção de conteúdo em EaD	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 1	"Sim. Moodle".
DOCEN 3	"Os modelos utilizados foram produção de videoaulas, chats, slides, pdfs".
DOCEN 4	"Design instrucional".
DOCEN 5	"O (design) instrucional, que possibilita a adequação a realidade dos sujeitos, do espaço e do tempo proposta a cada formação ou curso".
DOCEN 9	"Sim. Utilizei o material proposto pela coordenação, como textos em PDF de diversas abordagens sobre o tema, e estruturas de avaliação sugeridas".
DOCEN 10	"Modelo instrucional, com uma concepção interacionista onde o principal foco foi o aluno. Além disso, pensou-se na conexão da internet e na usabilidade de cada objeto elaborado".

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

A exemplo do que fora visto na questão pertinente aos modelos pedagógicos em EaD, percebeu-se nas falas dos respondentes um caráter heterogêneo, havendo notória predominância com relação ao uso do design instrucional. Isso foi percebido nas falas de DOCEN 4, DOCEN 5 e DOCEN 10. Silva (2015) e Filatro (2018) relatam que os designers instrucionais abrangem os objetivos pretendidos com o ensino em EaD, bem como outras decisões oportunas, como, por exemplo, a definição dos papéis, a duração das atividades, as ferramentas e o modo de avaliação a ser adotado. Trata-se de um esquema do tipo processual, onde os materiais didáticos representam apenas uma parte das decisões necessárias para a elaboração de um design instrucional de qualidade.

Já em outras respostas, foi possível notar que alguns dos participantes mencionaram recursos eletrônicos de aula, como, por exemplo, textos, vídeoaulas e slides. O que pode ser visto nas falas de DOCEN 1, que citou o Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem (BIANCAMANO; FLORES, 2019), bem como DOCEN 3 e DOCEN 9. Apesar de serem materiais relevantes para a construção de conhecimentos na EaD, esses itens não podem ser

vistos como modelos de produção de material didático. Alguns desses materiais servem justamente para tornar as aulas mais dinâmicas, mas são apenas objetos utilizados na EaD com a sua respectiva usabilidade.

Aqui notou-se uma lacuna dos respondentes com relação a um conhecimento mais específico no campo da EaD, referente aos modelos de produção de material didático, os quais foram vistos em Filatro (2018). É necessário esclarecer que esta lacuna detectada não significa que os docentes partícipes do estudo sejam inaptos no campo da EaD, pois conforme visto anteriormente, todos possuem experiência anterior atuando nesta modalidade. Podemos inferir que os programas de formação oferecidos a estes profissionais não chegaram a tratar de forma mais aprofundada na forma como os materiais didáticos em EaD são produzidos. Concomitantemente, isto representa uma oportunidade para a realização em tempo futuro de um treinamento ou minicurso focalizado em explicar estes modelos existentes e demais características afetas a esses itens.

Seguindo com o terceiro bloco de perguntas do questionário, a próxima questão buscou saber junto aos participantes do estudo qual foi a maior dificuldade encontrada no momento da construção da sala virtual. A exemplo do que fora anteriormente visto na questão pertinente aos desafios existentes em EaD, muitos foram os pontos levantados nas respostas dos sujeitos da pesquisa. O Quadro 18 apresenta as respostas coletadas para este trecho do questionário.

**Quadro 18:** Maior dificuldade encontrada pelos respondentes no momento de construção da sua sala virtual

Categoria: Dificuldade dos docentes na criação da sala virtual	
Subcategoria: Fatores como tempo, internet deficitária e organização pedagógica como obstáculos para a criação da sala virtual	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 1	"Organizar tempo de execução".
DOCEN 2	"Mas a maior dificuldade era encontrar materiais que de fato atendessem ao proposto para as disciplinas".
DOCEN 3	"Tempo disponível e layout".
DOCEN 4	"A internet ruim".
DOCEN 6	"Meu maior desafio em EAD era manter diálogo com os estudantes".
DOCEN 8	"Materiais de apoio".
DOCEN 9	"A 1º vez, na experiência EAD, foi no IFAM e senti a necessidade de um documento norteador que contribuísse com orientações de passo a passo de como construir a sala virtual".

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

De acordo com o exposto no Quadro 18, um dos itens mais mencionados na visão dos docentes participantes foi o fator tempo, conforme visto em DOCEN 1 e DOCEN 3 que abrange a questão da própria organização do docente com relação aos seus horários com vistas a atender adequadamente às demandas dos cursos que estão sob a sua responsabilidade. Isso reforça a necessidade de utilização do design instrucional (BEHAR, 2018; FILATRO, 2018), o qual auxilia os docentes em EaD a realizarem um planejamento adequado de suas atividades. A exemplo do que foi visto com a questão dos modelos e produção de material didático em EaD, o design instrucional é outro conhecimento que pode vir a ser tema de um minicurso ou módulo de um programa de formação para docentes atuantes nessa área.

Outro item que se mostrou frequente nesse agrupamento de respostas diz respeito à necessidade de uma orientação a ser dada ao docente em EaD no sentido de instruir este profissional a construir corretamente sua sala virtual, conforme visto em DOCEN 9. Esses são itens que estão mais conexos com a própria organização das instituições em EaD, as quais devem sempre aprimorar seus esforços com vistas a prover o melhor suporte possível aos seus docentes. Não se pode cobrar dos alunos participantes destas iniciativas de formação uma destreza no manuseio deste ou daquele recurso sem a devida instrução dos tutores que atuam nesses programas. O item “Internet” foi citado por um dos respondentes, mas esse tópico será analisado de maneira mais detalhada, mais adiante, neste capítulo.

No próximo item deste bloco do questionário teve como intuito saber o patamar de satisfação dos respondentes com o suporte multidisciplinar da UAB/IFAM para que o trabalho dos docentes fosse levado a bom termo. Esse item é relevante, posto que um eventual grau elevado de insatisfação inspiraria a necessidade urgente de revisão e aprimoramento do programa de formação. De modo geral, os participantes demonstraram elevado grau de concordância com este item a eles sugerido. O Quadro 19 sumariza as principais respostas coletadas para esta pergunta.

**Quadro 19:** Grau de satisfação dos respondentes com o suporte multidisciplinar da UAB/IFAM para com os docentes em EaD

Categoria: Avaliação do suporte da equipe multidisciplinar UAB/IFAM	
Subcategoria: Concordância da maioria dos respondentes sobre o suporte multidisciplinar da UAB/IFAM	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 1	"Sim".
DOCEN 2	"Sim".
DOCEN 3	"Sim".
DOCEN 4	"Sim".
DOCEN 6	"Sim! Suporte técnico se manteve presente em todo o processo formativo".
DOCEN 9	"Para o momento, sim".

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Como é possível observar no Quadro 19, o grau de satisfação dos respondentes com relação a este suporte multidisciplinar é elevado. Nos projetos de EaD, o que determina o grau de trabalho a ser empreendido pelos profissionais é o seu grau de complexidade (FILATRO, 2018). Quanto mais complexo for o projeto, automaticamente a demanda de trabalho será mais elevada. Por sua vez, ao descrever as fases de um projeto de curso em EaD, Spanhol (2009) relata que ao final da implementação do projeto, é preciso que haja uma avaliação de todo o trabalho desenvolvido com vistas a detectar os itens que porventura não saíram como o esperado. O suporte técnico é um dos eixos estruturantes dos projetos em EaD, sem o qual não se torna possível fazer com que os docentes atuem com o mínimo de qualidade no exercício de sua rotina tutorial. Entendemos que quanto mais profícuo for este suporte, melhor será o desenvolvimento das iniciativas de formação para docentes no campo da EaD.

O penúltimo item do questionário buscou saber dos docentes qual é a maior dificuldade enfrentada por eles no momento da execução de suas aulas em EaD. A intenção com esta pergunta foi compreender qual item tem se mostrado como o maior óbice para que os professores consigam desenvolver um trabalho eficaz e produtivo no que se refere a atividade professoral na EaD. De acordo com as respostas coletadas, o maior problema a ser enfrentado é a questão da internet deficitária. Este foi o item mais frequente nas falas coletadas, seguido de outros pontos igualmente problemáticos, os quais estão em destaque no Quadro 20.

**Quadro 20:** Maior dificuldade dos docentes para execução das aulas em EaD

Categoria: Maior dificuldade para execução das aulas em EaD	
Subcategoria: Fatores como internet, interface com os estudantes e falta de apoio ao gerenciamento de turmas como obstáculo para execução de aulas em EaD	
Partícipes	Fragmentos das falas dos partícipes
DOCEN 1	"Internet".
DOCEN 3	"Gerenciamento do acompanhamento aos discentes (muitas turmas/alunos ao mesmo tempo)".
DOCEN 4	"A dificuldade de acesso pelos estudantes da zona rural".
DOCEN 5	"Acesso à internet, adequação de recursos tecnológicos digitais no espaço a serem realizados os cursos e a falta de habilidade ao uso dos recursos por parte dos cursistas".
DOCEN 6	"Manter a interlocução com os estudantes. Não me recordo bem, mas houve uma disciplina de um determinado curso que foram postas seis turmas na mesma disciplina!".
DOCEN 8	"Acesso à internet".
DOCEN 10	"Em uma das vezes que atuei, a quantidade de alunos por turma. Mais de 100 alunos. Acredito que a quantidade de alunos por turma é uma das causas de desistência de alunos na modalidade de EaD " - DOCEN 10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Conforme observado no Quadro 20, o problema do acesso a internet foi o item mais mencionado pelos partícipes da pesquisa, mais precisamente por DOCEN 1, DOCEN 4, DOCEN 5 e DOCEN 8. No caso específico de DOCEN 4, há a menção não somente ao problema estrutural do difícil acesso à internet, mas também é citada a questão geográfica: nas zonas rurais o acesso à internet é ainda mais exíguo. Isto se mostra congruente com o estudo de Carneiro et al. (2020), o qual mencionou a existência desta lacuna referente a políticas públicas voltadas ao acesso à internet em locais mais distantes dos grandes centros.

Tal situação acaba gerando um fenômeno chamado exclusão digital (KANASHIRO, 2021), fenômeno evidenciado com o quadro de pandemia de Covid-19 (LIMA, 2020), onde a questão do acesso à internet ainda é muito deficitário, sobretudo para os alunos de baixa renda que não dispõem deste recurso para acompanhar as aulas no modo on-line. É correto dizer que no caso específico da formação de professores para a EaD, o item "Internet" é um dos eixos estruturantes a serem trabalhados para que se tenha uma boa infraestrutura tecnológica. Silva (2019) esclarece que infraestrutura é todo o aparato necessário para que um processo aconteça adequadamente. No caso da EaD, é praticamente impossível conceber uma formação de professores para a EaD sem uma internet que seja ao menos satisfatória.

Outro problema mencionado pelos colaboradores da pesquisa tem a ver com o excesso de alunos, formando uma espécie de superlotação virtual. É conveniente lembrar que essa questão do excesso de alunos numa mesma turma, costumeiramente, é vista no ensino presencial. Além disso, os salários defasados, a infraestrutura precária e a cobrança recorrente por aulas mais inovadoras são problemas comuns do ensino presencial, mais precisamente na educação básica (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2006). Torna-se desafiador para o docente em EaD conseguir engajar um montante de 100 alunos num ambiente virtual. Esse problema aqui detectado sugere uma melhor distribuição e organização das turmas com objetivo de evitar situações de superlotação.

Sendo assim, nota-se que o problema da interlocução com os alunos se mostra latente e carecendo de uma solução apropriada, posto que cada aluno possui o seu ritmo de aprendizagem e com um número elevado de alunos para atender, torna-se desafiador para o tutor cumprir com tal papel. Por mais interativo que seja o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (BIANCAMANO; FLORES, 2019), um alunado em quantidade superlativa dificulta o processo de atenção que o docente deve propiciar aos estudantes de suas turmas. Isto sem contar com os processos de planejamento, ministração de aulas e avaliação, os quais nos dizeres de Zabala (1998) formam a tríade de atividades principais da atividade professoral.

Com vistas a encerrar a pesquisa juntos aos docentes, a última pergunta do questionário buscou saber junto aos 10 participantes do estudo quais seriam as sugestões dadas por eles para melhorar as próximas formações do programa. Neste sentido, os participantes sentiram-se à vontade para tecer comentários visando o aprimoramento das próximas edições do programa de formação. O Quadro 21, demonstra a compilação das principais respostas.

**Quadro 21:** Sugestão de melhoria para as próximas formações do programa

Categoria: Sugestão de melhorias para as próximas edições da formação	
Subcategoria: Trabalho mais consistente do lado pedagógico como sugestão para a melhoria da formação	
Partícipes	Fragments das falas dos partícipes
DOCEN 3	"A formação precisa trabalhar um lado mais pedagógico na formação, tais como perfil do aluno e possibilidades de avaliação".
DOCEN 4	"Que o processo de elaboração das salas Moodle seja realizado por especialistas. Os professores elaboram o material e ele desenvolve a sala mais rapidamente".
DOCEN 5	"Que posteriormente sejam considerados os relatórios apresentados ao final das formações e das práticas e que os mesmos sirvam de apoio ou reflexão as práticas".
DOCEN 8	"Fomentar a formação pedagógica".
DOCEN 10	"Que os docentes sejam direcionados para as disciplinas conforme sua experiência na temática / Que se ofereça ao docente um documento norteador para a construção detalhada da sala virtual / Tempo para o planejamento inicial ocorra em tempo hábil / Atualização constante das disciplinas oferecidas, respeitando suas especificidades, contextos e sujeitos".

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa (2021).

Como é possível observar, revela-se uma tendência nas falas dos respondentes para que se trabalhe com mais afinco o lado pedagógico. Na fala de DOCEN 3, há menção à questão da formação do aluno, bem como sobre as possibilidades de avaliação. Esse último item pode ser trabalhado por meio de design instrucional (BEHAR, 2018; FILATRO, 2018). É oportuno destacar a fala de DOCEN 4, a qual sugere que haja o suporte por parte dos especialistas em Moodle, no que se refere a preparação da sala virtual.

Tal preocupação também é vista no relato de DOCEN 10 e sugere que esse é um item que carece de reforço na formação ofertada. Por sua vez, DOCEN 5 faz menção aos relatórios que são gerados, mas que nem sempre são utilizados para subsidiar as melhorias nas formações futuras. São ideias que ao serem postas em prática podem tornar mais interessante e profícua a experiência dos alunos das próximas turmas da formação UAB/IFAM.

Essas sugestões são válidas e demonstram a intenção dos partícipes em tornar o programa de formação cada vez mais profícua e adequado para atender às necessidades que justificaram a sua criação e operacionalização. É necessário que os programas de formação em EaD façam esse processo de avaliação com qualidade, junto aos participantes para que, em cada turma formada, menos falhas aconteçam e mais apropriado seja o ensino destinado aos professores. Com isso, o aprendizado flui melhor, as experiências vividas nessas formações são

positivas e se concretizam os resultados propostos por Nóvoa (2002; 2012), no sentido da resignificação do trabalho docente e da melhora na qualidade da educação.

## CAPÍTULO 7 – PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo tem por objetivo descrever o processo de idealização, materialização, avaliação e ajustes do Produto Educacional associado a esta Dissertação. Na interpretação de Gonçalves *et al.* (2019), os produtos educacionais representam um item obrigatório a ser produzido pelo mestrando ou doutorando do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de categoria profissional. Por sua vez, o estudo de Silva *et al.* (2019) aponta que os produtos educacionais são provenientes da detecção de uma necessidade do ambiente externo e devem ser testados e ajustados para posterior divulgação aos seus públicos de interesse, incluindo a comunidade científica. Contextualizando a lógica dos produtos educacionais, a CAPES (2017) define que os produtos educacionais devem se notabilizar pela sua possibilidade de replicação noutros campos de aplicação com vistas a resolver problemas e preencher lacunas existentes no campo da educação e do ensino.

### 7.1 Idealização do produto

A primeira decisão tomada com relação ao produto foi a definição do seu formato. Com isso, decidimos que uma opção prática, didática e eficiente para compartilhar conhecimento junto aos professores que tenham interesse em aprender mais sobre o planejamento e demais aspectos concernentes à Educação a Distância. Com o intuito de contribuir com conhecimentos pertinentes a este tema, optamos pela elaboração de um livro digital (e-book). Dentre as vantagens que justificaram a escolha pelo livro digital, destacam-se: a) facilidade de manuseio; b) produto educacional de fácil compartilhamento e armazenamento; c) possui viés sustentável, posto que o formato eletrônico dispensa a impressão em papel, contribuindo com o meio ambiente (SERRA, 2014; SILVA *et al.*, 2020).

Tomada a primeira decisão, o segundo passo tomado consistiu na definição dos capítulos que iriam fazer parte da estrutura de conteúdos do e-book. Na interpretação de Gonçalves *et al.* (2019), os livros digitais, também conhecidos como e-books são considerados como material textual na categorização dos produtos educacionais. A prática da pesquisa alinhada ao conhecimento prático da pesquisadora fizeram com que o sumário do livro digital fosse estruturado da seguinte forma: apresentando aos leitores primeiramente a EaD num

contexto mais geral para depois detalhar os meandros do planejamento de aulas nesta modalidade educacional. Dessa forma, os tópicos do e-book foram definidos da seguinte forma:

1. Conhecendo um pouco essa modalidade de ensino
    - 1.1 A EaD e seu amparo legal
  - 2 Principais atores que fazem parte do processo educacional na EaD, vamos conhecê-los?
  - 3 O que você precisa saber antes de iniciar o planejamento de suas aulas
    - 3.1 Você conhece as técnicas de pesquisa e seleção de fontes confiáveis
    - 3.2 Elaborando textos para material educativo em EaD
    - 3.3 Os cuidados que devemos ter no uso de imagens
    - 3.4 O que é podcast?
    - 3.5 Utilizando hipertextos nas aulas em EaD
    - 3.6 Como elaborar roteiros para as aulas
  - 4 Planejando suas aulas on-line
    - 4.1 Objetivos da unidade
    - 4.2 Definindo papéis e atividades
    - 4.3 Como abordar os conteúdos em EaD
    - 4.4 Fazendo o melhor uso das mídias
    - 4.5 Avaliação em EaD
- Conclusão

## REFERÊNCIAS

Feitos esses procedimentos, o passo seguinte consistiu em escrever uma versão inicial do e-book no aplicativo Microsoft Word. Essa versão foi chamada de matriz, a qual passou por algumas correções pontuais até que se chegasse a uma versão consistente o suficiente para passar a ser analisada e validada futuramente pelo Comitê. Assim, o passo seguinte na construção do produto foi o seu processo de confecção.

## 7.2 Confecção do produto

Após a definição da estrutura, o passo seguinte consistiu no embasamento teórico e na escrita do material. A principal intenção com a redação do texto do livro digital foi criar um texto que fosse de fácil compreensão por parte dos profissionais de educação que irão utilizar o produto. Isto remete ao teor do estudo de Leite (2018), no qual é salientada a relevância do

cuidado com relação à parte redacional dos materiais educativos e principalmente considerando o que Filatro (2018) diz no que se refere à linguagem dialógica dos produtos em EaD. Para propiciar uma leitura agradável aos leitores do e-book, houve também a inserção de figuras para exemplificar o conteúdo do material.

Ainda consoante a Leite (2018), os elementos estéticos e visuais dos materiais educativos devem ser verificados para propiciar a melhor experiência possível aos seus potenciais usuários. Desse modo, a parte final do e-book consistiu no processo de design e diagramação, no qual o produto foi enriquecido com cores mais vivas e chamativas. Além disso, o texto foi organizado com vistas a fazer sentido para os leitores, partindo primeiro dos assuntos mais gerais para em seguida se aprofundar nos aspectos mais específicos do planejamento de aulas na EaD.

### **7.3 Avaliação do Produto Educacional**

Sob a ótica de Silva et al. (2019), os produtos educacionais devem ser devidamente avaliados, a fim de comprovar a sua qualidade, assertividade e pertinência ao seu respectivo campo de aplicação. Nesse viés, Leite (2018) faz menção ao termo validação para se referir ao momento em que um material educativo tem o seu desempenho avaliado por um determinado grupo de pessoas que possa contribuir para que o material educativo se torne mais apto a responder os seus respectivos problemas de pesquisa.

Para a fase de avaliação do Produto Educacional foi constituído um Comitê Ad Hoc, o qual teve como presidente a Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza e foram convidados 10 profissionais que atuam na educação e atendiam aos seguintes critérios: ser profissional da área da educação; ter conhecimentos e experiência na Educação a Distância; ter conhecimentos sobre planejamento em EaD; ter conhecimentos sobre a formação de professores e ter disponibilidade para atuar na avaliação do Produto Educacional.

Após a finalização da parte de diagramação e design do e-book, ocorreu a formalização do convite aos 10 participantes, primeiramente por telefone e depois, diante do aceite dos profissionais, o Produto Educacional foi enviado por e-mail juntamente com o formulário de avaliação, criado por meio do Google Forms no Google Drive. Os participantes foram orientados, primeiramente, proceder com a leitura do livro digital e, posteriormente, responderam às perguntas que integram o instrumento de avaliação do produto. O instrumento de avaliação foi elaborado da seguinte forma:

- Parte inicial: as primeiras perguntas do formulário enviadas aos professores buscaram conhecer os participantes, solicitando a eles informações mais genéricas, como, por exemplo, as áreas em que eles desenvolvem pesquisas e se atuam na rede pública ou particular de educação. Em seguida, a avaliação foi organizada em três dimensões:

- Dimensão 1 (Pertinência à Realidade Educacional): neste trecho do formulário, a intenção foi se certificar a respeito dos aspectos referentes à adequação ou sentido da existência do produto para a modalidade ao qual foi criado que é a EaD. Isto envolve diretamente a questão de orientação aos docentes que atuam nesta vertente educacional, destacando a necessidade da transposição didática para a elaboração das aulas e materiais utilizados na EaD;

- Dimensão 2 (Aplicação do Produto): aqui inclui o conjunto de aspectos e referentes ao que o produto oferece e que atende às necessidades de orientação aos docentes no momento do planejamento das aulas e dos roteiros de aprendizagem;

- Dimensão 3 (Relevância do Produto): inclui o conjunto de elementos que demonstram as possibilidades efetivas de contribuição para melhor exercício da docência na EaD e adequação do produto às diversas necessidades dos mesmos.

A dinâmica de preenchimento do instrumento de avaliação foi assim definida: em cada dimensão estabelecida há um conjunto de frases afirmativas. Cada respondente marcou como resposta a opção que melhor representou o seu ponto de vista a respeito do tópico avaliado. As opções de resposta fornecidas foram: a) Discordo (D); b) Concordo em Parte (CEP), e; c) Concordo Totalmente (CT). Além disso, o instrumento de avaliação do produto também disponibilizou aos partícipes um espaço para comentários. Este espaço foi criado para que os colaboradores do estudo pudessem fazer suas observações com vistas a sugerir melhorias no produto educacional.

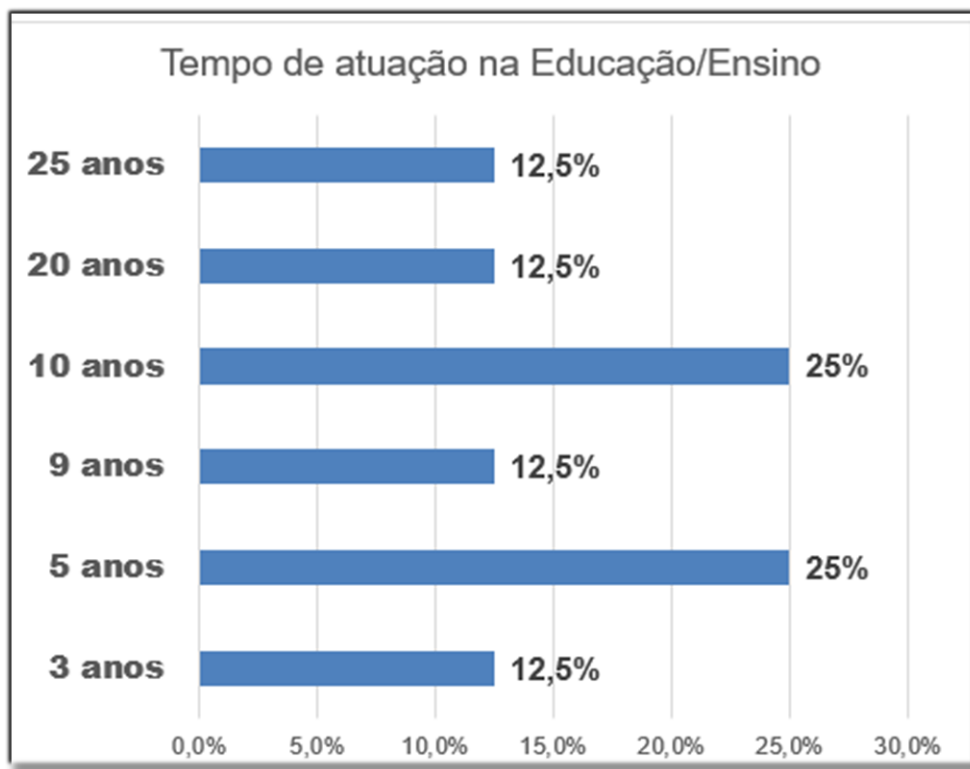
A primeira pergunta do instrumento de avaliação foi esta: “Você é pesquisador(a) do Ensino/Educação?”. Nesse sentido, o Gráfico 5 demonstra os resultados alcançados com relação a esta indagação inicial no teste do produto. As respostas foram fornecidas pelos participantes no modo discursivo.

**Gráfico 5:** Total de pesquisadores participantes do teste de produto

Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

Conforme é possível observar, o Gráfico 3 demonstra que 80% dos participantes da avaliação do produto atuam diretamente com pesquisas nas áreas de Educação e Ensino. Isso remete ao que se lê em Ghedin (2009), o qual menciona que a pesquisa no ensino representa um dos sustentáculos da formação de professores no Brasil, juntamente com o saber docente, as competências próprias da formação e a reflexão constante sobre a atividade professoral.

Num segundo momento, os profissionais de educação participantes do teste de produto foram indagados a respeito do tempo de atuação no Ensino/Educação. As respostas foram coletadas e representadas no Gráfico 6 que adiante se destaca.

**Gráfico 6:** Tempo de atuação dos respondentes no Ensino/Educação

Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

Conforme visto no Gráfico 6, os períodos de atuação que mais se mostraram frequentes foram as que correspondem ao período de 5 e de 10 anos, respectivamente. É necessário esclarecer que, nesse item específico do instrumento de avaliação, dois dos respondentes optaram por não preencher este campo referente ao seu tempo de atuação no Ensino/Educação.

Na terceira questão, referente ao perfil dos respondentes, foi solicitado ao público participante os principais temas que envolvem as suas pesquisas no âmbito do Ensino/Educação. A intenção com isso foi conhecer não somente o campo de atuação dos respondentes na sua seara de pesquisa como também averiguar se alguma destas linhas possuía ou não proximidade com a EaD e o ensino tecnológico. O Quadro 22 demonstra as respostas coletadas para esta questão. Para identificar os respondentes sem revelar sua identidade, foi adotada a sigla RESP de Respondente seguida de um numeral: RESP 1, RESP 2, RESP 3...até o RESP 10.

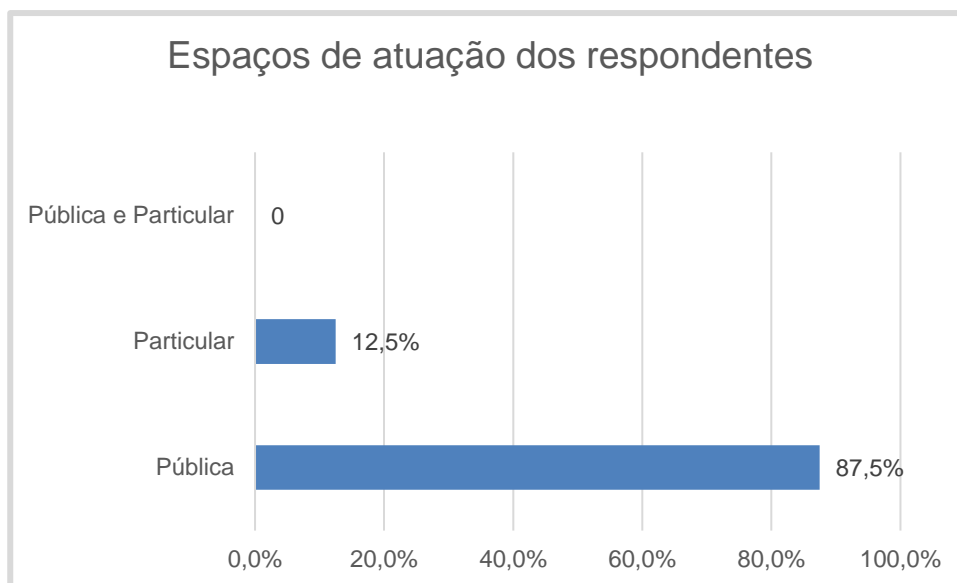
**Quadro 22:** Principais temas de pesquisa trabalhados pelos participantes do estudo

RESPONDENTE	TEMÁTICAS
RESP 1	Ensino – aprendizagem
RESP 2	
RESP 3	Formação de professores, Ensino Tecnológico, Tecnologias Educacionais
RESP 4	Gestão escolar, produtos educacionais, avaliação educacional
RESP 5	Educação profissional
RESP 6	
RESP 7	Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; Aprendizagem Baseada em Projetos; Tecnologias na Educação
RESP 8	EAD, Tecnologias na educação, aprendizagem criativa, robótica
RESP 9	EAD e Ensino Tecnológico
RESP 10	Aprendizagem

Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

Conforme visto no Quadro 22, várias das temáticas de pesquisa trabalhadas pelos respondentes são conexas com o âmbito da educação a distância. É o caso, por exemplo, das respostas fornecidas por RESP 2, RESP 7, RESP 8 e RESP 9. Esse levantamento se fez necessário para saber se os participantes possuíam familiaridade com temáticas em educação e ensino. Os resultados demonstraram uma multiplicidade de linhas temáticas, o que fez com que o teste de produto fosse operacionalizado sob diversas óticas, contribuindo assim, com o seu processo de aprimoramento.

A última pergunta feita na parte inicial do instrumento de avaliação do produto buscou saber junto aos participantes do teste de produto com relação à sua área de atuação. Assim, foram apresentadas três possibilidades de resposta: a) Pública; b) Particular, e; c) Pública e Particular. Estes resultados foram organizados no Gráfico 7:

**Gráfico 7:** Espaços de atuação dos respondentes do teste de produto

Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

O Gráfico 7 demonstra que a predominância dos resultados apontou para a atuação na rede pública por parte dos respondentes que gentilmente aceitaram colaborar na avaliação do produto como resultado desta Dissertação. O percentual menor de participantes (12,5%) corresponde aos profissionais que atuam na área particular de ensino. Não houve registros de respondentes que atuam de maneira concomitante no setor público e particular educacional.

Coletados esses primeiros dados, o passo seguinte foi averiguar junto aos 10 participantes do estudo as suas opiniões referentes às dimensões anteriormente mencionadas para a avaliação do produto. Nesse sentido, o primeiro item que foi observado pelos avaliadores foi a Dimensão 1, denominada como Pertinência à Realidade Educacional. Os itens criteriosais que integram esta dimensão avaliativa estão descritos no Quadro 23.

No formulário criado no Google Forms as alternativas D – Discordo; CEP – Concordo em Parte, e; CT – Concordo Totalmente foram inseridas em formato de múltipla escolha, onde o respondente só poderia optar por uma resposta sugerida. Com o intuito de conhecer mais sobre a percepção dos participantes do teste do livro digital, foi disponibilizado aos respondentes um espaço destinado para receber contribuições, comentários e sugestões de melhorias.

**Quadro 23:** Itens de avaliação da Dimensão 1 – Pertinência à Realidade Educacional

<b>Dimensão 1 – Pertinência à realidade educacional</b>			
<b>Critério - Originalidade</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>D</b>	<b>CEP</b>	<b>CT</b>
A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que possui suas especificidades, principalmente quando se trata do planejamento e elaboração de materiais para as aulas. Orientar os docentes para esses momentos é de suma importância, uma vez que nem todos possuem a experiência de atuação na modalidade, e o presente produto possibilita essas orientações aos docentes para um bom planejamento de suas aulas.			
Conhecer os atores que fazem parte do processo educacional na EaD e suas competências é muito importante, e isso está bem definido neste e-book.			
O Roteiro orientação do Tutor, tal como apresentado neste produto, contribui para orientar os tutores no desenvolvimento de seus trabalhos, certificando-os dos objetivos a serem alcançados em cada unidade de ensino trabalhada.			
O Roteiro de Aprendizagem dos estudantes, tal como apresentado neste produto, possibilita aos discentes o desenvolvimento de habilidades como: organização do tempo de estudo, disciplina e responsabilidade no envio das atividades, e a construção da autonomia do estudante.			
A organização do design da unidade de aprendizagem é imprescindível para que o professor faça um bom planejamento. As orientações contidas neste e-book contribuem para essa compreensão.			
A orientação sobre a importância da linguagem dialógica utilizada na EaD é muito relevante para os docentes que atuam nessa modalidade.			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A intenção com o estabelecimento dos itens criteriosos foi saber junto ao público respondente do teste se o material a eles apresentado cumpria com os propósitos que confirmam a sua criação. Nesse sentido, o objetivo dessa primeira dimensão na avaliação do produto foi conhecer a visão dos respondentes sobre a sua compreensão acerca dos atores envolvidos no cenário da EaD, a orientação para os tutores, o roteiro de aprendizagem, a organização do e-

book e a linguagem dialógica (FILATRO, 2018). O Quadro 24 aponta as respostas obtidas para os itens criteriosais da Dimensão 1.

**Quadro 24:** Resultados dos itens criteriosais da Dimensão 1 – Pertinência à Realidade Educacional

<b>Dimensão 1 – Pertinência à realidade educacional</b>			
<b>Critério - Originalidade</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>D</b>	<b>CEP</b>	<b>CT</b>
A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que possui suas especificidades, principalmente quando se trata do planejamento e elaboração de materiais para as aulas. Orientar os docentes para esses momentos é de suma importância, considerando-se que nem todos possuem a experiência de atuação na modalidade, e o presente produto possibilita essas orientações aos docentes para um bom planejamento de suas aulas.			10
Conhecer os atores que fazem parte do processo educacional na EaD e suas competências é muito importante, e isso está bem definido neste e-book.		1	9
O Roteiro orientação do Tutor, tal como apresentado neste produto, contribui para orientar os tutores no desenvolvimento de seus trabalhos, certificando-os dos objetivos a serem alcançados em cada unidade de ensino trabalhada.			10
O Roteiro de Aprendizagem dos estudantes, tal como apresentado neste produto, possibilitam aos discentes o desenvolvimento de habilidades como organização do tempo de estudo, disciplina e responsabilidade no envio das atividades e a construção da autonomia dos mesmos.			10
A organização do designer da unidade de aprendizagem é imprescindível para que o professor faça um bom planejamento. As orientações contidas neste e-book contribuem para essa compreensão.			10
A orientação sobre a importância da linguagem dialógica utilizada na EaD é muito relevante para os docentes que atuam nessa modalidade.			10

Fonte: Dados obtidos pela autora (2021).

Conforme visto no Quadro 24, quase todos os elementos criteriosais referentes à Dimensão 1 obtiveram aprovação junto ao seu público de avaliadores. Apenas dois itens foram avaliados tendo como resultado a opção CEP (Concordo em Parte). Isso demonstra que para os 10 profissionais de educação, o livro digital sobre planejamento de aulas na EaD é pertinente

aos propósitos que corroboraram para a sua concepção. Esse é um resultado muito relevante, posto que um dos papéis que o e-book se propõe a cumprir é o de ser um guia orientador no sentido de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem na EaD (BORGES; REALLI, 2012).

No campo destinado às sugestões referentes aos itens da Dimensão 1, algumas considerações foram feitas, conforme abaixo:

O produto trata de um tema pertinente e está elaborado, todavia, precisa de ajustes para sua versão final (RESP 3).

Sugiro que o exemplo de Roteiro de Estudo por Unidade, na página 30, seja colocado em formato de quadro, pois o mesmo, ao final, se mistura com o texto. Isso contribuiria em melhorias no design da página (RESP 8).

A avaliação do produto prosseguiu com a segunda dimensão, intitulada como Aplicação do Produto. Nela, foram elencadas as possibilidades de utilização do livro digital por professores atuantes na EaD. Como opção de resposta, os participantes tiveram as seguintes alternativas: a) PU (Pouco Útil); b) U (Útil), e; c) MU (Muito Útil).

**Quadro 25:** Itens criteriosais da Dimensão 2 – Aplicação do Produto

<b>Dimensão 2 – Aplicação do Produto.</b>			
<b>Crítérios – Pouco útil, Útil e Muito Útil</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>PU</b>	<b>U</b>	<b>MU</b>
O Produto Educacional possui utilidade no processo de ensino-aprendizagem e contribui para que os professores consigam se planejar de forma que atenda às necessidades da modalidade EaD..			
A organização do e-book possui coerência com as etapas de planejamento na prática docente.			
As orientações sobre ferramentas do Moodle contribuem para que o docente tenha conhecimentos básicos do que a plataforma proporciona como atividades.			
O Produto Educacional é apropriado para a modalidade de EaD de forma geral.			
Os modelos de roteiros contribuem para que o docente compreenda a importância dos mesmos no processo educacional de EaD.			
A orientação sobre a construção dos textos em EaD contribui para que o docente compreenda a importância de utilizar uma linguagem que dialogue com o estudante.			
A utilização adequada das imagens é extremamente necessária, e neste Produto Educacional ficou bem claro essas orientações.			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A intenção com esses tópicos de avaliação foi averiguar se o produto educacional associado a esta Dissertação seria visto como um material útil a ser utilizado pelos profissionais atuantes na docência no ensino tecnológico com relação ao seu planejamento de aulas na EaD. O Quadro 26 descreve os resultados alcançados neste trecho específico da avaliação do produto.

**Quadro 26:** Resultado dos itens criterias da dimensão 2 – Aplicação do produto

<b>Dimensão 2 – Aplicação do Produto.</b>			
<b>Crítérios – Pouco útil, Útil e Muito Útil</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>PU</b>	<b>U</b>	<b>MU</b>
O Produto Educacional possui utilidade no processo de ensino-aprendizagem e contribui para que os professores consigam se planejar de forma que atenda às necessidades da modalidade EaD..			10
A organização do e-book possui coerência com as etapas de planejamento na prática docente.			10
As orientações sobre ferramentas do Moodle contribuem para que o docente tenha conhecimentos básicos do que a plataforma proporciona como atividades.		1	9
O Produto Educacional é apropriado para a modalidade de EaD de forma geral.			10
Os modelos de roteiros contribuem para que o docente compreenda a importância dos mesmos no processo educacional de EaD.			10
A orientação sobre a construção dos textos em EaD contribui para que o docente compreenda a importância de utilizar uma linguagem que dialogue com o estudante.			10
A utilização adequada das imagens é extremamente necessária, e neste Produto Educacional ficou bem claro essas orientações.			10

Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

Conforme se pode ver no Quadro 26, a dimensão avaliativa foi criada também com o objetivo de conhecer a percepção dos docentes sobre os aspectos didáticos e estéticos do e-book (LEITE, 2018; SILVA et al., 2020). Na visão dos respondentes, praticamente todos os itens sugeridos foram vistos como muito úteis e congruentes com relação aos seus fins. Esta segunda rodada de resultados foi significativa, posto que demonstrou que houve uma assertividade tanto na escolha dos conteúdos como também na sequência didática por meio da qual as temáticas foram apresentadas no decurso do livro digital. No campo das sugestões feitas pelos respondentes, algumas opiniões foram vistas como oportunas no sentido de aprimorar o livro digital a eles apresentado. Abaixo algumas das sugestões registradas no formulário Google Forms.

Sugiro que o quadro da p. 49 (quadro 3) tivesse (sic) uma diagramação que destacasse melhor cada tópico, uma vez que trata-se de orientação ao professor de como fazer e portanto deve servir de exemplificação (RESP 6).

Sugiro a inclusão de QR Codes que direcionem a Plataforma Moodle, além de uma definição prévia do que é a plataforma. No tópico sobre o uso de imagens, a substituição do link (sic) direto por um QR Code (RESP 9).

De posse desses resultados, o passo seguinte consistiu em avaliar os tópicos que integram a Dimensão 3 intitulada Relevância do Produto. O objetivo com a averiguação dos fatores criteriosais nesta dimensão foi saber se a proposta do livro digital destinada a profissionais de educação que queiram ampliar seus horizontes com relação ao planejamento de aulas na EaD. O Quadro 27 discrimina os itens que integram esta dimensão avaliativa. Utilizou-se como critério de avaliação os seguintes conceitos: a) Não Necessário (NN); Necessário (N) e Muito Necessário (MN).

**Quadro 27** – Itens criteriosais da Dimensão 3 – Relevância do Produto

<b>Dimensão 3 – Relevância do Produto</b>			
<b>Crítérios – Não Necessário, Necessário e Muito Necessário</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>NN</b>	<b>N</b>	<b>MN</b>
O produto é um documento norteador para os professores que atuam na Educação a Distância.			
O conteúdo abordado no Produto Educacional contempla o necessário que o professor precisa saber antes de iniciar a organização das suas aulas em EaD.			
A organização do produto educacional em partes, com seus títulos e seções é de fácil compreensão para os docentes			
O produto educacional integra diferentes recursos que auxiliam no ensino-aprendizagem.			
O produto educacional pode ser utilizado por docentes que atuam em qualquer nível de ensino.			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além de buscar saber a visão dos respondentes com relação ao patamar de magnitude do produto educacional para os seus públicos de interesse, esta dimensão avaliativa também teve por intuito conhecer junto aos avaliadores o grau de assertividade do produto. Noutras palavras: esta parte específica da avaliação do produto buscou conhecer a percepção dos respondentes se o e-book entrega aquilo que promete aos seus leitores. Desde o início, a ideia era fazer com que o produto educacional fosse útil, e servisse como um guia de orientações para os docentes com vistas a prover métodos e meios que permitissem a estes profissionais o desenvolvimento de seu planejamento de aulas para EaD de forma mais profícua,

potencializando o seu fazer docente e aprimorando suas práticas pedagógicas. O Quadro 28 demonstra os resultados alcançados neste trecho da avaliação do produto.

**Quadro 28:** Resultado dos itens criteriosais da Dimensão 3 – Relevância do Produto

<b>Dimensão 3 – Relevância do Produto</b>			
<b>Critérios – Não Necessário, Necessário e Muito Necessário</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>NN</b>	<b>N</b>	<b>MN</b>
O produto é um documento norteador para os professores que atuam na Educação a Distância.		1	9
O conteúdo abordado no Produto Educacional contempla o necessário que o professor precisa saber antes de iniciar a organização das suas aulas em EaD.		1	9
A organização do produto educacional em partes, com seus títulos e seções é de fácil compreensão para os docentes		1	9
O produto educacional integra diferentes recursos que auxiliam no ensino-aprendizagem.		1	9
O produto educacional pode ser utilizado por docentes que atuam em qualquer nível de ensino.	1	1	8

Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

De acordo com os resultados expostos no Quadro 28, o e-book Planejando Aulas em EaD teve apenas uma avaliação dentro do parâmetro “Não Necessário”, mais especificamente o item que trata da utilização do e-book em qualquer nível de ensino. Fora isso, os demais fatores criteriosais foram bem avaliados, com 90% dos respondentes assinalando a opção de resposta “Muito Necessário” (MN).

Com estes resultados alcançados, ficou evidente não somente a significância do produto para quem atua ou deseja atuar na docência em EaD, mas também serve para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem por meio da adequação da prática docente aos princípios pedagógicos do ensino a distância (BORGES; REALLI, 2021; SILVA, 2012).

No campo do formulário destinado às sugestões, algumas considerações foram feitas, conforme abaixo:

Justifico a discordância no último critério pelo fato de que, vejo o produto sendo mais aplicável no nível superior de ensino, pode ser necessário o uso de outras abordagens para uso em outros níveis de ensino (RESP 5).

Se houvesse links (sic) para materiais complementares ficaria muito bom (RESP 9).

A última pergunta que integra o instrumento de avaliação do produto educacional foi assim formulada: “Você indicaria este Produto Educacional para docentes que atuam na EaD?”. Essa pergunta teve um objetivo: saber se o livro digital estava num nível de qualidade satisfatório o suficiente para ser indicado a outros profissionais que trabalham na Educação a

Distância com o objetivo de compartilhar os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura. O Gráfico 8 demonstra o resultado alcançado nessa questão.

**Gráfico 8:** Possibilidade de Indicação do e-book para outros profissionais da EaD



Fonte: Dados coletados pela autora (2021).

Sendo assim, o último resultado demonstra que o e-book submetido ao crivo dos 10 avaliadores que aceitaram colaborar com o presente estudo demonstraram concordância quanto a possibilidade de indicação do material para outros profissionais atuantes na EaD. Com isso, o produto consegue cumprir o que é visto em CAPES (2017) e Gonçalves et al. (2019), os quais afirmam que os artefatos educacionais não devem se limitar apenas ao contexto em que foram testados. Isso é necessário para que exista a replicação do uso do produto educacional em outros cenários, tornando a descoberta científica do pesquisador conhecida e disseminada junto a comunidade científica e acadêmica. Além disso, o produto buscou atender a uma lacuna observada pela autora deste trabalho, procedimento este congruente com o que Oliveira (2019) e Silva (2019) pensam a respeito da concepção de produtos educacionais.

O alcance desse resultado indica, não somente, a assertividade com relação à idealização do Produto Educacional, mas também evidencia a boa aceitação com relação aos itens que integram o material educacional. No entender de Silva et al. (2020), a capa, as figuras, a qualidade e fluidez dos textos e a sequência por meio da qual as informações são apresentadas

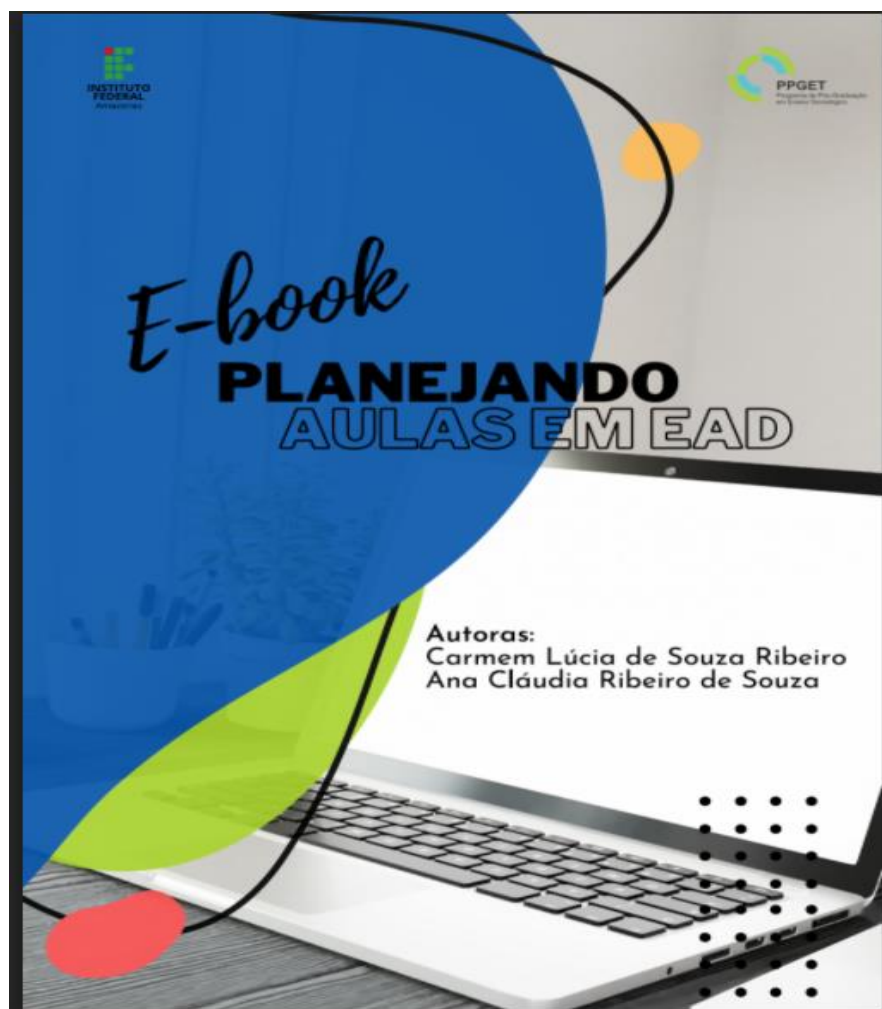
representam elementos significativos na avaliação da qualidade dos livros digitais. Assim, esse resultado, expresso visualmente no Gráfico 5, comprova que as dimensões avaliativas propostas para o e-book foram devidamente atendidas, configurando assim a situação de aprovação do produto junto ao seu público avaliador.

No que se refere às sugestões dadas pelos participantes, houve a opção de primeiro compartilhar o *e-book* com a banca avaliadora da dissertação, formada por três professores doutores e presidida pela professora orientadora do presente estudo. Após a validação do produto em banca, tanto as sugestões feitas pelos respondentes como também as indicações de melhoria feitas pelos integrantes da Banca serão analisadas e feitas em momento posterior ao da defesa da Dissertação de Mestrado.

#### **7.4 Conhecendo o produto: Planejando Aulas em EaD**

O Produto Educacional “Planejando Aulas em EaD” é um material de caráter instrutivo, o qual serve como um norteador das ações pertinentes ao planejamento das aulas na seara da Educação a Distância. Dessa forma, sua concepção foi feita para tornar a leitura o mais agradável possível aos leitores. Concomitante a isso, o material traz métodos, dicas e técnicas importantes para quem quer aprimorar suas atividades docentes na EaD.

A Figura 15 traz a ilustração da capa do e-book concebido para ser o Produto Educacional atrelado a esta Dissertação.

**Figura 15:** Capa do e-book

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além do título e do nome das autoras, a capa do livro digital também traz a imagem de materias e recursos utilizados na aula no modo virtual por meio do seu notebook. A ideia com essa imagem foi associar a figura do professor com a ação de planejamento, sem a qual não é possível conseguir executar uma aula de qualidade. Zabala (1998) esclarece que as atividades pertinentes ao planejamento compõem o eixo estruturante da atividade professoral, juntamente com a ministração de aulas e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a imagem traz ao seu fundo a figura de um notebook e um mouse buscando-se enfatizar a característica marcante da EaD, na qual as fronteiras geográficas não são impedimentos para que a produção e partilha de conhecimentos possa acontecer adequadamente. Além da capa, a parte inicial do e-book traz as seguintes partes:

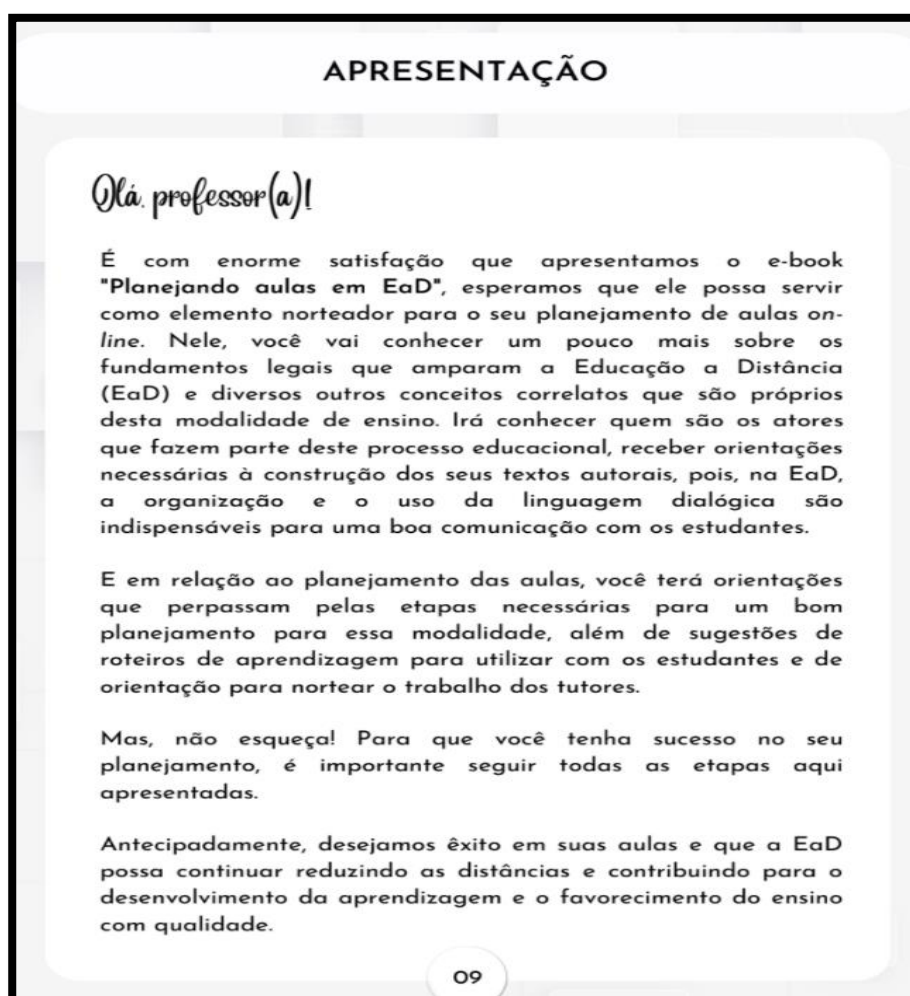
a) Ficha técnica do produto: item no qual são descritas informações como o currículo Lattes das autoras, a área do conhecimento, a finalidade, a organização, a disponibilidade de acesso, dentre outras.

b) Contracapa: espaço no qual estão em evidência o nome do e-book e o nome completo das autoras;

c) Sumário: local onde cada parte que integra o e-book com seus respectivos números de página.

Após os elementos pré-textuais, o livro digital traz uma parte chamada de Apresentação, na qual são repassadas aos usuários as instruções de uso do material. Desde o começo da escrita do e-book, um dos pontos principais na visão das autoras do material foi a linguagem dialógica, consoante os princípios ensinados por Filatro (2018). A Figura 16 demonstra a parte da apresentação do e-book.

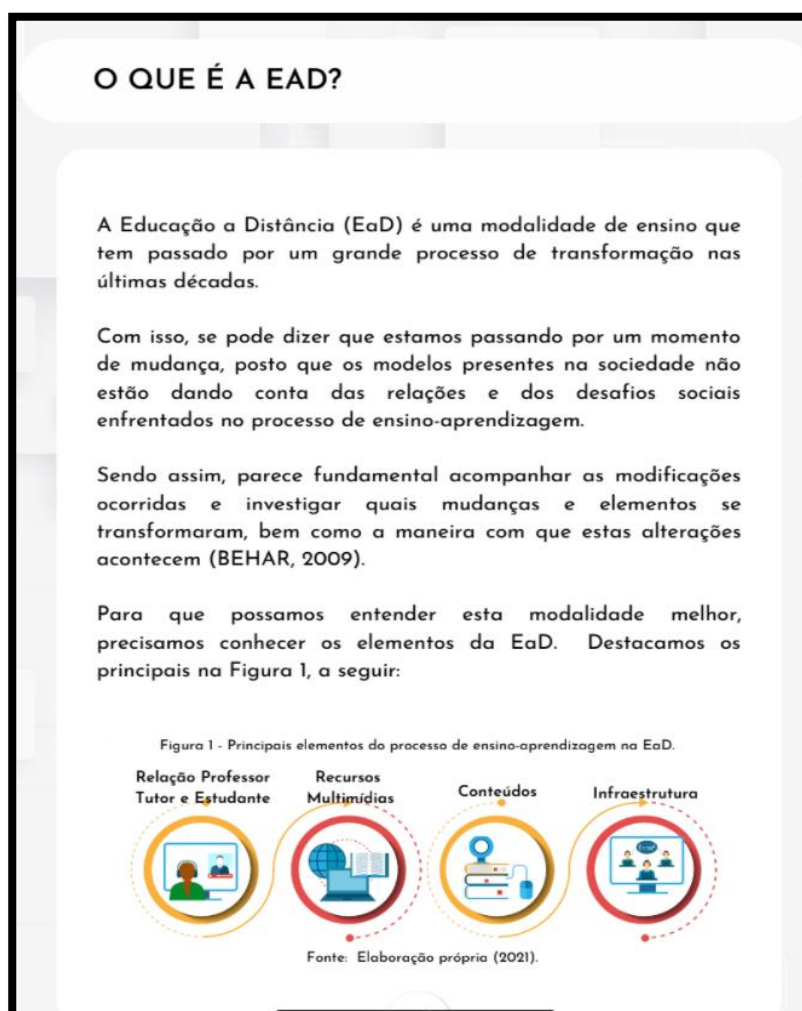
**Figura 16:** Apresentação do e-book



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Feita a apresentação, o teor do e-book é apresentado de maneira sequenciada, tendo como base primeiro demonstrar os aspectos mais gerais da EaD para em seguida apresentar os métodos e técnicas de planejamento de aulas. No capítulo 1, denominado “Conhecendo um pouco essa modalidade de ensino...”, a intenção foi fazer uma breve contextualização ao leitor a respeito do significado e dos principais aspectos pertinentes à EaD. A interação do texto com figuras ilustrativas foi outro item pensado para deixar a leitura do material mais agradável e dialógico com os usuários. A Figura 17 traz um trecho do capítulo 1 do e-book.

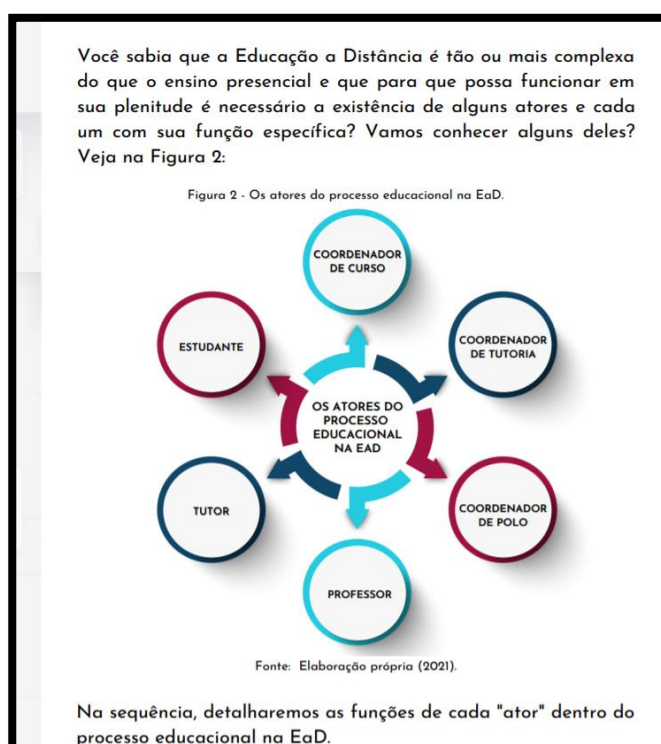
**Figura 17:** Trecho do capítulo 1 do e-book



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O segundo capítulo do e-book é intitulado “Principais sujeitos que atuam no processo educacional em EaD, vamos conhecê-los?”. A ideia com a escrita deste capítulo foi descrever de forma objetiva quem são e o que fazem cada uma das partes interessadas na EaD. É importante que o docente conheça com precisão o papel destes atores, posto que cada um deles desempenha uma função relevante para o fortalecimento da educação a distância e, por conseguinte, dos seus processos de ensino e aprendizagem (BORGES; REALLI, 2012). A descrição de cada ator na EaD é importante, posto que comumente há uma tendência da maioria das pessoas em acreditar que professor e tutor são as mesma figuras, quando na verdade não são, daí o motivo de se estabelecer com clareza a descrição de cada parte interessada no campo da EaD, além de destacar a importância do trabalho em equipe, visto que o professor de EaD não trabalha sozinho e sim com uma equipe multidisciplinar. A Figura 18 demonstra uma das laudas que integram este trecho do e-book.

**Figura 18:** Trecho do capítulo 2 do e-book



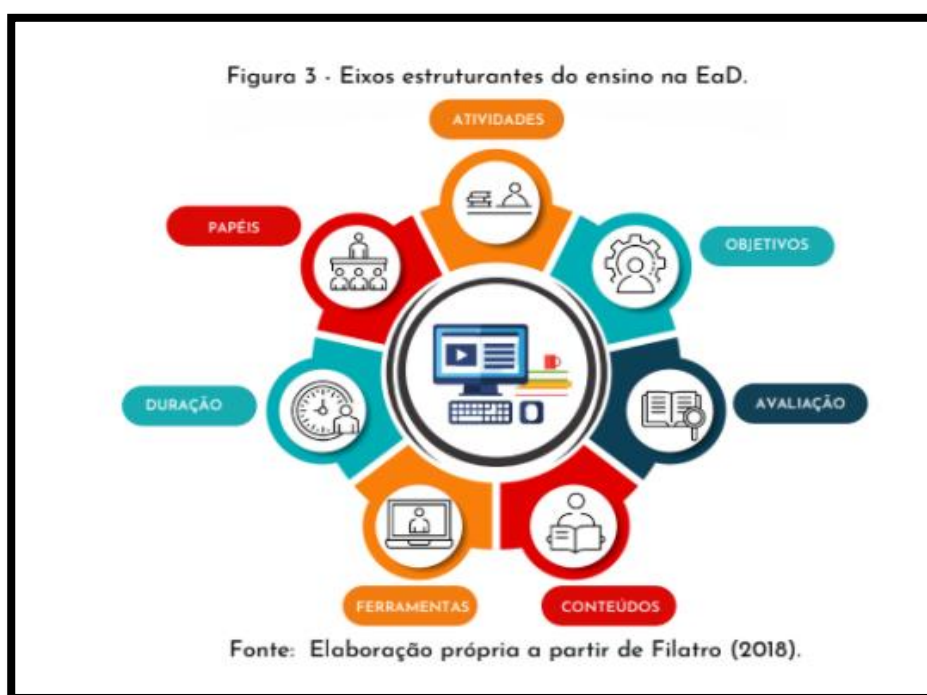
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após trazer as informações a respeito do que é e de quem são os profissionais atuantes na seara da EaD, o passo seguinte na sequência didática do e-book trouxe a seguinte temática: “O que você precisa saber antes de iniciar o planejamento de suas aulas”. A ideia com a redação

deste capítulo foi trazer os informes necessários para que a atividade de planejamento no campo de trabalho da EaD seja a mais profícua possível. Para tanto, com base nos ensinamentos de Filatro (2018), foram delineados os seguintes tópicos: a) Objetivos de aprendizagem; b) Papéis; c) Atividade; d) Duração; e) Conteúdos; f) Ferramentas; g) Avaliação. Cada um destes elementos criteriosos devem ser cuidadosamente trabalhados pelo docente na EaD com vistas a gerar o design instrucional que irá nortear as ações pedagógicas do profissional de educação (FILATRO, 2018).

Além disso, nesse capítulo são abordados os seguintes subitens: a) Técnicas de pesquisa e fontes confiáveis; b) Elaboração de textos para material didático em EaD; c) Cuidados no uso de imagens para materiais educativos na EaD; d) Podcast; e) Uso de hipertextos nas aulas em EaD; f) Elaboração de roteiros de aulas para a EaD. Além disso, é evidenciado um Roteiro de orientação para o Tutor. A Figura 19 demonstra um trecho do capítulo 3 do livro digital.

**Figura 19:** Trecho do capítulo 3 do e-book



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após a leitura das explicações do conteúdo pertinente ao capítulo 3, a próxima parte do e-book traz a temática intitulada “Planejando suas aulas”, na qual são abordados os tópicos necessários para se fazer um planejamento de qualidade das atividades na EaD. Sob esse viés,

os seguintes subitens foram descritos: a) Unidade de estudo: como planejar; b) Como elaborar os objetivos da unidade; c) Definindo papéis e atividades; d) Definindo a abordagem dos conteúdos; e) Como fazer melhor uso das mídias; f) Avaliação em EaD.

Esse capítulo do e-book traz diversas técnicas e métodos necessários para que a ministração de aulas na EaD possa gerar o devido sentido e os resultados esperados. Não à toa, uma de suas etapas é justamente a definição dos objetivos de aula. Da unidade de estudo até a avaliação, cada um dos itens apresentados neste trecho do e-book precisam ser criteriosamente vistos e trabalhados para que ao final do processo os alunos se sintam engajados a aprender os conteúdos por meio da mediação do tutor. A Figura 20 exibe um trecho do capítulo 4 do e-book.

**Figura 20:** Trecho do capítulo 4 do e-book

Quadro 3 - A relação do uso das mídias e as necessidades de aprendizagem.

Necessidade de aprendizagem	Nível dos recursos de mídias		
	Básico	Intermediário	Avançado
Processamento de Informações	Mídia impressa	Hipertexto Web	Livros Digitais
Articulação entre teoria e prática	Tutoriais Multimídias	Objetos de Aprendizagem	Screencasts
Discussão e Argumentação	Slides	Animações	Podcasts
Modelagem de comportamento	Ilustrações multiquadros	Podcasts	Videos
Prática Profissional	Estudo de Caso	Animações e infográficos	Simulações

Fonte: Adaptado de Mason e Rennie (2008) e Filatro (2018).

Repare que a utilização assertiva dos recursos de mídia está diretamente vinculada ao seu nível. O Professor Tutor pode, a depender do objetivo de aprendizagem a ser atingido, escolher qual dos níveis melhores atende a sua necessidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Feitas as explanações, o e-book encerra com a conclusão, seguida das referências que fundamentaram toda a sua parte textual. No trecho final, as autoras consideram como relevante o compartilhamento do material com profissionais da educação a fim de propiciar o acesso a toda a gama de conhecimentos reunida no produto educacional, a qual é fruto da prática de pesquisa empreendida no decurso da investigação científica.

Retomando ao que é dito na apresentação do e-book, os resultados esperados com relação a melhoria no planejamento das aulas em EaD só será possível com a aplicação das técnicas e métodos ensinados no teor do produto educacional. Isto é necessário não somente do ponto de vista do aprimoramento do trabalho docente como também para propiciar aos alunos uma experiência positiva por meio da ministração de aulas nesta vertente educacional. O compartilhamento somado com a melhoria da prática no trabalho dos tutores são dois fatores que ajudam o e-book a cumprir com o propósito da replicação, característica afeta aos produtos educacionais (CAPES, 2017; GONÇALVES *et al.*, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou descrever as etapas percorridas para a criação de um produto educacional voltado para os profissionais em educação atuantes ou que pretendem futuramente atuar na EaD. Todo o arcabouço teórico visto ao longo da prática de pesquisa serviu como base para a elaboração de um e-book instrutivo, cujo teor é formado por técnicas e métodos necessários para que o planejamento de aulas em EaD seja assertivo e produtivo. Os testes de produto evidenciaram as escolhas acertadas que foram feitas tanto com relação à sequência dos conteúdos como também as técnicas demonstradas em seu conteúdo, elementos estes que juntamente com os aspectos funcionais e estéticos do e-book foram avaliados positivamente.

Todavia, até que o produto fosse concebido e testado, foi necessário passar por todo um percurso que abarcou tanto os aspectos conceituais da EaD como também os aportes teóricos a respeito da formação de professores. A apropriação destes conhecimentos foi relevante para que se compreendesse com precisão as principais características, bem como as dificuldades encontradas pelos docentes ao atuarem na EaD. Além disso, houve uma busca na literatura científica a respeito da formação de professores para atuação na EaD, onde as lacunas e os problemas pertinentes a este campo de trabalho ficaram ainda mais nítidos.

O desenvolvimento do estudo também contou com um levantamento a respeito dos programas de formação desenvolvidos pela Universidade Aberta do Brasil. A pesquisa documental permitiu verificar a frequência de participação dos respondentes do primeiro levantamento feito nesta pesquisa. Situações como um grande intervalo de tempo entre uma formação e outra e as salas com muitos alunos foram problemas relatados pelos partícipes, o que sugere a feitura de melhorias nestes programas de formação.

Com base na literatura científica, foram evidenciados aspectos significantes com relação à produção de materiais em EaD. Estes conhecimentos foram deveras oportunos para que se tomassem as decisões necessárias para a concepção do e-book que constitui o produto educacional ligado a esta Dissertação. A prática de pesquisa demonstrou não somente as peculiaridades, mas também todos os cuidados que devem ser tomados quando da produção de material didático para a EaD.

De posse desses conhecimentos, ocorreu a formulação do e-book seguida de seu teste. Os resultados demonstraram um elevado índice de aprovação, o que sinalizou o alcance de um patamar satisfatório com vistas a sua disseminação ao seu público de interesse. Após os ajustes

solicitados pelos respondentes e pela banca de defesa da dissertação, o nível de qualidade do e-book superou as expectativas iniciais de suas autoras.

É válido frisar que o e-book, apresentado nesta Dissertação, não representa um fim em si mesmo. Isso significa que ele pode ser adaptado para outras situações, como, por exemplo, a Educação Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio Integrado, os programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, dentre outros. Com as recentes mudanças pela qual a nossa sociedade passa hodiernamente, a temática da EaD dificilmente irá se esgotar no que tange às possibilidades de pesquisa a serem feitas, principalmente no nível de Mestrado e Doutorado no âmbito do ensino tecnológico.

Dessa forma, esta dissertação representa o esforço de uma profissional que conhece a Educação a Distância de sua vivência atuando em projetos relacionados a esta vertente educacional. O trabalho acabou indo além das contribuições teóricas, gerando um produto de fácil manuseio e que pode servir de guia para as ações pedagógicas de diversos docentes que tiverem acesso a este material. A replicação do e-book em outros contextos de ensino foi uma das motivações para que sua concepção fosse materializada.

O campo da EaD ainda está em franca evolução e teve esse processo acelerado por conta dos reveses gerados pela pandemia de Covid-19. Esse contexto reforça a existência de materiais educativos que possam orientar os docentes atuantes nesta área a executarem seu trabalho de maneira menos empírica e mais conexa com as características da EaD, a fim de promover o aprendizado do seu alunado. Para estudos futuros, é premente sugerir uma pesquisa voltada às tecnologias assertivas no campo da EaD e sua contribuição para a educação de viés inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, E. T.; NOVAES, M. A.; ZARRO, M. I. M. Desafios na formação de professores para atuação na EaD. **Paidei@**, v.12, n.21, p. 1 – 24, 2020.

AMORIM, A. G .P. Ambiente virtual de aprendizagem – Moodle: possibilidades de autoria, gestão e colaboração na educação básica e na pós-graduação. *In: LIBERALI, F.C. et al. (org.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.* Campinas: Pontes Editora, 2020.

ARAÚJO, N.; ZAVAM, A.; HISSA, D. Material didático em EaD: a produção de webaula. *In: ROCHA, E.; JOYE, C.; ARAÚJO. R.T.S. (orgs.). Material didático na EaD: caminhos da autoria.* Dourados: UEMS, 2014, v.1, p. 22 – 38.

ARETIO, G. **Educación a distancia hoy.** UNED, Madrid, España, 1994.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** 2 ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Interamericana, 1980.

BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BATES, A. W. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOC. **Online Learning and Distance Education Resources**, 5 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/> Acesso em: 4 jul. 2020.

BATISTA, M. S. M. H. et al. Formação Docente para atuar na EaD: Reflexões e Propostas. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 2 n. 1, p. 155 – 167, 2015.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHAR, P. A. Viv@ EAD: Educação a distância. **Revista de Extensão**, v.19, n.2, p. 63 – 64, 2019.

BEHAR, P. A.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **RENOTE**,v.5, n.2, p. 1 – 11, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELTRAME, W. A. R. CMAPPED: uma proposta de ambiente virtual de aprendizagem baseado em mapas conceituais. *In: CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING. Anais...* Santos, 22 a 25 de setembro de 2014.

BENTO, J. O. **Planejamento e avaliação em educação física**. 3 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

BENTO, M. D. **A produção do material didático para EaD**. São Paulo, SP: Cengage, 2017.

BERTOL, G. J. Formação continuada de professores em novas tecnologias para EaD. **Journal of Sciences, Humanities and Research in Education**, v3, n.1, p.82 – 89, 2020.

BIANCAMANO, M. R.; FLORES, A. P. P. O ambiente virtual como lócus da informação em Justiça Restaurativa: relato de uma experiência inovadora. **Informática na educação: teoria & prática**, v.22, n.3, p. 129 – 143, 2019.

BOCHETT, A. C.; FREITAS, J. C.; BRUM, M. H. Livro didático Novas Palavras: uma análise das concepções de aprendizagem. **Caderno Seminal Digital**, n.31, v.31, p.111 – 139, 2018.

BOLELA, C; VELOSO, B. **Moodle: uma ferramenta de formação da Secretaria Municipal de Educação em Franca – SP**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 8 a 27 de setembro de 2017.

BORGES, N. S. S. C. **Avaliação institucional interna na educação profissional técnica de nível médio – instrumento de melhoria do ensino**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

BORGES, F. V. A.; REALI, A. M. M. **Formação de professores e educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 10 a 22 de setembro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1909.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEN/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Decreto n° 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n° 1, de 10 de janeiro de 2007.** Calendário do ciclo avaliativo do SINAES, triênio 2007/2009. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n° 2, de 10 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação na educação superior na modalidade a distância. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria Normativa n° 40, de 12 de dezembro de 2007.** Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n° 802, de 18 de agosto de 2009.** Implanta pólos de apoio presencial nos municípios que especifica, referente às ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), com a finalidade de compor o conjunto de pólos do Sistema Universidade Aberta do Brasil bem como aprovar as Instituições de Ensino Superior públicas, para oferta de cursos em pólos do Sistema UAB. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n° 26, de 5 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília: CD/FNDE, 2009.

BRASIL. **Decreto n° 7.589, de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal n° 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016.** Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: MEC/CAPES, 2016.

BRITO, M. F. S.; QUEIROZ NETO, J. P. **Guia AVA:** guia de utilização do *moodle* para uma formação humana. Produto Educacional. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

CAPES. Comissão de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria nº 389, de 27 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2017.

CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância: e agora?:** orientações práticas para o uso de tecnologias de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CARNEIRO, L. A. et al. Uso de tecnologias no ensino superior brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.8, p.1-18, 2020.

CARRARA, R. M. **Formação de Professores na EAD:** reflexões iniciais sobre a docência no Brasil. 1ª edição. Curitiba. Appris. 2016.

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte temático. **Brazilian Symposium on Computers in Education**, v.1, p. 351 – 360, 2005.

CATELÃO, E. M. **Tomada de consciência e conceitualização:** o sujeito sintático segundo alunos de Letras e Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

CAVALCANTE, R. C.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método.

CELEDONIO, P. S. S.; ALVES, D.B.; SILVA, G. C. Residência pedagógica: novas perspectivas para a formação de professores. *In:* EDITORA POISSON (Org.). **Série Educar Matemática**, v.17, 2020, p.21 – 26.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, M. S. Educação a distância: a formação docente no curso de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva da UEMA/UEMANET sob o olhar do tutor a distância. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática da teoria à prática**. 17 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2009.

DANTAS, I. N. O. **EaD: uma análise do modelo do SENAI da Bahia à luz dos conceitos de Otto Petters**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicada à educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

DELGADO, L. M. M. **Uso da plataforma Moodle como apoio ao ensino presencial: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

EICHLER, M. L.; DEL PINO, J. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FERNANDEZ, C. T. Os métodos de preparação de material impresso para EaD. In: LITTO, F.: FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2008.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para EaD**. 1 ed. - São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FIORENTINI, D. *et al.* O Desafio de ser professor de Matemática hoje. In XI CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Blumenau: FURB-Inte-American Commite on Mathematics Education. **Anais....** Blumenau: SBEM, 2003.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick ; tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2009

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São, Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, J. A importância da formação continuada dos professores. **Julio Furtado Assessoria e Consultora em Educação**, 2007. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20deve%20ser, revela%20a%20necessidade%20de%20nela>. Acesso em: 03 jul. 2019.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. **Os professores e a sua formação**, v.2, p. 53 – 76, 1995.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v.31, n.113, p. 1355 – 1379, 2010.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v.29, n.105, p.1211 – 1234, 2008.

GONÇALVES, C. E. L. C. *et al.* (Alguns) Desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 10, p. 74-87, 2019.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GRIVOT, J. R. **Elaboração de material didático impresso para EaD: orientações aos autores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação a Distância). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HACK, L. E. **Avaliação no contexto da educação a distância apoiado na internet**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

HAVIARAS, M. Propostas de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais. **Revista Intersaberes**, v.15, n. 35, p.1-11, 2020.

HORNINK, G. G. Cartografando online. **Caminhos da informática na escola com professores que elaboram conhecimentos em formação contínua**. Campinas: UNICAMP, 2010.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo 2º semestre – edital n° 10/2014**. Manaus: IFAM, 2014.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo 2º semestre – edital n° 12/2014**. Manaus: IFAM, 2014.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo 2017.1 Cursos de Graduação EaD– Edital n° 06/2017**. Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo 2017.1 Cursos de Graduação EaD– Demanda Social - Edital n° 07/2017**. Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo Simplificado para Acesso ao Curso de Formação para a Educação Básica na Modalidade a Distância. Edital n° 34/2017.** Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo Simplificado para Acesso aos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na Modalidade a Distância. Edital n° 35/2017.** Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo Simplificado para Acesso aos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* na Modalidade a Distância. – Programa Nacional de Formação em Administração Pública. Edital n° 36/2017.** Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Processo seletivo 2017.1 – Cursos de Graduação EaD – Demanda Social.** Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Portal do Instituto Federal do Amazonas.** Manaus, 2021. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019.** Portal do INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em; 4 jun. 2020.

KANASHIRO, P. R. T. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, v.24, p. 1 – 9, 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. (Org.). **Design Instrucional para Cursos Online.** São Paulo: Editora Senac, 2015.

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRIEZYU, S.D. Language Developmen Through Drama in Preschoolers. **European of Language and Literature Studies.** Volume 5 p. 19-26, 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LAGOA, M. S. L. **Implementação de metodologias de trabalho colaborativo e ferramentas online de didática da Filosofia**. Dissertação (Mestrado em Filosofia no Ensino Secundário). Universidade do Porto, Porto, 2017.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: VII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. Anais [...]. Atas CIAIQ v.1, p. 330-339, 2018.*

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora, 2008.

LIMA, R. C. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. 1 – 10, 2020.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. [S.l: s.n.], 2009.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades da prática educative e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, p.67 – 90, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, A; SANTOS, S. **O material didático na EaD: princípios e processos**. Natal: IFRN, 2019.

LOPES, A. Desafios e estratégias para a educação a distância. *In: ATENA EDITORA (Org.). Educação a distância vol. 1*. Atena Editora: Ponta Grossa, 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação coleção magistério 2º grau**. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, P. M. A. **O uso de plataformas educativas no ensino-aprendizagem de Línguas: a plataforma MOODLE**. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Português). Universidade do Minho, Braga, 2012.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil. **La educ@cion**, n. 145, p. 1 – 23, 2011.

MATTAR, J. Mundos virtuais, games e simulações em educação: alternativas ao design instructional. *In: OLIVEIRA, M.O.M.; PESCE, L. Educação e Cultura Midiática*. Salvador: EDUNEB, 2012.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática**. 1 edição- São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MEHLECKE, Q. T. C.; GUEDES, A. T. **Estratégias do professor para promover a interação dos alunos nas aulas a distância on-line.** Revista Liberato. v. 7, n. 8, jul./dez. 2006.

MORAN, J. M. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. **Ciência da Informação**, v.23, n. 2, 1994.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus Editora, 2002.

MORAN, J. M. Por onde começar a transformar nossas escolas. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Volume 6, p. 145 – 165, 2016.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v.1, n.7, p. 1 – 19, 2012.

MUGNOL, M. A Educação A Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. ISSN 1518-3483. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.

NUNES, F. C. Por uma nova Geografia física: razão-ação-emoção. **Caderno de Geografia**, v.26, edição especial 2, p. 380 – 396, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; FELDEFEBER, M. **Políticas educativas y trabajo docente.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

OLIVEIRA, E. S. **Criação de um portfólio de cursos de extensão para o Campus Itaituba da Universidade Federal do Oeste do Pará.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

OTA, M. A.; VIEIRA, P. L. Produção de conteúdos para EaD: planejamento, execução e avaliação. **Anais do SIELP.** Uberlândia: EDUFU, 2012.

OSTI, A. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. **Revista de Educação**, v. 12, n.13, p. 109 – 118, 2009.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, v,1, n.2, p. 22 – 35, 2009.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERCÍLIO, A. C. M.; OLIVEIRA, P. V. A utilização da linguagem na elaboração do material didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS;

ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 26 de junho a 13 de julho de 2018.

PERRENOUD, P. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira. **Revista Impressão Pedagógica**, v.23, p. 14 – 15, 2000.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, O. Material didático impresso na EaD: experiências e lições aprendidas. *In: II ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES UAB; I ENCONTRO INTERNACIONAL DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Anais...* Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009.

PRETTO, N. DE L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, n. 37, p.153-169, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, N. V. M.; BORGES, F. T. Avaliação da aprendizagem em educação a distância por meio do fórum (interface educacional). **Ideias e Inovação**, v.1, n.2, p.25 – 34, 2012.

ROSSINI, T. S. S. **Pesquisa design-formação: uma proposta metodológica para produção de recursos educacionais abertos na cibercultura**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROVANI, V. R. **Ambientação em EaD**. Universidade Federal do Mato Grosso: Cuiabá, 2015.

SANTIAGO, L. M. L.; HISSA, D. L. A.; JOYE, C. R. Gestão e planejamento em EaD: modelo de sistema de informações da matriz design instrucional educacional (MADE). **Momento: diálogos em educação**, v.27, n.1, p. 148 – 167, 2018.

SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v.6, n.1, p. 383 – 387, 2012.

SANTOS, E. O. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí. Paço Editorial. 2014.

SANTOS, M. S.; OLIVEIRA, G. B.; SANTOS, J. O. S. Um olhar sobre a formação de professores para atuarem na educação a distância. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.7, p. 46756-46765, 2020.

SANTOS, J. S.; SALINA, F. V.; NALESSO, A. C. F. O uso do MOODLE como ferramenta de apoio ao ensino presencial nas disciplinas de informática. *In: I SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Anais...* Instituto Federal de São Paulo, Campus Boituva, 24 a 2 de junho de 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143 – 155, 2009.

SERRA, L. G. **Livro digital e bibliotecas**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

SCHMITZ, C. T. D. **Dispositivos móveis na educação básica**: um estudo de caso. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Informática Instrumental para a Educação Básica). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SCHRÖEDER, C. S.; KLERING, L. R. **@predenendo a aprender a distância com a plataforma NAVI**. Florianópolis: Bookess, 2013.

SILVA, M. Formação de professores para a docência *online*: uma experiência de pesquisa *online* com programas de pós-graduação. In: SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação comparativa. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, R. S. **Ambientes virtuais e multiplataformas online EAD**: didática e design tecnológico de cursos digitais. Novatec Editora: 2015.

SILVA, R. S. M. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da educação técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, R. O. **Proposta de aut Capacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, R. O. et al. Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE**, v.3, n.2, p. 105 – 119, 2019.

SILVA, R. O. et al. *E-books* como produtos educacionais: definição e tópicos de construção segundo o método científico-tecnológico. In: DICKMANN, I. (org.). **Mosaico Temático**. Chapecó: Livrologia, 2020, p. 155 – 174.

SILVA, M. H.; BRANCHES, S. P. Formação continuada de professores no context da educação a distância: concepções de docents formadores sobre essa relação. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v.3, n.2, p. 9 – 20, 2105.

SOUZA, A. C. R. **Escola de Aprendiz e Artífices do Amazonas**: os caminhos de sua implantação e consolidação, em 1909 – 1942. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SPANHOL, F. J. Aspectos do gerenciamento de projetos em EaD. In: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TORI, R. Métricas para uma educação sem distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 10, n. 2, p. 9-19, 2002.

TORI, R. **Educação sem distâncias**: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo. Artesanato Educacional. 2017.

TORRES, A. A.; SILVA, M. L. R. O ambiente moodle como apoio a educação a distância. *In*: II SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Univesidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância**: histórico e perspectivas. 2010. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: [filologia.org.br/viiiifelin/19.htm](http://filologia.org.br/viiiifelin/19.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Método de Coleta de dados do campo**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para a educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 302 – 311, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANCANARO, A. **Produção de recursos educacionais abertos com foco na disseminação do conhecimento**: uma proposta de *framework*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

## APENDICE A – PESQUISA SOBRE ATUAÇÃO NA UAB/IFAM

Orientações para os participantes

### **Olá prezado professor!**

Convidamos você que atuou nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu do Programa Universidade Aberta do Brasil nas ofertas de 2014 e 2017, a colaborar com a pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - PPGET, que tem como tema DOCENTES E DOCÊNCIA, CAMINHADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO IFAM.

O propósito deste questionário é investigar como ocorreram os processos formativos para os professores que atuaram nessas ofertas quais foram os desafios enfrentados nas etapas para o desenvolvimento das aulas. Suas respostas contribuirão para a elaboração da proposta de um produto que norteie os professores nos momentos de planejamento de suas aulas e construção das salas virtuais.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade e contribuição para este estudo que tem como foco contribuir com a sua prática docente atuante na Educação a Distância.

Dados Iniciais:

**1. Nome completo:**

**2. E-mail:**

**\* Aceita participar da pesquisa voluntariamente: ( ) sim não ( )**

**3. Formação e área de atuação**

---

Dados específicos da pesquisa:

**4. Atua no ensino presencial? Se sim, a quanto tempo?**

---

**5. Possui experiência docente em EaD? Quanto tempo?**

---

**6. Participou da formação para professor formador da UAB/IFAM? Em que ano?**

---

**7. Durante a formação, conseguiu perceber qual é o modelo pedagógico adotado pela UAB/IFAM para os cursos ofertados? Descreva:**

---

**8. Considera que os conteúdos abordados na formação pedagógica foram suficientes para lhe dar subsídios para atuar como docente na EaD e a carga horária também?**

---

**9. Qual o maior desafio enfrentado no momento do planejamento da sua disciplina?**

---

**10. Como docente de EaD, você conhece os modelos de produção de conteúdos para essa modalidade? Se sim, qual modelo você utilizou no planejamento de suas aulas?**

---

**11. Qual foi a maior dificuldade encontrada no momento da construção de sua sala virtual?**

---

**12. O suporte recebido da equipe multidisciplinar foi suficiente para que você desenvolvesse bem o seu trabalho na UAB/IFAM?**

---

**13. Qual a maior dificuldade enfrentada no momento da execução das suas aulas?**

---

**14. Qual sugestão você gostaria de dar para as próximas formações do programa?**

---

**Muito Obrigada !**

## APENDICE B - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

### ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Produto Educacional:** "Planejando aulas em EaD".

#### Orientações para a avaliação do produto:

Para a avaliação do produto educacional “Planejando aulas em EaD” será levado em consideração três dimensões – Pertinência do produto; Aplicação do produto para docência na modalidade de EaD, Relevância do produto.

- Pertinência à realidade educacional: diz respeito aos aspectos referentes à adequação ou sentido da existência do produto para a modalidade ao qual foi criado, ou seja, para a Educação a Distância, envolvendo a questão de orientação aos docentes que atuam nessa modalidade destacando a necessidade da transposição didática para a elaboração das aulas e materiais utilizados na EaD;
- Aplicação do produto: inclui o conjunto de aspectos e/ou referentes ao que o produto oferece e que atende às necessidades de orientação aos docentes no momento do planejamento das aulas e dos roteiros de aprendizagem;
- Relevância do produto: inclui o conjunto de elementos que demonstram as possibilidades efetivas de contribuição para melhor exercício da docência na EaD e adequação do produto às diversas necessidades dos mesmos.

Dentro de cada dimensão haverá um conjunto de critérios, conforme demonstrado no Quadro 1. Para cada critério será apresentada um conjunto de afirmações e solicitamos que marque a opção que melhor representa sua concordância com respeito às afirmações apresentadas sobre o produto educacional, respeitando a escala de opções disponibilizada no Quadro 1 D: Discordo; CEP: Concordo em parte; CT: Concordo Totalmente.

Para cada dimensão avaliada haverá também um campo para inclusão de comentários e sugestões que ajudam a complementar a avaliação. Assim, enquanto avaliador esteja à vontade para incluir comentários de aspectos que considerar relevantes para a melhoria do produto educacional.

**Quadro 1:** Dimensão e Critérios de Avaliação do Produto Educacional.

Dimensão	Critérios	Opções		
		D	CEP	CT
D1: Pertinência à realidade educacional	Originalidade			
D2: Aplicação do produto	Pouco útil			
	Útil			
	Muito útil			
D3: Relevância do produto	Não necessário			
	Necessário			
	Muito Necessário			

D: Discordo; CEP: Concordo em parte; CT: Concordo Totalmente.

**ANEXO A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**Produto Educacional:** "Planejando Aulas em EaD".

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) AVALIADOR(A)**

---

**Nome do Avaliador:**

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**Região do país onde mora:**

- ( ) Norte
- ( ) Nordeste
- ( ) Centro Oeste
- ( ) Sudeste
- ( ) Sul

**Responda se for pesquisador do Ensino/ Educação:**

- **Quantos anos atua na pesquisa no Ensino/ Educação?** \_\_\_\_\_ anos
- **Sua pesquisa envolve quais temas principais?** \_\_\_\_\_ ;  
\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ .
- **Está vinculado a um Programa de Pós-Graduação?** ( ) Acadêmico ( ) Profissional  
( ) Acadêmico e Profissional ( ) Não estou vinculado a um Programa de Pós-Graduação
- **Se vinculado a um Programa de Pós-Graduação, você atua no:** ( ) Mestrado ( )  
Doutorado ( ) Mestrado e Doutorado
- **Instituição de pesquisa que atua?** ( ) Pública ( ) Particular ( ) Pública e Particular

## ANEXO B - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### DIMENSÃO 1 - PERTINÊNCIA À REALIDADE EDUCACIONAL

<b>Dimensão 1 – Pertinência à realidade educacional</b>			
<b>Critério - Originalidade</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>D</b>	<b>CEP</b>	<b>CT</b>
A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que possui suas especificidades, principalmente quando se trata do planejamento e elaboração de materiais para as aulas. Orientar os docentes para esses momentos é de suma importância, considerando-se que nem todos possuem a experiência de atuação na modalidade, e o presente produto possibilita essas orientações aos docentes para um bom planejamento de suas aulas.			
Conhecer os atores que fazem parte do processo educacional na EaD e suas competências é muito importante, e isso está bem definido neste e-book.			
O Roteiro orientação do Tutor, tal como apresentado neste produto, contribui para orientar os tutores no desenvolvimento de seus trabalhos, certificando-os dos objetivos a serem alcançados em cada unidade de ensino trabalhada.			
O Roteiro de Aprendizagem dos estudantes, tal como apresentado neste produto, possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de habilidades como organização do tempo de estudo, disciplina e responsabilidade no envio das atividades e a construção da autonomia do estudante.			
A organização do designer da unidade de aprendizagem é imprescindível para que o professor faça um bom planejamento. As orientações contidas neste e-book contribuem para essa compreensão.			
A orientação sobre a importância da linguagem dialógica utilizada na EaD é muito relevante para os docentes que atuam nessa modalidade.			

D: Discordo; CEP: Concordo em parte; CT: Concordo Totalmente

#### **Contribua um pouco mais!**

**Descreva aqui alguma sugestão.**

## DIMENSÃO 2 - APLICAÇÃO DO PRODUTO

<b>Dimensão 2 – Aplicação do Produto.</b>			
<b>CrITÉRIOS – Útil, Pouco útil e Muito Útil</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>D</b>	<b>CEP</b>	<b>CT</b>
O Produto Educacional possui utilidade no processo de ensino-aprendizagem e contribui para que os professores consigam se planejar de forma que atenda às necessidades da modalidade EaD..			
A organização do e-book possui coerência com as etapas de planejamento na prática docente.			
As orientações sobre ferramentas do <i>Moodle</i> contribuem para que o docente tenha conhecimentos básicos do que a plataforma proporciona como atividades.			
O Produto Educacional é apropriado a modalidade de EaD de forma geral.			
Os modelos de roteiros contribuem para que o docente compreenda a importância dos mesmos no processo educacional de EaD.			
A orientação sobre a construção dos textos em EaD contribui para que o docente compreenda a importância de utilizar uma linguagem que dialogue com o estudante.			
A utilização adequada das imagens é extremamente necessária, e neste Produto Educacional ficou bem claro essas orientações.			

D: Discordo; CEP: Concordo em parte; CT: Concordo Totalmente

### **Contribua um pouco mais!**

**Descreva aqui alguma sugestão.**

### DIMENSÃO 3 – RELEVÂNCIA DO PRODUTO

<b>Dimensão 3 – Relevância do Produto</b>			
<b>Critérios – Não Necessário, Necessário e Muito Necessário</b>	<b>Opções de Respostas</b>		
	<b>D</b>	<b>CEP</b>	<b>CT</b>
O produto é um documento norteador para os professores que atuam na Educação a Distância.			
O conteúdo abordado no Produto Educacional contempla o necessário que o professor precisa saber antes de iniciar a organização das suas aulas em EaD.			
A organização do produto educacional em partes, com seus títulos e seções é de fácil compreensão para os docentes			
O produto educacional integra diferentes recursos que auxiliam no ensino-aprendizagem.			
O produto educacional pode ser utilizado por docentes que atuam em qualquer nível de ensino.			

D: Discordo; CEP: Concordo em parte; CT: Concordo Totalmente

#### **Contribua um pouco mais!**

**Descreva aqui alguma sugestão.**

**Espaço para resposta:**

**Você indicaria esse produto educacional para docentes que atuam na EaD?**

( ) Sim.

( ) Não. Por quê?

**Espaço este espaço para indicar comentários e sugestões:**