



Artigo

Modelo Pedagógico na Formação para Docência na EaD

Sueli Matos Moreira da Rocha

Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológico de Brasília - IFB, Brasil
suelimoreira@gmail.com | ORCID 0000-0002-1200-993X

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Universidade de Brasília - UnB, Brasil
otiliadantas@gmail.com | ORCID 0000-0002-5164-2543

Cleonice Pereira Nascimento Bittencourt

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Brasil
cleonascimentoead@gmail.com | ORCID 0000-0001-8265-2106

Resumo

Este artigo apresenta uma análise reflexiva de modelo pedagógico na formação para docência na Educação a Distância (EaD). O contexto de formação e atuação delinea os processos de competências necessárias para a EaD. Numa abordagem qualitativa, o estudo tem por objetivo apresentar um relato de experiência de três professoras implicadas na prática docente e de pesquisa sobre o tema. Adota como metodologia de relato reflexivo, descrevendo as principais experiências práticas e de pesquisa realizadas pelas autoras do estudo. Os resultados e as conclusões colocam em relevo os modelos pedagógicos como elementos de efetivação de competências para atuação docente na EaD, oportunizados pela formação contínua.

Palavras-chave: Modelos pedagógicos; Formação docente; EaD; Autonomia docente.



Abstract

This article presents a reflective analysis of pedagogical models in training for teaching in Distance Education (DE). The context of training and performance outlines the processes of competencies necessary for DE. In a qualitative approach, the study aims to present an experiential account of three teachers involved in teaching and research on the subject. It adopts a reflective report methodology, describing the main practical and research experiences carried out by the authors of the study. The results and conclusions highlight pedagogical models as elements for the effectiveness of competencies in teaching in DE, facilitated by ongoing training.

Keywords: Pedagogical models; Teacher training; DE; Teacher autonomy.

Introdução

A formação docente destinada ao desempenho no cenário educacional abrange diversos domínios. Neste artigo, trataremos sobre a formação docente para a atuação na Educação a Distância (EaD) por meio de análise reflexiva de modelos pedagógicos. Isso ocorre considerando a ampliação da oferta de cursos a distância que, segundo (Zabalza, 2004), tende a oportunizar a democratização do acesso ao ensino, bem como a sua massificação, demandando das universidades a formação e contratação de docentes, assim como o aumento dos recursos financeiros e humanos. Essa necessidade surge em virtude das políticas de acesso acadêmico, que exigem dos profissionais de maneira geral, assim como os docentes, tenham formação adequada diante das novas condições de trabalho, enfrentando novas atribuições e funções para o exercício da docência no âmbito da EaD.

Diante do exposto, percebe-se a reorganização do trabalho docente em busca de formação contínua, visando aprimorar o exercício da docência. Entre os desafios da nova organização na EaD, destaca-se a importância do trabalho pedagógico e da docência com qualidade. Nesse caso, as discussões que delineiam a oferta em EaD sob a perspectiva do trabalho pedagógico merecem atenção. É importante frisar que na Educação a Distância há especificidades em relação ao contexto diferenciado na organização pedagógica, envolvendo características e estratégias próprias. Pensando nas singularidades da EaD e elencada as preocupações de apresentação de definições



e conceitos, conforme afirma o documento “Referenciais para qualidade do ensino superior a distância” corrobora a preocupação central de:

apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (Brasil, 2007).

Partindo dessa premissa, é importante destacar a categoria modelo pedagógico apresentado por Behar (2009) para representação na EaD. A autora aborda o tema a partir da definição kuhniana de paradigma:

[...] a representação do padrão de modelos a serem seguidos, ou seja, um pressuposto filosófico matricial, uma teoria, um conhecimento que origina o estudo de um campo científico; uma realização científica com métodos e valores que são concebidos como modelo; uma referência inicial como base de modelo (p. 1).

Behar (2007) aponta o modelo como um sistema figurativo que retrata a realidade como esquema e se desnuda como referência no processo de ensino e aprendizagem, nesta pesquisa voltada à EaD. Na abordagem proposta por Behar (2009), a expressão “Modelos Pedagógicos” desenvolve-se condicionada aos processos intrínsecos de ensino/aprendizagem, pautado por teorias de aprendizagem, o que torna-se um paradigma a ser seguido.

Nesse âmbito, o modelo pedagógico, caracterizado como metodologia, precisa ser apresentado aos docentes da EaD, atribuindo-lhes a responsabilidade em relação aos resultados do processo educacional (Zabalza, 2004). Vale ressaltar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão imbricadas ao conceito de modelo pedagógico, e em razão disso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utiliza a mediação como parte integrante do ensino e aprendizagem em trocas comunicativas, ou mesmo outras abordagens (Behar et al., 2007).

O processo de planejamento, organização pedagógica e acompanhamento do estudante na EaD requer avaliação diagnóstica e formativa que promoverá a efetiva aprendizagem dos estudantes. Isso não ocorre de maneira excludente e não subordinativa, pois é necessário



compreender as particularidades que incorporam o modelo pedagógico associado às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, verifica-se que a docência na EaD requer aperfeiçoamento profissional contínuo e desenvolvimento na construção de conhecimentos peculiares a este contexto. Logo, entende-se “que não é qualquer proposta pedagógica que se adapta a EaD” (Behar et al., 2008, p.26) tendo em vista que é necessário analisar e refletir sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes. Em consequência, é preciso reformular os meios para se atingir os objetivos (Villas Boas, 2022), seja na modalidade presencial ou a distância. Para tanto, este trabalho busca responder a seguinte questão: qual a importância da formação contínua docente para a aplicação de um modelo pedagógico que contemple as especificidades na EaD?

Metodologia

O objetivo deste artigo é apresentar relato de experiência de caráter reflexivo sobre a importância do trabalho pedagógico e a docência na Educação a Distância (EaD) no contexto dos cursos a distância. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de trazer conceitos e proposições que respondem à indagação: qual a importância da formação contínua docente para a aplicação de um modelo pedagógico que contemple as especificidades na EaD?

Neste trabalho, a partir de relato de experiência na docência e nas pesquisas, analisou-se o conceito de “Arquitetura Pedagógica” (AP) apresentado por Behar, et al. (2008), para aprimoramento do trabalho pedagógico e da docência na Educação a Distância (EaD), que requer um profissional que desenvolva as Competências, Habilidades e Atitudes (CHA) para a resolução de problemas (Vital, 2021). A autora afirma que a arquitetura ou desenho pedagógico precisa ser diferenciado em relação ao ensino presencial, e não meramente adaptado. Para tanto, elenca-se o conceito de modelo pedagógico articulado às tecnologias da informação e comunicação, tendo como ponto crucial a mediação e comunicação como parte integrante do ensino, ou mesmo outras abordagens (Behar et al., 2007).

Desse modo, o artigo reflexivo lança mão da proposta de um Modelo Pedagógico (MP) como princípio fundante do planejamento e da organização no AVA, denominado de Arquitetura



Pedagógica (AP) com eixos norteadores pautados no construtivismo piagetiano (epistemologia) e na pedagogia relacional (pedagógico).

Formação Contínua e Atuação Docente na EaD

A formação inicial para a docência é uma etapa importante para a garantia da qualidade dos profissionais que atuarão em todas as etapas de ensino. Contudo, não é uma etapa definidora para a profissionalidade docente (Dantas, 2017). O termo profissionalidade tem origem italiana (*professionalità*), proveniente de lutas dos sindicatos em prol de ações contra a organização capitalista, no período de 1960-1970, e transitou na França (*professionnalité*), no Reino Unido (*professionalism*) e na Alemanha (*Professionalität*) (Monteiro, 2015). Este termo possui uma concepção conceitual mais ampla e restrita. No sentido estrito, conceitua e define o que é profissional qualificando-o, ou seja, é a “expressão de um agir profissionalizado” (Schratz et al., 2011, p.8 *apud* Monteiro, 2015, p. 29). Já em sentido amplo, revela as características mais amplas de uma profissão, diferenciando-as das demais.

Nessa perspectiva, Monteiro (2015, p.29) aponta os fatores de nível da profissionalidade: 1) valor do serviço (a essencialidade do objeto da atividade profissional para as pessoas e sociedade de maneira geral); 2) conteúdo identitário (constituído pelos saberes, pelos valores e pelas qualidades que definem a diferença de cada profissional); 3) autonomia profissional (a independência e a responsabilidade relacionada à profissão, que pode ser gerenciada de maneira individual ou coletiva), e 4) estatuto profissional e social (reflete-se pela influência e prestígio). Neste artigo, trataremos especificamente da gerência autônoma e individual dos docentes em relação à atuação profissional quando da escolha de um modelo pedagógico para atuar na EaD.

A formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, visto que está ligada à formação pessoal e profissional do indivíduo. Contudo, na contramão dessa proposta, as organizações internacionais (OCDE, Unesco, Conselho da Europa, O Clube de Roma, o grupo dos países mais desenvolvidos), nos últimos 20 anos flertam com a formação contínua por diferentes objetivos (Zabalza, 2004). Nesse sentido, a formação apresenta-se imbricada à manutenção da competitividade e à constante adequação das competências



profissionais dos trabalhadores, o que exige sistemas de formação permanente de seus empregados.

Para tanto, a educação superior dava ênfase à qualificação profissional nos processos de inovação tecnológica, de produção e de difusão da ciência e da cultura. Enveredando à democratização do ensino, o governo Lula se propôs a fomentar a funcionalidade da Política de expansão, criando vários programas propondo a formação técnica e tecnológica da mão de obra brasileira. Vale mencionar que vários programas tinham como foco a formação de professores, como o Pró-formação, do Pró-Infantil e o Pró-Letramento, além da Universidade Aberta do Brasil. Esses programas foram organizados como capacitação docente, com orientação de professores universitários, com tutoria e concessão de bolsas.

Dantas et al. (2019) elencam que o governo FHC foi a mola propulsora para a Educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto, foi no governo Lula que essa modalidade se desenvolveu de maneira mais ampla e consolidada, com o Decreto Federal nº 5.622/05 que estabeleceu os referenciais da Educação a Distância (EaD) e com a implementação da Política Pública Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visava, e permanece a ampliar a formação de professores com parcerias dos estados, dos municípios e universidades públicas. Portanto, a subserviência ao neoliberalismo permanecia sem contraposição ao governo FHC.

A concepção de formação, segundo Zabalza (2004), atualmente é indistinta e genérica, mesmo fundamentada com boas intenções, e possui características como o sentido e o valor de uma formação geral, a contemplação de todas as dimensões do desenvolvimento humano, a necessidade de um processo particular (não apenas vinculado à exigência social e acadêmica, sistemas de apoio, infra-estrutura, oportunidades, incentivos), a busca de sujeitos autônomos, a incorporação como conteúdos da formação as experiências ao longo da vida, não apenas às exigências acadêmicas, e a vinculação da formação não apenas à pressão social e ao sofrimento pessoal, mas também à auto-estima e ao prazer pessoal. Contrapõe-se à formação tradicional e escolar, que visa à homogeneização em que os formatos são padronizados e corrompidos.

Tendo em vista este panorama, a ideia de formação pode ser empobrecida quando pensada como “mera aquisição de informação nova ou ao desenvolvimento de uma habilidade” (Zabalza, 2004, p.22), pois a formação deve ser vinculada ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da pessoa,



num sentido mais amplo. Em razão disso, esta ideia pode ser associada ao conceito de educação, que é mais amplo, com a finalidade de atingir a dimensão individual, compreendendo o desenvolvimento pessoal, a aquisição de novas capacidades e a incorporação de cultura. Para tanto, contrapõe-se ao conceito de formação relacionado ao processo mais mecânico, ou seja, algo pontual, aquisição de habilidades específicas com atendimento às demandas do mercado de trabalho (Zabalza, 2004).

A formação contínua deve qualificar o profissional, não meramente para equipá-las com um perfil padrão, mas possibilitar o aprimoramento, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento. Pensando nessa formação mais ampla, deve-se integrar alguns conteúdos formativos e dimensões às formações, os quais são: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal em várias áreas (saber ser); novos conhecimentos com mais saber, resultando no processo formativo contínuo, cultural e profissional (saber conhecer); aquisição de novas habilidades, assim sendo capaz de fazer as atividades de maneira melhor (saber fazer); atitudes e valores relacionados a grupos de convivências de professores (saber conviver); e enriquecimento das experiências com a ampliação do repertório de experiências individuais (saber ser), conforme afirma Zabalza (2004). Em nosso entendimento, esses conhecimentos cooperam para o desenvolvimento e a qualificação do profissional, principalmente para docentes que atuam ou desejam atuar na EaD.

Em suma, Zabalza (2005) afirma que a universidade deve primar por uma oferta formativa que compreenda os conteúdos disciplinares, a orientação metodológica e as experiências ao longo do curso aos docentes, abrangendo as dimensões de: dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, do aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos, e por fim, da referência ao mercado de trabalho.

No Brasil, a Educação a Distância estimulou muitas mudanças no contexto docente nas universidades com a oferta de cursos a distância. Nessa perspectiva, incidiu-se grande impacto nas exigências aos professores (Zabalza, 2004), tais como: a ampliação das funções tradicionais (explicação de conteúdos científicos, assessoramento e apoio aos estudantes, coordenação coletiva, a supervisão de atividades de aprendizagens, a preparação de materiais de apoio para estudantes em EAD); a necessidade de reportar a dimensão pedagógica da docência para adaptar aos variados tipos de estudantes, repensar a metodologia e rever materiais didáticos; a ruptura da



formação nas universidades no enfoque acadêmico, pois o novo enfoque atende às demandas de trabalho com desenvolvimento de competências para o exercício profissional; a alteração de suportes e estratégias de ensino utilizadas nas universidades em prol de adaptar ao público (adultos com experiências) sem tempo, por dividirem o tempo para a família, o estudo e a atuação profissional. Em razão disso, surgem os novos formatos de ensino semipresencial e educação a distância, novos métodos que utilizam a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho pedagógico incorpora aspectos definidos (Fuentes, 2017):

- a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto, sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente. (p. 724)

Trabalho Pedagógico: Contribuições do Modelo Pedagógico Mediador para EaD

O trabalho pedagógico é uma categoria multidimensional, similar a *práxis* pedagógica, e orienta a produção de conhecimento em seu processo. No contexto da escola, possui intencionalidade e objetivos definidos, sendo também é social e político (Fuentes et al., 2017, p.724). O autor acrescenta, ainda, quatro dimensões, a saber: histórico-ontológica; pedagógica; social e éticopolítica. Individualmente, essas dimensões proporcionam sentidos que, articulados, nos permitem compreender o todo. Nesse campo conceitual, entram em cena os pressupostos de um modelo pedagógico para Educação a Distância baseado em comunicação multimedial, não sendo obrigatória a co-presença espacial e temporal (Behar, 2009, p. 4).

O trabalho pedagógico na EaD pode ser representado pelo conceito de um modelo pedagógico para Educação a Distância (Behar, 2009, p. 4) como um “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de estudo/conhecimento”.

Logo, é importante destacar que os docentes precisam compreender e refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de um curso a distância, que é pautado mediante autonomia, autoria, colaboração, interação, cooperação, entre outros (Nobre, 2013).



Tendo em conta que o contexto da EaD difere do presencial, e de outras propostas como o Ensino Emergencial Remoto (ERE) (Behar, 2020; Moreira et al., 2021) a arquitetura ou desenho pedagógico precisa ser diferenciado. É importante dizer que ao propor o desenho pedagógico de um curso a ser disponibilizado em AVA, os professores precisam compreender o modelo pedagógico para o ensino a distância, sendo pertinente nesse processo de ensino. Nessa constituição, o conceito de modelo pedagógico articula-se às TDICs. Em destaque, a mediação como propulsora das relações educativas nos AVAs (Bittencourt, 2013, 2021), ao processo de ensino e aprendizagem, em especial nas trocas comunicativas (Behar et al., 2007).

Silva (2018) afirma que o docente na EaD pode assumir uma abordagem sócio-interacionista, tendo o papel de mediador, facilitador do conhecimento, postulando ações que fomentem e motivem o estudante a construir conhecimento. Nesse processo, a atuação conjunta de diferentes atores, tais como: professor formador; professor conteudista, professor pesquisador; tutor presencial, tutor virtual (tutor a distância), coordenador de curso ou coordenador pedagógico, coordenador de pólo, pedagogo e designer instrucional (Grossi et al., 2013) são pilares para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem exitosos no AVA.

Para além, o processo de aprendizagem vincula-se a possibilitar que o estudante analise, interprete e transforme seu conhecimento cultural e científico. Silva (2018, p.66) pontua que:

[...] o docente tem um papel ativo e interativo que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, considerando o social e o cultural. Ao abordar o papel do professor em contextos a distância, na perspectiva sócio interacionista, Oliveira (2013) pontua que o professor-tutor deve ser o mediador do processo de aprendizagem do aluno, evidenciando as experiências sociais e culturais nas atividades e tarefas no AVA, articuladas com o diálogo.

Sobre a interação, Primo (2003) afirma que pertence aos aspectos do processo comunicacional e interatividade. A tecnologia permite a mediação da interação, sendo esta classificada em: interação mútua e interação reativa. Esta é organizada entre a relação homem e sistema tecnológico, em que a ação do homem condiciona-se a selecionar respostas pré-definidas pelo sistema. Já a interação mútua realiza-se entre as pessoas, mediante a tecnologia digital, em que ambos participam de maneira ativa na criação/recriação de mensagens (Assis & Abranches, 2023).



É interessante ressaltar que os aspectos constitutivos do contexto da EaD dizem respeito ao próprio uso da tecnologia digital, tendo em vista a importância de que o professor tenha formação contínua para aprender conhecimentos teóricos e práticos. Ao pensarmos em formação para atuação docente na modalidade a distância, precisamos considerar o conjunto de sistemas envolvidos no processo de ensinar e aprender, levando em conta que professores e alunos estão separados espacial e temporalmente. Para “diminuir” a “distância pedagógica” (Behar et al. 2007, p. 04) entre os estudantes e professores.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) promovem a interação entre sujeitos que participam deste processo de ensino e aprendizagem, fundamentada mediante a comunicação multimedial, em que a co-presença espacial e temporal (Behar et al., 2007) não são obrigatórias. Nesse sentido, pensamos que um modelo pedagógico para a EaD, com orientações teóricas, concatenadas com as práticas pedagógicas considerando a tríade professor-aluno-objeto em suas interações entrelaçadas com o currículo contribuirá para uma EaD de qualidade.

No tocante ao trabalho pedagógico na EaD, há abordagens que são apontadas para direcionar os modelos pedagógicos. Para Mayes e Freitas (2004), as principais teorias de aprendizagem coadunam panoramas de análises para organizar os modelos pedagógicos na EaD que são: perspectiva associativa, perspectiva cognitiva e perspectiva situacional descritas no quadro 1.

Quadro 1

Principais teorias da aprendizagem para organização de modelos pedagógicos na EaD

Perspectiva associativa/empirista	Perspectiva cognitiva	Perspectiva situacional
o conhecimento é compreendido como uma acumulação organizada de habilidades. Para tanto, as tarefas de aprendizagem devem ser organizadas em sequência que vai dos componentes mais simples, como pré-requisito para alcançar as tarefas, mais complexas, sempre permeada por estímulo externo em cada etapa (<i>feedback</i>).	a compreensão é adquirida mediante processo ativo de criação, por meio de atividades que estimulem criar hipóteses e construir novas formas de compreender um conceito.	o conhecimento é situado nas práticas que emergem das comunidades, tendo por aprendizagem a habilidade que o indivíduo adquire ao participar dessas práticas.

Fonte: Assis e Abranches (2023, p.06)



Vale ressaltar que a escolha da teoria de aprendizagem nos modelos pedagógicos para EaD não se limita a apenas um, mas podem ser (re) organizados mediante os objetivos de aprendizagem definidos.

Nesse sentido, Behar (2007) propõe um Modelo Pedagógico (MP) para EaD, chamado de Arquitetura Pedagógica (AP) pautado por:

(1) fundamentação do planejamento/proposta pedagógica(aspectos organizacionais): na qual estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, organização do tempo e do espaço e expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe, (2) conteúdo - materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados - objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem – (3) atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos numa seqüência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos); (4) definição do ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tal como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (aspectos tecnológicos). (p. 05)

O AVA fundamenta-se na premissa da aprendizagem mediada e deve ser configurado de forma acolhedora, onde os currículos são delineados pela integração (Moran, 2017). Com base nesse princípio, percebe-se que a EaD possibilita uma democratização de acesso, resultando em avanços no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação (Vital, 2021). Nessa perspectiva, vale destacar algumas características essenciais nesse processo: “a autonomia, a interação, a colaboração, a descoberta, a articulação entre teoria e prática, a tutoria e *feedback* ao aluno” (Vital, 2021, p. 49).

Em meio a esse cenário de transformações nas práticas pedagógicas, especialmente na EaD, Vital (2021) argumenta que o modelo pedagógico baseado em competências visa facilitar o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas educacionais na EaD, considerando suas implicações e seus significados. O autor ressalta que, para se obter sucesso na atuação na EaD, é necessário desenvolver Competências, Habilidades e Atitudes (CHA) para a resolução de problemas (Vital, 2021, p. 56). É por essa razão que Vital delinea os elementos que compõem o modelo pedagógico para EaD e competências do MP-CompEAD, visando a atuação docente efetiva,



por meio do mapeamento de competências de professores e tutores para a EaD e a identificação de estratégias pedagógicas.

Esse novo modelo tem como eixo norteador o construtivismo piagetiano (epistemologia) e a pedagogia relacional (pedagógico) (Vital, 2021). Nesse percurso, ocorre a interação do indivíduo com o meio físico social. No que diz respeito à concepção pedagógica, são consideradas as experiências prévias dos alunos e a construção de conhecimentos num processo dinâmico, dialógico e interacional. Para tanto, o autor, por meio de um mapeamento, nos apresenta seis competências: “Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico” (Vital, 2021, p. 57).

A formação contínua, no contexto da EaD, precisa promover no professor a reflexão sobre alguns dos saberes exigidos na docência, conforme afirma Carvalho e Gil-Pérez (*apud* Vital, 2021):

Questionar as ideias docentes de “senso comum” sobre o ensino e a aprendizagem; Adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem; Saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; Adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem; Saber dirigir o trabalho dos alunos; Saber avaliar. (p. 144)

Consideramos que essas habilidades permitem ao professor ter autonomia em relação à busca pelos conhecimentos necessários ao saber fazer pedagógico na EaD. Partindo-se do pressuposto de que o trabalho pedagógico docente no AVA requer um profissional que busque constantemente novos conhecimentos e realize a formação contínua para que a prática educativa desvele processos de construção do conhecimento pelos alunos, que são fomentados, motivados, elucidados pelos professores com uma formação contínua voltada às especificidades da EaD.

Desse modo, apresentamos a seguir relatos da experiência das autoras ao realizarem docência e pesquisa nos ambientes virtuais de aprendizagem na Educação a distância.

A primeira autora apresenta a pesquisa intitulada “Potencialidades do Ambiente Virtual de Aprendizagem para a avaliação formativa: um estudo na Educação Profissional e Tecnológica” (Rocha & Gontijo, 2024) realizada no contexto do IF, permitiu contemplar a complexidade do trabalho docente na EaD. Desse modo, conclui-se que essa modalidade de ensino requer um professor que esteja em permanente estudo e formação contínua, além disso, compreenda os



processos peculiares à EaD.

No contexto de EaD, o Instituto Federal de Brasília (IFB) oferece muitas iniciativas voltadas à qualificação e à formação docente, uma delas é o Projeto Trilhas Formativas, tendo como responsável a Diretoria de Educação a Distância. Este Projeto conta com seis trilhos que tratam de diferentes temáticas relacionadas à EaD e que se interrelacionam, que são:

1. Como planejar atividades não presenciais?;
2. Quais são as metodologias aplicadas na EaD?;
3. Como produzir e utilizar conteúdos multimídias?;
4. Como avaliar a aprendizagem na EaD?;
5. Quais são os processos para criação de cursos EaD; e
6. Como planejar carga horária a distância nos PPC dos cursos técnicos presenciais?

Especificamente, esta pesquisa contemplou o trilho¹, uma proposta de formação docente autoinstrucional do IFB, disponibilizado no Núcleo de Educação a Distância (NEaD), que tem como título: Como avaliar a aprendizagem na EaD? que tem como objetivo “trabalhar conceitos, práticas, recursos e ferramentas para a avaliação da aprendizagem em EaD” (Brasília, s/d). Nesse sentido, a pesquisa proporcionou reflexões sobre os processos que compõem a oferta em EaD. Nesse caminho, na EaD, percebeu-se que as transformações nas práticas pedagógicas vêm com uma configuração voltada à aprendizagem com tempos e espaços diferentes, com um modelo pedagógico diferente, não meramente adaptada, mas pensando para atendimento das particularidades da EaD. Nessa perspectiva, Vital (2021) argumenta que o modelo pedagógico baseado em competências visa facilitar o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas educacionais na EaD, suas implicações e seus significados. Para tanto, esse artigo apresenta a importância desse modelo pedagógico voltado à EaD.

A pesquisa propôs-se a planejar um *e-book* para integrar o trilho e apresentar conceitos e

¹ São itinerários teóricos práticos sobre educação, disponibilizados em conteúdo multimídia, cujo formato oportuniza diferentes e individualizados percursos de formação contínua. As trilhas contam com um sofisticado *design* de interface para atender aos diferentes objetos de aprendizagem. Nos percursos, professores e servidores técnico administrativos podem compor, de forma flexível, caminhos de aprendizagens que estejam de acordo com o seu interesse e necessidade dentro dos eixos temáticos. As *Trilhas Formativas* têm acesso disponível e contínuo. Texto adaptado e extraído do site: <https://ufbaemmovimento.ufba.br/trilhas-formativas>



práticas para a avaliação voltada às aprendizagens no ambiente virtual de aprendizagem do Instituto Federal de Brasília - NEaD (ambiente ofertado para desenvolvimento dos cursos ofertados em EaD). Este produto educacional foi elaborado para atendimento da conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (Mestrado profissional). Pensando e refletindo sobre as práticas pedagógicas docentes refletidas pela pesquisa, optou-se pela elaboração do *e-book* intitulado “Potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para avaliação formativa”, e a partir dele entende-se a necessidade de pesquisa mais aprofundada sobre os modelos pedagógicos que atendam de maneira mais ampla aos docentes quanto à escolha do modelo pedagógico para EaD.

Tendo em vista os aspectos relacionais necessários para a prática pedagógica em salas de aulas presenciais e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Bittencourt (2013) considerou que ao atuar nos dois ambientes (presencial/virtual), o tutor a distância atuante na Política Pública proposta para a formação de professores Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi possível ressignificar a identidade e subjetividade docente a partir da atuação e formação contínua com seus professores supervisores.

A autora propôs ainda que o modelo pedagógico relacional na EaD seja recomendado, uma vez que o professor da Educação Básica leva sua experiência da sala de aula presencial para a formação inicial de professores em curso a distância, possibilitando assim que, por meios das histórias, memórias e práticas o debate circule como um estudo de caso, articulando teorias e práticas. Destaca-se que nesse processo relacional, e há formação contínua dos professores também atuantes na função de tutoria e, há formação inicial de novos professores a partir de um modelo pedagógico que, com o uso de outras metodologias e/ou estratégias pedagógicas, como por exemplo o estudo de caso.

As relações estabelecidas em AVAs precisam ser o centro do processo pedagógico, tendo em conta que só há aprendizagem se houver envolvimento. Desta feita, Bittencourt (2021) pesquisou as relações dos sujeitos que, diante da situação social crítica da pandemia, colocaram em prática operadores conceituais fundamentais para se fazer e discutir a formação de professores que atuam com crianças de 0 a 3 (três) anos na escola de Educação Básica. Tendo em vista que para o trabalho docente nessa fase só é possível se a tríade cuidar-educar e brincar, estejam articuladas.



Para tanto, a autora trouxe as TDICs como propulsora das relações em AVAs em um período em que, para ensinar e aprender, foi preciso ressignificar toda a arte de educar, deixando de lado o modelo pedagógico do ensino presencial e ressignificando-os com estratégias pedagógicas, em sua maioria, utilizadas na EaD. Dessa forma, configurando-se no que Behar (2021) nomeou de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Da experiência de pesquisa, considerou-se que os modelos relacionais propostos para uso na EaD assumem lugar primordial, diante de situações emergenciais, sendo possível desenvolver diferentes estratégias. Logo, é importante considerar que o modelo relacional contribuiu para que as participantes da pesquisa construíssem objetos pedagógicos que favoreciam a faixa etária enquanto as TDICs sustentam a linguagem das relações nos AVAs, endereçando ao outro o melhor produto para se alcançar o sujeito humano.

Sobre o aspecto da formação inicial, a segunda autora orientou o estudo de mestrado de Bittencourt, C.H.S (2020), em que tratou o tema da formação de professores a partir da pesquisa pedagógica em um curso ofertado na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse sentido, alguns elementos inovadores e competências são consideradas essenciais pelo autor para que ocorra a inserção dos sujeitos em uma comunidade virtual de aprendizagem, favorecendo que tenham uma atitude epistemológica e metodológica. Diferentes modelos pedagógicos são apresentados para esse estudo, colocando em destaque o modelo colaborativo que favoreceu a interação dos sujeitos. No entanto, corroboramos com o estudo de Silva e Behar (2023, p.03), ao dizerem que “[...] não existe um padrão de modelo pedagógico, pois ele varia de acordo com a instituição, o perfil dos sujeitos, o contexto e as estratégias pedagógicas a serem aplicadas.” Tendo em vista que novos modelos surgem ao longo do tempo e da história da EaD, podemos citar o fortalecimento de modelos presentificados com maior ênfase no pós-pandemia:

- Modelos pedagógicos híbridos, com integração do ensino presencial e a distância;
- Abordagens ativas e colaborativas de aprendizagem, em que podemos citar a sala de aula invertida, aprendizagens baseada em equipes, problemas e projetos;
- Integração de tecnologias emergentes, com destaque para a gamificação, inteligência artificial e realidade aumentada (Ferreira Júnior & Mesquita, 2023).



Importante dizer que para além das abordagens utilizadas em cada modelo está o modelo de que envolve a colaboração, em que há presença de estratégias de tutoria para favorecer o aprendizado e o acompanhamento colaborativo nos ambientes virtuais de aprendizagem, favorecendo a interação.

Sobre a formação contínua e docência universitária, a terceira autora (Dantas et al., 2024), em parceria com suas orientandas, sistematizaram um estudo referente às experiências desenvolvidas efetivamente durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa teve origem no Ensino Superior (ES), atingindo também a Educação Básica (EB), em especial as séries iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Em 2020, por força da Pandemia, todas as instituições de ensino do Brasil, públicas e privadas, foram obrigadas a encerrarem suas atividades presenciais em atendimento às exigências do isolamento social. Para superar tal dificuldade foi preciso focar em outros meios e o ERE foi a alternativa mais adequada naquele momento.

No ensino superior (pós-graduação e graduação) foi preciso adaptar a realidade às necessidades do momento. Assim, como destaca Behar (2007), foi preciso desenvolver um ensino remoto capaz de retratar, ao máximo, a realidade, o que ela denomina de modelo pedagógico que encontra-se condicionado aos processos intrínsecos de ensino e aprendizagem. Destarte, tínhamos como espaço a virtualidade da sala remota (*Teams*) e, semanalmente nos encontrávamos por 4 horas. Nesta prática docente, tomou-se como parâmetro o Modelo Pedagógico mais próximo do presencial evitando, assim, o distanciamento dos estudantes.

A professora fez uso das diferentes TDICs para desenvolver o ensino e oportunizar um ambiente propício à aprendizagem dando ênfase às interações para promoção das aprendizagens. Assim, todos os estudantes sentiam-se co-responsáveis pelo que ocorresse nas aulas e pelo seu aprendizado.

Para tanto, foram utilizadas diversas metodologias em atendimento a este modelo pedagógico:



- A aula expositiva dialogada com a colaboração de tutores, estudantes da disciplina que escolhiam assumir em determinados momentos o desenvolvimento da aula em colaboração com a professora;
- Registro das aulas pelos estudantes, em Diário de Bordo virtual, para ser socializado na aula seguinte;
- Uso do Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA) para registro e acompanhamento de frequência e das atividades a serem postadas pelos estudantes a cada conteúdo estudado;
- Observação de aulas remotas no ensino superior (para estudantes da pós-graduação) e nas séries iniciais do ensino fundamental (para estudantes do curso de Pedagogia), visando conhecer e acompanhar a dinâmica das aulas remotas e o modelo pedagógico utilizado pelos professores;
- Outras atividades como seminários e atividades em grupo.

O estudo nos levou a compreender a importância do ERE, das TDICs e de como este Modelo Pedagógico funciona em todos os níveis de ensino, seja para os estudantes, professores ou familiares.

Algumas dificuldades foram constatadas ao longo do estudo. No ensino superior, o acesso limitado ou nenhum à tecnologia (*laptop* ou computadores de mesa atualizados e câmera de vídeo) foi o maior problema. No ensino fundamental, as crianças dependiam dos celulares de seus pais para acessarem as aulas, e como a maioria dos pais trabalhavam durante as aulas, o celular era compartilhado entre a família e a criança, deixando as crianças muitas vezes sem participar das aulas. No que concerne às famílias, a reclamação era como deixar a criança sozinha em casa e o desconhecimento dos familiares em usar tais tecnologias e o AVA. Os familiares acabavam desacreditando daquele modelo pedagógico por total desconhecimento.

Da parte dos professores pesquisados, seja do ensino superior, seja do ensino fundamental, todos demonstraram segurança em planejar, em avaliar e em acompanhar seus estudantes remotamente. Tais professores afirmaram ter desenvolvido avaliação diagnóstica e formativa eficazes ao aprendizado dos estudantes, mesmo reconhecendo as particularidades próprias do modelo pedagógico adotado.



Os relatos de experiência confirmam que a formação profissional, seja inicial ou contínua, são importantes para efetivação de um modelo pedagógico que contemplem as especificidades do ERE e da EaD.

Considerações Finais

O artigo apresentou a pesquisa sobre o modelo pedagógico e a docência na Educação a Distância (EaD) no contexto dos cursos a distância. A formação contínua docente desenvolve os aspectos relacionados aos processos de competências necessárias para a atuação docente na EaD. Desse modo, aborda-se a importância da busca de autonomia por parte dos professores em sua formação contínua para ampliação e construção de novos conhecimentos em relação aos modelos pedagógicos, os quais auxiliam a prática docente no ensino e aprendizagem na EaD.

A partir do relato de experiência de docência e pesquisa em cursos a distância, as autoras discorrem sobre os modelos relacionais e pedagógicos, considerando o quanto esses modelos foram importantes quando da oferta do ERE ao longo da pandemia de Covid- 19. Ressaltam ainda que a formação para uso das TDICs é fator importante para a docência em cursos a distância, como artefatos fundamentais para a construção dos modelos relacionais. A relevância do artigo aponta para a necessidade de se desenvolver outros estudos que possam trazer os diferentes modelos para a EaD e sua formação para as equipes multidisciplinares atuantes em cursos a distância, considerando também pensar os modelos híbridos.

Referências Bibliográficas

Assis, M. dos S., & Abranches, S. P. (2023). Modelos pedagógicos em EAD para formação continuada: Estudo de caso de escolas de governo da Justiça do Trabalho no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023163, 10.21723/riaee.v18i00.16234. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16234>.

Behar, P. A., Passerino, L., & Bernardi, M. (2007). Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias Na Educação*, 5(2). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14242>

Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*.



<http://www.nuted.ufrgs.br/oa/arqueads/apoio/modelospedagogicos>

Bittencourt, C. H. S. (2020). *A Pesquisa Pedagógica na formação de professores: Um estudo a partir dos TCCs de um curso de pedagogia a distância*. [Dissertação de mestrado em Educação] Universidade de Brasília, UnB.

Brasil (2007). *Referenciais da qualidade para educação superior a distância*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

Cardozo Fuentes, R., & Soares Ferreira, L. (2017). Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. *Perspectiva*, 35(3), 722–737. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p722>

Dantas, O. M. A. N. A., & Borges, V. H. B. (2019). Políticas Públicas de formação docente nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. In: Dantas, O. M. A. N. A. (org.). *Profissão docente: formação, saberes e práticas*. Judiaí: Paco (pp. 11-26).

Dantas, O. M. A. N. A., Almeida, P. D., & Cabral, E. R. O. (2024). Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: Da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal – Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e024002, 2024. e-ISSN: 1982-5587. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18084>

Ferreira Junior, J., & Araújo da Silva Mesquita, N. (2023). A realidade aumentada como interface de integração com o livro didático. *Educação e Pesquisa*, (49), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257018>

Grossi, M. G. R., Costa, J. W., & Moreira, M. M. (2013). O papel do tutor virtual na educação a distância. *Educação*, 38(3), 659–674. <https://doi.org/10.5902/1984644466656>

Mayes, T., Freitas, S. (2004). *Review of e - learning theories, frameworks and models*. London: Joint Information Systems Committee. <https://curve.coventry.ac.uk/open/file/8ff033fc-e97d-4cb8-aed3-29be915e6b0/1/Review+of+e-learning+theories>.

Monteiro, A. R. (2015). *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez.9 (Cap. 1: Alguns conceitos, pp.25-39).

Nobre, I. A. M., Albernaz, J. M., & Nunes, V. B. (2013). *Formação de professores para atuar na EaD*.



- Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*. <https://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/136-145>.
- Rocha, S. M. M., Nascimento Bittencourt, C. P., & Carvalho da Rocha, E. (2021). O Ensino Remoto na Educação Profissional e Tecnológica: : Reflexões de um Coordenador Pedagógico. *Revista Interacções*, 17(57), 151–167. <https://doi.org/10.25755/int.24887>
- Rocha, S. M. M., & Gontijo. S. B. F. (2015). *Potencialidades do ambiente virtual de aprendizagem para a avaliação formativa: um estudo na educação profissional e tecnológica*. [Projeto] Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFB.
- Silva, L. L. P. (2018). *Experiências de tutoria em um curso a distância* [Tese de doutorado] - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
- Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2021). Modelos Pedagógicos Baseados em Competências Digitais na Educação a Distância: Revisão e Análise Teórica Nacional e Internacional. *EaD Em Foco*, 11(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1423>
- Vital, F. H. (2021) *Formação docente para a modalidade de educação a distância (EaD): o que dizem as produções acadêmicas*. [Dissertação de mestrado. Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG]. (137f).
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.