



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO  
CAMPUS CATU  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(PROFEPT)**

**JOÃO VITOR MIRANDA DE MENEZES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IF BAIANO NA  
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ONLINE  
PARA O ENSINO HÍBRIDO**

Catu  
2022

**JOÃO VITOR MIRANDA DE MENEZES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IF BAIANO NA  
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ONLINE  
PARA O ENSINO HÍBRIDO**

Dissertação apresentada como requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT), turma 2019.2, polo *campus* Catu, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Profissional Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

Catu  
2022

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu  
Setor de Biblioteca

M543 Menezes, João Vitor Miranda de  
Formação de professores do IF Baiano na perspectiva pedagógica da educação online para o ensino híbrido/ João Vitor Miranda de Menezes. – 2022.

189 f.: il. color.  
Orientador(a): Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.  
Inclui “Guia didático para cursos de formação em educação on-line como auxílio ao ensino híbrido”.

Dissertação (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2022.

1. Educação. 2. Ensino via Web. 3. Educação profissional. 3. Professores - Formação. I. Santana, Camila Lima Santana e. II. Título.  
CDU: 371.133

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores e educadores - 371.13
2. Formação prática. Prática de ensino – 371.133

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583

## JOÃO VITOR MIRANDA DE MENEZES

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IF BAIANO NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO ONLINE PARA O ENSINO HÍBRIDO

Dissertação apresentada como requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT), turma 2019.2, polo *campus* Catu, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Profissional Tecnológica.  
Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

Aprovada em 15 de Julho de 2022.

---

Profa. Dra. Camila Lima Santa e Santana – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano

---

Prof. Dr. Gilvan Martins Duraes  
Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano

---

Profa. Dra. Janaina dos Reis Rosado  
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano

---

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

A

Almerinda e José Júlio, meus pais queridos, por ter me ensinado a amar a vida.  
Sophia e João Francisco, meus filhos de luz, que me dão força em meu caminho  
Laís, minha esposa amada, por cada dia contigo ser especial.

## **AGRADECIMENTOS**

São tantos, mas não poderia deixar de agradecer...

A Lais, minha esposa, por tudo: pela paciência, amor e carinho, sempre do meu lado nessa jornada que foram os últimos 3 anos em minha vida...

A Camila Santana, orientadora dedicada e sempre tão atenciosa, me ajudando quando mais precisei, me deu a luz para concluir esse trabalho...

A toda equipe do Programa Federal de Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT), pela oportunidade do mestrado que tanto desejei...

Ao Campus Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano), pela infra-estrutura, apoio logístico e de pessoal atencioso...

A todos aqueles que entrevistei, pela atenção, interesse e envolvimento ao prestarem seus depoimentos...

acima de tudo para Deus, em qualquer forma que se manifeste.

Muito obrigado por serem parte dessa experiência enriquecedora e gratificante, da maior importância para meu crescimento como ser humano e profissional.

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

*Jean Piaget (2010, p.53)*

## RESUMO

Com a pandemia da Covid-19, ocorrida no início de 2020, as instituições de ensino foram obrigadas a suspender suas atividades presenciais. Evidenciou-se o despreparo das instituições de ensino para conduzir processos pedagógicos remotizados. Como resposta, a formação de professores para a perspectiva pedagógica da Educação Online (EOL) ganhou espaço, aumentando a demanda por cursos e com tendência de continuar a crescer, mesmo após o fim da pandemia. O trabalho, aqui apresentado, discute as transformações trazidas pelas tecnologias digitais em rede no contexto da educação, investigando se a participação de professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT) do IF Baiano em um curso de formação proporciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva pedagógica da EOL e no auxílio à forma híbrida de ensino. O referencial teórico foi de acordo com a abordagem de Lévy (1999), Santos (2019), Santaella (2013), Moran (2015), entre outros autores que dialogam na mesma linha. Com uma abordagem eminentemente qualitativa, foi realizada pesquisa exploratória descritiva e interpretativa, tendo como sujeitos um grupo docentes e licenciandos, com o objetivo de compreender a participação de professores do IF Baiano no curso “Educação Online: fundamentos e práticas” para a percepção de práticas pautadas na perspectiva pedagógica da educação. Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em: compreender a perspectiva pedagógica da EOL para a EPT no contexto da cibercultura e em um cenário de Ensino Remoto Emergencial (ERE); identificar recursos, plataformas e ambiências digitais que dão suporte ao desenvolvimento de cursos de formação na perspectiva da EOL; observar as construções de conhecimentos, individuais e colaborativas, ocorridas durante a formação em EOL; analisar como a participação no curso observado proporcionou aos cursistas a percepção da EOL e do Ensino Híbrido (EH); e produzir um guia didático para cursos de formação de professores na perspectiva da EOL como auxílio ao EH. Foram utilizadas técnicas de observação, aplicação de questionário e entrevistas a cursistas e professoras idealizadoras do curso. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), concluindo que a formação em EOL atendeu ao objetivo proposto, despertando nos cursistas uma melhor compreensão sobre os termos relacionados, o contexto de cibercultura e os impactos da pandemia para a educação. As conclusões e todo o trabalho envolvido na pesquisa serviram de base para a elaboração do “Guia didático para cursos de formação em Educação Online para auxílio no Ensino Híbrido”, onde a EOL pretende encontrar seu espaço próprio e dialogar com as formas presenciais de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Online; Formação de Professores; Educação Profissional Tecnológica; Ensino Híbrido.

## ABSTRACT

With the Covid-19 pandemic, which occurred in early 2020, educational institutions were forced to suspend their face-to-face activities. Educational institutions were unprepared to conduct remote pedagogical processes. In response, teacher training for the pedagogical perspective of Online Education (EOL) gained space, increasing demand for courses and with a tendency to continue to grow, even after the end of the pandemic. The work presented here discusses the transformations brought about by networked digital technologies in the context of education, investigating whether the participation of teachers of Technological and Vocational Education (EPT) of IF Baiano in a training course provides the development of pedagogical practices based on the perspective pedagogy of the EOL and in the aid to the hybrid form of teaching. The theoretical framework was in accordance with the approach of Lévy (1999), Santos (2019), Santaella (2013), Moran (2015), among other authors who dialogue along the same lines. With an eminently qualitative approach, descriptive and interpretive exploratory research was carried out, having as subjects a group of professors and undergraduates, with the objective of understanding the participation of professors from the IF Baiano in the course "Educação Online: fundamentos e praticas" for the perception of practices based on the pedagogical perspective of education. The specific objectives of the research consisted of: understanding the pedagogical perspective of EOL for EPT in the context of cyberculture and in an Emergency Remote Teaching (ERE) scenario; identify digital resources, platforms and environments that support the development of training courses from an EOL perspective; observe individual and collaborative knowledge constructions that took place during EOL training; to analyze how the participation in the observed course provided the students with the perception of EOL and Blended Learning (EH); and produce a didactic guide for teacher training courses from the perspective of EOL as an aid to EH. Observation techniques, questionnaire application and interviews with course participants and teachers who created the course were used. For the interpretation of the data, the technique of Discursive Textual Analysis (DTA) was used, concluding that the training in EOL met the proposed objective, awakening in the course participants a better understanding of the related terms, the cyberculture context and the impacts of the pandemic for education. The conclusions and all the work involved in the research served as the basis for the elaboration of the "Didactic guide for training courses in Online Education to aid in Hybrid Teaching", where EOL intends to find its own space and dialogue with face-to-face forms of teaching.

Keywords: Online Education; Teacher training; Technological and Vocational Education; Hybrid Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	Intenção de manter o uso de recursos digitais após a pandemia	3
<b>Figura 1</b>	Mapa conceitual para elementos envolvidos no(s) fenômeno(s) de interesse de pesquisa em ensino	24
<b>Figura 2</b>	Etapas de um modelo de prática docente simplificado	36
<b>Figura 3</b>	Princípios da EOL	37
<b>Figura 4</b>	Alguns autores incluídos na curadoria do curso	38
<b>Quadro 1</b>	Perfil dos alunos entrevistados	40
<b>Quadro 2</b>	Perfil das professoras entrevistadas	43
<b>Quadro 3</b>	Trechos extraídos das entrevistas com professoras	45
<b>Quadro 4</b>	Trechos extraídos das entrevistas com professoras	46
<b>Gráfico 2</b>	Percepção do formato online	46
<b>Quadro 5</b>	Trechos extraídos das entrevistas com professoras	47
<b>Gráfico 3</b>	Percepção de dificuldades para aplicar o ERE	48
<b>Quadro 6</b>	Comentário de aluno cursista no questionário enviado	48
<b>Gráfico 4</b>	Percepção da importância de formação em EOL	49
<b>Quadro 7</b>	Trechos extraídos das entrevistas com cursistas	50
<b>Quadro 8</b>	Trechos extraídos das entrevistas com cursistas	51
<b>Quadro 9</b>	Trechos extraídos das entrevistas com cursistas	53
<b>Quadro 10</b>	Comentário de aluno cursista no questionário enviado	54
<b>Gráfico 5</b>	Extraído do questionário de avaliação	55
<b>Gráfico 6</b>	Extraído do questionário de avaliação	55
<b>Gráfico 7</b>	Extraído do questionário de avaliação	56
<b>Quadro 11</b>	Eixos, temas e conteúdos curriculares	58
<b>Quadro 12</b>	Trechos extraídos das entrevistas com professoras	59
<b>Gráfico 8</b>	Organização do curso	60
<b>Quadro 13</b>	Trechos extraídos das entrevistas com cursistas	61
<b>Figura 5</b>	Recursos digitais utilizados para dar suporte	63

<b>Gráfico 9</b>	Percepção das plataformas/recursos/ferramentas didáticas	63
<b>Figura 6</b>	<i>Print</i> de tela de comentários feitos na sala de aula virtual	64
<b>Gráfico 10</b>	Utilização das plataformas/recursos/ferramentas didáticas	65
<b>Quadro 14</b>	Trechos extraídos das entrevistas com cursistas	64
<b>Quadro 15</b>	Tipos de interação feitos na ambiência do WhatsApp	68
<b>Quadro 16</b>	Trechos extraídos das entrevistas com professora- mediadora	70
<b>Quadro 17</b>	Trechos extraídos das entrevistas com cursistas	72
<b>Quadro 18</b>	Regras do grupo de WhatsApp utilizado pela turma	73
<b>Figura 7</b>	AVA do Google Classroom: impressão de tela da aba “Mural”	74
<b>Gráfico 11</b>	Percepção da sala de aula virtual	75
<b>Quadro 19</b>	Abas da sala virtual no Google Classroom	75
<b>Quadro 20</b>	Comentários no WhatsApp da turma	76
<b>Figura 8</b>	<i>Card</i> convite para videoaula (síncrona) com professora convidada	78
<b>Figura 9</b>	Ambiências de videoconferência para diferentes situações de aprendizagem	79
<b>Figura 10</b>	<i>Print</i> e tela do Zoom, com foco em tela	80
<b>Figura 11</b>	<i>Print</i> e tela do Jitsi Meet, modo de reunião	80
<b>Figura 12</b>	Material de estudo para uma das <i>lives</i> , disponibilizado no Google Classroom	81
<b>Gráfico 12</b>	Percepção da quantidade e tempo destinado às atividades assíncronas	81
<b>Gráfico 13</b>	Percepção do tempo de encontros síncronos	82
<b>Gráfico 14</b>	Encontro assíncronos	82
<b>Quadro 21</b>	Entrevistas com os cursistas	83
<b>Quadro 22</b>	Armazenamento da curadoria de conteúdos	85
<b>Quadro 23</b>	Ambiências audiovisuais	86
<b>Quadro 24</b>	Palestrantes com apresentações síncronas	87
<b>Figura 13</b>	<i>Print</i> de tela: canal YouTube “Quarentena para educadores”	88

<b>Figura 14</b>	<i>Print</i> de tela: <i>live</i> realizada e salva no YouTube com a utilização do StreamYard	88
<b>Figura 15</b>	Exemplo de formatos de <i>quizzes</i> feitos no Mentimeter	89
<b>Figura 16</b>	Exemplo de formatos de <i>quizzes</i> feitos no Mentimeter	89
<b>Quadro 25</b>	Recursos de áudio	90
<b>Figura 17</b>	<i>Podcast</i> , canal “Quarentena para educadores”	91
<b>Quadro 26</b>	Trechos extraídos das entrevistas com professoras	92
<b>Quadro 27</b>	Atividades práticas desenvolvidas	93
<b>Figura 18</b>	Recursos didáticos nas atividades práticas	95
<b>Gráfico 15</b>	Extraído do questionário de avaliação	96
<b>Figura 19</b>	<i>Prints</i> de telas do AVA	97
<b>Figura 20</b>	Mentimeter antes da leitura dos textos (esq.) e após a leitura dos textos (dir.)	98
<b>Figura 21</b>	<i>Print</i> de tela do AVA: comentários da turma sobre atividade no Mentimeter	99
<b>Figura 22</b>	<i>Prints</i> de telas: comentários de cursistas no AVA	100
<b>Figura 23</b>	Modelo de apresentação individual da situação didática criada no Canva	101
<b>Figura 24</b>	Padlet construído coletivamente pela turma	102
<b>Figura 25</b>	Conversa em grupo de WhatsApp da turma	103
<b>Figura 26</b>	<i>Podcast</i> criado por aluno, utilizando o Anchor	103
<b>Figura 27</b>	<i>Podcast</i> criado por aluno no Anchor e publicado no Spotify	104
<b>Figura 28</b>	Comentários no AVA do Classroom sobre a atividade de criação no StreamYard	106
<b>Figura 29</b>	<i>Print</i> do AVA no Classroom	108
<b>Quadro 28</b>	Comentários de cursistas	104
<b>Quadro 29</b>	Trechos das entrevistas aos cursistas	109
<b>Quadro 30</b>	Trechos das entrevistas aos cursistas	110
<b>Gráfico 16</b>	Nível de formação dos participantes	116
<b>Gráfico 17</b>	Experiência docente	117

<b>Gráfico 18</b>	Clareza, objetividade, compreensão e acessibilidade da linguagem	118
<b>Gráfico 19</b>	Pertinência	118
<b>Gráfico 20</b>	Contribuição com o tema	119
<b>Gráfico 21</b>	Fatores facilitadores	119
<b>Gráfico 22</b>	Tamanho e distribuição dos temas	120
<b>Gráfico 23</b>	Qualidade técnica	120
<b>Quadro 31</b>	Comentários dos avaliadores	121

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APNP	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EaD	Ensino a Distância
EH	Ensino Híbrido
EMI	Ensino Médio Integrado
EOL	Educação Online
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FC	Formação Continuada
FI	Formação Inicial
IE	Instituição de Ensino
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OA	Objeto de Aprendizagem
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
ProFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS E REVISÃO LITERÁRIA</b> .....	<b>10</b>
2.1	EDUCAÇÃO ONLINE .....	10
2.2	ENSINO HÍBRIDO .....	13
2.3	REMOTIZAÇÃO DO ENSINO .....	16
2.4	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....	17
2.5	A EPT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EOL.....	18
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>22</b>
3.1	DEFINIÇÃO DE CONCEITOS .....	25
3.2	OBSERVAÇÃO DAS ESTRUTURAS DO CURSO .....	26
3.3	APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO .....	28
3.4	ENTREVISTAS .....	30
3.5	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS .....	33
3.6	LOCAL DA PESQUISA .....	35
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DO CURSO</b> .....	<b>36</b>
4.1	REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	39
4.2	DA PROPOSTA, CONTEXTO, CENÁRIO E EVASÃO.....	44
4.3	ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO, DA METODOLOGIA DE ENSINO, DO FORMATO DAS AULAS E DA ABORDAGEM DIDÁTICA .....	57
4.4	RECURSOS E DIDÁTICOS E AMBIÊNCIAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	62
<b>4.4.1</b>	<b>Comunicação geral</b> .....	<b>67</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Sala de aula virtual</b> .....	<b>74</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Ambientes síncronos</b> .....	<b>77</b>
<b>4.4.4</b>	<b>Curadoria de conteúdos</b> .....	<b>85</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Outras ambiências utilizadas</b> .....	<b>86</b>
4.5	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	91
<b>4.5.1</b>	<b>Debata de textos e vídeos</b> .....	<b>97</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Criação de situação didática</b> .....	<b>100</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Outras atividades</b> .....	<b>105</b>
4.6	O ENSINO HÍBRIDO COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO.....	108
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DIDÁTICO</b> .....	<b>113</b>

5.1	ORGANIZAÇÃO.....	113
5.2	VALIDAÇÃO.....	116
5.3	COMENTÁRIOS FINAIS SOBRE O GUIA DIDÁTICO.....	122
<b>6</b>	<b>RESULTADO FINAL .....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), aborda em seu objeto de estudo a formação de professores para práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

Pessoalmente, sempre fui um entusiasta das tecnologias, além de um ávido consumidor de informações nos meios digitais desde o primeiro ciclo dos computadores pessoais. Lembro da importância que meus pais davam a uma enciclopédia famosa na época que ocupava uma larga prateleira, quase como um objeto de arte que se apresenta com orgulho. Deliciei-me em contemplar cada curiosidade de seus 27 volumes. E, de um dia para a noite, no ano de 1994, aquele ambiente fascinante que a contemplação das páginas trazia foi substituído por um novo “membro da família”. Foi o primeiro computador que tive à disposição com acesso à internet, abrindo uma imersão no conhecimento que, naquela época, encantava como mágica.

Por outro lado, embora o computador estivesse presente desde cedo em minha vida, vivenciei um ambiente educacional que pouco se aproveitou dessa tecnologia. Das poucas experiências que pude ter, raros momentos, a maioria dessas dinâmicas parecia dialogar pouco ou quase nada com o que estava sendo desenvolvido em sala de aula. Acompanhei a popularização do computador que foi ocorrendo durante a década de 1990, principalmente com o advento da internet, que muito contribuiu para despertar o interesse dos consumidores. E essa participação em massa possibilitou que a cibercultura se desenvolvesse sem limites, um fenômeno social que continuou a se expandir fortemente no início do século XXI.

Decerto que após a segunda década do século XXI a internet tem uma cara completamente diferente da década de 1990. Cada vez mais os conteúdos estão semanticamente organizados de forma personalizada para cada usuário da rede. Quando pensada no âmbito escolar, tanto discentes quanto docentes são pessoas que hoje se inserem no mundo digitalizado, participando ativamente desse fenômeno.

Ainda que a exclusão digital seja um problema forte na educação pública, as pessoas que fazem parte da comunidade escolar têm ciência que existe um mundo *on-line* que já anda junto com o mundo físico. Eles são parte de ambos os mundos,

o que exige a reflexão sobre o presencial e o virtual no ambiente escolar, para que esses sujeitos estejam preparados para os choques e as contradições intimamente presentes nas suas relações sociais diárias nesse contexto.

Esta pesquisa foi planejada e executada num momento em que a pandemia da doença infectocontagiosa Covid-19, com efeitos globais, obrigou as instituições de ensino a fecharem suas portas para atividades presenciais como forma de contenção. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e Cultura (Unesco), os impactos dessa crise afetaram mais de 70% da população estudantil no mundo inteiro (UNESCO, 2020). Dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram que a pandemia de Covid-19 implicará em perdas para a educação e para a aprendizagem dos mais de 47 milhões de estudantes matriculados no país (INEP, 2020).

As instituições de ensino foram autorizadas a adotar o que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE), enquanto uma medida para diminuir os prejuízos previstos para a educação. E para atender as demandas surgidas, a educação passou a utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

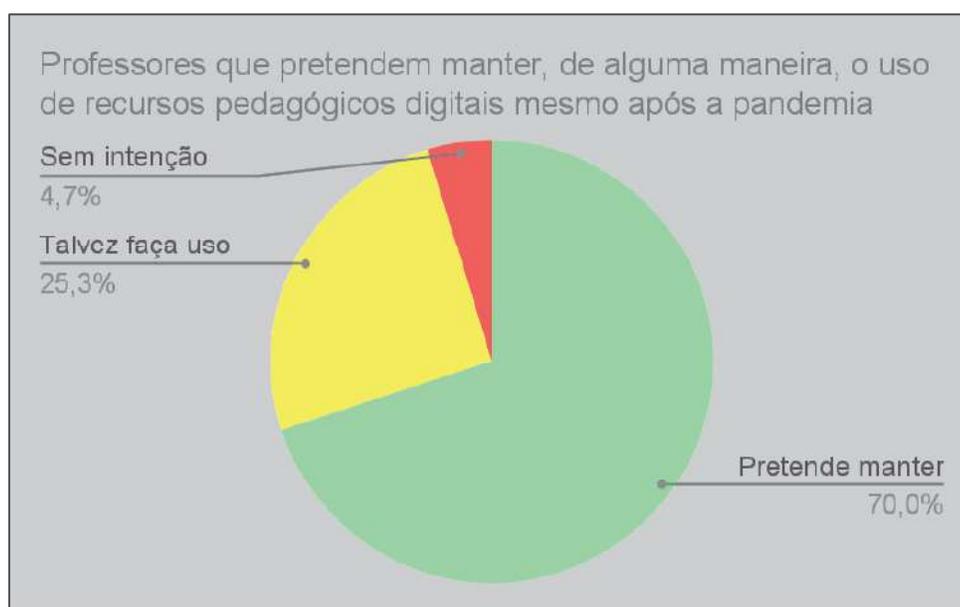
No Brasil, os primeiros casos de infecção passaram a ser registrados a partir de março de 2020. De modo a evitar uma maior propagação, também foram adotadas medidas de isolamento social e a consequente suspensão das aulas nos espaços físicos das escolas. A situação avançou por todo o calendário de 2020 e, sem tempo para se adequar às necessidades da Educação Online (EOL), as instituições de ensino foram desafiadas a se adaptar.

Como uma tentativa de minimizar os prejuízos ao vínculo pedagógico, houve migração das interações pedagógicas para os ambientes telemáticos. Até antes do cenário da pandemia, estes vinham sendo prioritariamente utilizados no Brasil por meio da Educação a Distância (EaD). Nesse sentido, foi uma alternativa emergencial e pontualmente adotada para manter o vínculo pedagógico (SANTANA; SALES, 2020).

Rondini et al. (2020) reforçam que a pandemia de Covid-19 fez com que as escolas tivessem de adotar a modalidade de ERE, como uma forma de dar continuidade ao ano letivo em um contexto em que professores são demandados a repensar práticas pedagógicas. Através de uma pesquisa aplicando um questionário

a 170 professores da educação básica do estado de São Paulo (ver Gráfico 1), observaram que 119 (70%) indicaram “pretender manter, de alguma maneira, o uso desses recursos pedagógicos mesmo após a pandemia”, e que 43 (25,3%) disseram que “talvez façam uso”, totalizando mais de 95% com alguma intenção. Esse levantamento demonstrou ainda que os que se utilizavam desses recursos, mesmo antes da pandemia, apresentaram uma maior propensão em continuar a usá-los.

**Gráfico 1** - Intenção de manter o uso de recursos digitais após a pandemia



**Fonte:** Adaptado de Rondini et al. (2020).

O que parecia ser um prejuízo total ao calendário acadêmico encontrou nas TDIC formas, ainda que emergenciais, de manter o vínculo pedagógico. Santana e Sales (2020, p. 86) reconhecem que “[...] os sistemas de ensino estão desenvolvendo experimentalmente ações pedagógicas adaptadas” e que questões que já vinham carecendo de soluções precisam acelerar para encontrar suas respostas junto aos desafios que o século XXI apresenta. Essa urgência se intensificou com a pandemia de Covid-19 e o consequente fechamento das escolas. Como uma tentativa para manter o vínculo pedagógico com os alunos, o ERE foi adotado em caráter excepcional.

Ainda que esse modelo demonstre fragilidade em atender aos desafios trazidos, ele procurou ao menos diminuir os prejuízos causados à educação, a exemplo da quebra do vínculo escolar. Segundo Santos (2020), o ensino remoto no contexto da pandemia deixa marcas positivas e negativas.

O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos [...]. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p).

A crítica da autora reflete sobre o que aconteceu com a educação no Brasil ao buscar, na perspectiva da EOL, sua abordagem didático-pedagógica para atender aos anseios do ERE. Colocou-se em evidência o despreparo das instituições de ensino para atendê-lo, com destaque aos professores, visto que muitos não possuíam uma formação específica para os modelos de ensino que se utilizam da forma *on-line* e foram surpreendidos pela necessidade de se adaptar ao ERE de forma quase que imediata.

Essas tentativas de utilizar tecnologias educacionais no ambiente escolar trouxeram discussões acerca do tema, presentes em diferentes instâncias (BACICH, 2016). Surge a necessidade de se preparar não só para situações similares, como para atender aos anseios que devem se manter mesmo após o retorno das atividades presenciais. Dispor de professores capacitados é peça chave a educação e, ao aproveitar as tecnologias educacionais, caminha-se num ambiente que dialoga com seus sujeitos e com o mundo *on-line* em que vivem, facilitando o processo de ensino e aprendizagem envolvidos.

Trazendo a perspectiva pedagógica da EOL, esse EH ganha interesse no campo das práticas e discussões sobre o tema. As mediações tecnológicas se apresentam como uma possibilidade para o aluno ajustar a sua forma de aprender. O professor assume, assim, uma postura de mediador para que o aluno possa acessar os conteúdos disponíveis. E o professor deve encontrar sua forma de atuar

em sala de aula com um olhar atento para ser capaz de se apropriar desse potencial e utilizá-lo em suas práticas pedagógicas.

O professor não é o centro do processo no Ensino Híbrido. Ele é aquele que estabelece a mediação entre os estudantes e os objetos de conhecimento, desenhando experiências que podem contar, eventualmente, com a explicação de um conteúdo, mas não é só esse seu papel. Seria muito pouco reduzir a aprendizagem a uma mera exposição de um conteúdo. Professores são profissionais com uma formação que os capacita para oferecer experiências de aprendizagem diversas que envolvem os estudantes com habilidades e competências que precisam desenvolver e não é apenas a aula expositiva que tem essa função (BACICH, 2020, s.p).

Ao tomar conhecimento de que o curso “Educação Online: fundamentos e práticas” havia sido realizado justamente no momento inicial e, por isso, mais crítico para a adaptação dos professores ao ERE, e que obteve bons resultados para esse processo de formação de professores na EOL, surgiu o interesse em investigar. Percebeu-se que a observação das estruturas que permitiram tal realização poderia trazer contribuições para o desenvolvimento e a multiplicação de formações nesse sentido.

Particularmente, o foco em professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT) se dá pela proximidade e pelo conhecimento que tenho com o ambiente em que atuam. Sou servidor do IF Baiano, estando constantemente em diálogo com professores da EPT. Durante o período inicial do ERE surgiram questionamentos sobre como a EOL poderia auxiliar nesse processo e que reflexos poderia trazer para o amadurecimento de propostas de educação pautadas no EH, visto uma notável demanda por cursos de capacitação ligados ao tema da EOL.

Não se pretende suprir a forma presencial pela *on-line*, como se fosse melhor ou pior, tampouco são neutras uma com a outra. O convívio em sintonia entre elas deve tirar o melhor proveito de ambas, podendo ser um meio de trazer a EOL para perto do ambiente escolar sem que ocorra um choque com os modelos presenciais já enraizados.

A formação de professores, em geral, pouco traz essas questões para estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consigam utilizar a perspectiva da EOL. Mesmo quando se pensa em EH, ainda há um subaproveitamento de seu potencial para auxiliar no desenvolvimento das aulas e atividades que integrem a turma e que estimulem a participação e a construção

colaborativa da aprendizagem.

Nesse momento, é oportuno frisar que o Ensino Híbrido surge num momento de inclusão e apropriação do mundo digital. O primeiro, porque a tecnologia já faz parte do dia-a-dia de professores e alunos; o segundo, porque no espaço digital os saberes de sala de aula podem ser potencializados, tornando mais significativas as experiências presenciais (BRITO, 2020, p.4).

O EH na perspectiva pedagógica da EOL parece ser promissor nesse sentido. Segundo Brito (2020), os modelos pedagógicos que são adotados nele se interpenetram, produzindo uma nova identidade epistemológica na prática docente. Surgem assim premissas que indicam que:

- Há um sentimento de despreparo dos docentes para se adaptar ao ERE que leva a um maior interesse por capacitação para a EOL.
- Um curso de formação para professores com foco na EOL, quando bem elaborado, pode estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas nesse sentido.
- A elaboração de um curso de formação focado na EOL deve considerar aspectos e princípios próprios dessa perspectiva, os observando em todas as etapas do desenvolvimento.
- A forma híbrida de ensino pode dialogar entre as atividades pedagógicas presenciais e *on-line*, potencializando os benefícios de ambas.

Ao tomar como foco a formação desenvolvida no curso "Educação Online: fundamentos e práticas", se busca compreender melhor como ocorreu seu planejamento, desenvolvimento e realização, bem como as relações com o tema da EOL e do EH. Ainda, observamos os cursistas e suas percepções sobre todo o processo de aprendizado.

A pesquisa foi direcionada para análise da formação docente na perspectiva pedagógica da EOL e as questões norteadoras direcionaram a coleta dos dados nesse sentido. Assim, se procura responder:

- O que deve ser considerado no planejamento de um curso de formação de professores na perspectiva da EOL?
- Como os recursos digitais podem ser utilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da EOL?
- O modelo híbrido de ensino foi percebido pelos cursistas como uma possibilidade de trazer a EOL no ambiente escolar?
- Os cursistas vêm percebendo em suas práticas pedagógicas conhecimentos desenvolvidos na formação em EOL?

São questionamentos que vão trazer respostas diferentes para cada instituição de ensino e é preciso um olhar que considere cada realidade. Para delimitar o foco da pesquisa, optou-se por observar um grupo de professores atuantes na EPT pelo IF Baiano que participaram do curso de formação em EOL. O objetivo foi responder se:

- Como a participação de professores da EPT do IF Baiano em um curso de formação proporciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva pedagógica da EOL para o EH?

Os objetivos descritos a seguir são desdobramentos mais analíticos dessas questões e permitem que, ao final das análises, elas possam ser trazidas de forma mais clara. As hipóteses apresentadas anteriormente constituem-se como respostas prévias para auxiliar nos direcionamentos dessas análises. Proporcionam que haja maior foco nas discussões apresentadas. Assim, o objetivo geral foi:

- Compreender como a formação de professores do IF Baiano no curso “Educação online: fundamentos e práticas” reflete na percepção de práticas pautadas na perspectiva pedagógica da educação.

O objetivo geral é a ideia central que norteou a pesquisa desenvolvida e descreve a sua finalidade. Para dar uma maior delimitação a este tema, os objetivos específicos representam um detalhamento dos processos que foram executados para a realização deste trabalho, resumindo e apresentando a ideia central. Foram eles:

- Compreender a perspectiva pedagógica da EOL para atender a EPT no contexto da cibercultura e em um cenário de ERE.
- Identificar recursos, plataformas e ambiências digitais que dão suporte ao desenvolvimento de cursos de formação na perspectiva da EOL.
- Observar as construções de conhecimentos, individuais e colaborativas, ocorridas durante a formação em EOL.
- Analisar como a formação docente para a EOL proporciona aos cursistas a percepção de práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento do EH.
- Produzir um guia didático para cursos de formação de professores na perspectiva da EOL como auxílio para o desenvolvimento do EH.

Utilizou-se de uma investigação qualitativa em educação, conforme apresentado por Bogdan e Biklen (1994). Para tal, observou-se todo o material utilizado no planejamento, desenvolvimento e execução do curso de formação “Educação Online: fundamentos e práticas”, incluindo as videoaulas, *lives*, oficinas *on-line* e demais registros dos encontros síncronos e assíncronos que puderam ser disponibilizados. O foco foi em um grupo de professores do IF Baiano participantes onde foram aplicados questionários e entrevistas para captar suas percepções sobre como foi a participação. Por último, foram também entrevistadas as professoras organizadoras, que também foram mediadoras. A análise em conjunto de todo o material coletado fundamenta a construção das conclusões alcançadas.

O ambiente de pesquisa é o IF Baiano, instituição de ensino que oferta EPT de forma gratuita e aberta ao público. Além de ser onde o curso observado ocorreu, os participantes pesquisados são atuantes dela

Para a realização deste estudo, há uma estrutura em cinco capítulos. No primeiro, tem-se esta introdução. Na sequência, o segundo capítulo vai apresentar os conceitos utilizados dentro do que se considera na EOL e sua relação com a cibercultura. Para tal, há um levantamento bibliográfico para compreender as terminologias e linhas teóricas apresentadas no texto da pesquisa, evitando interpretações divergentes dos envolvidos. Conceitua-se ainda o EH, a EaD, a EPT e a formação de professores, bem como os demais conceitos relevantes para a compreensão do estudo.

O detalhamento da metodologia utilizada compõe o terceiro capítulo. Apresenta-se o contexto detalhado, as características relevantes dos sujeitos

participantes, as etapas transcorridas e os procedimentos adotados para a obtenção, transcrição e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, descrevendo as percepções obtidas após a compilação e a análise crítica dos dados obtidos nos meios de coleta (registro de atividades do curso, questionários enviados, entrevistas com participantes, entre outros). São descritas as categorias que foram utilizadas e como estas foram abordadas durante o curso, correlacionando os diversos dados para a construção das conclusões.

O resultado da investigação foi utilizado como base da produção do “Guia didático para cursos de formação em Educação Online como auxílio ao Ensino Híbrido”, focado em cursos de formação na perspectiva pedagógica da EOL. Ele também segue descrito no Capítulo 5, onde discorre-se sobre seu processo de criação, suas estruturas e objetivos, e suas relações com o tema e a pesquisa. Uma cópia na íntegra se encontra disponível no Apêndice A.

Os resultados da pesquisa são abordados no Capítulo 6, onde são feitas as considerações finais sobre o tema e expõe-se o que foi extraído da análise de todo o material coletado e das observações dos participantes. Buscou-se, assim, responder aos questionamentos norteadores e extrair os resultados desejados.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E REVISÃO LITERÁRIA

Os aspectos teóricos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa, os que definem as categorias de base utilizadas ou os contextos e termos, são considerados de formas parecidas, porém com algumas singularidades entre um autor e outro. Assim, quando se fala de EOL, EH, formação de professores e EPT, palavras-chave deste estudo, é preciso esclarecer sob quais perspectivas e autores estamos considerando, evitando que o leitor se perca dentro de suas próprias concepções e não consiga perceber os mesmos resultados apresentados.

Fala-se ainda sobre o cenário pandêmico que ocasionou a emergência da remotização do ensino e de um contexto de cibercultura em que a EOL já se insere, ainda que timidamente diante de seu potencial. A remotização, mesmo com sérias críticas sobre sua capacidade de suprir as necessidades de manter o vínculo pedagógico e de fornecer um aprendizado sem maiores prejuízos, foi um período no qual as provocações e os diálogos avançaram, abrindo espaço para os recursos digitais mediarem processos educacionais e estarem mais presentes no cenário escolar. E a cibercultura é justamente onde alunos, professores e toda a comunidade escolar têm a sua rotina de vida internalizada.

A seguir, apresenta-se mais detalhadamente essas fundamentações teóricas, as relações com o tema da pesquisa e a forma que consideramos para realizar as observações e desenvolver as análises e conclusões a que chegamos. Não se objetiva esgotar o tema, mas sim delimitar o caminho que foi traçado na construção da pesquisa.

### 2.1 EDUCAÇÃO ONLINE

A EOL é uma abordagem didático-pedagógica importante para que a escola desenvolva contextos pedagógicos mediados por tecnologias digitais em rede. Os computadores e dispositivos inteligentes são meios que conectam alunos a ambientes educacionais, de busca e imersão em informações, de socialização, entre outras interações. Quando bem utilizados, podem proporcionar aprendizados individuais e personalizados ou em grupo. É nesse ponto que a educação e a cibercultura se encontram, provocando profundas transformações.

“Cibercultura” e “ciberespaço” são termos que serão mencionados com frequência na pesquisa. Eles têm definições apresentadas por diversos autores de forma parecida. Sem estender em tal discussão conceitual, será tomada a perspectiva de Lévy (1999), a qual parece melhor se adequar aos objetivos desta pesquisa, além de ter sido usado um curso de formação em EOL como referência dos conceitos trabalhados no objeto da pesquisa.

Segundo Lévy (1999), o ciberespaço é o novo espaço de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Já a cibercultura especifica um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Santos (2019) diz que a emergência das TDIC possibilita diversos mecanismos de processamento, armazenamento e circulação de informações e conhecimentos variados. Os impactos nos modos de produção e de desenvolvimento em várias áreas da atividade humana modificam a forma do homem produzir, socializar e consumir informações. Para a autora, o mesmo se percebe com a educação e a aprendizagem. A EOL exige uma metodologia própria, um fazer educacional que seja pensado para ela. Quando trazida a aprendizagem ubíqua, onde o físico e o virtual são acessados simultaneamente, os dispositivos de acesso à rede se tornam espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica. A pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas são contempladas.

O conceito da “leitura ubíqua” também é mencionado por Santos (2019) dentro do que ela chama de “tempos de cibercultura avançada”. A mobilidade ganha potência ao trazer a conexão ao ciberespaço. Como efeito, podemos compartilhar e acessar informações em qualquer lugar e tempo. Essa é a potência da ubiquidade, fenômeno que permite dar uma nova experiência de interação, modificando concepções.

A autora afirma ainda que a educação, o ensinar e o aprender, as formas formais e informais de construção do conhecimento ganham um novo corpo nesse cenário e exigem novas formas de pensar e agir. A Educação e a Docência Online são concebidas como “[...] fenômenos da cibercultura que se materializam em interface com as práticas formativas presenciais e no ciberespaço mediadas por tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2019, p. 19).

Por ser um termo relativamente novo, a EOL ainda é confundida com a EaD, como se fossem o mesmo conceito. É preciso diferenciá-los. A EaD é a modalidade de ensino regulamentada em alguns normativos legais, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e no posterior Decreto nº 9.057, de 15 de maio de 2017, que o modifica. Segundo esses documentos, a EaD é considerada uma modalidade educacional com mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que se utilizam das TDIC, com pessoal qualificado, política de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis. As atividades educativas devem ser desenvolvidas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Holanda et al. (2013) indicam que a distância não é mais a principal característica da EaD, já que o virtual permite encontros cada vez mais efetivos e torna mais favorável o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que a EOL é o melhor termo e abordagem didático-pedagógica para processos de ensino-aprendizagem mediados por TDIC, em múltiplas ambiências virtuais de aprendizagem. O computador, ao proporcionar a quebra de barreiras de espaço, contradiz a própria ideia de distância que o termo carrega.

Para Santaella (2013), a ubiquidade computacional é a razão de não se caber mais o nome “Educação a Distância”. Um dos aspectos primordiais das mídias digitais é justamente a inexistência de uma distância, sendo paradoxal a simultaneidade que ela chama de “presença e ausência”, “presença ausente” ou “ausência presente”. A autora propõe então utilizar “Educação Online” (ou “e-learning”).

Santana e Sales (2020) apontam que as pesquisas e estudos relacionados às ações formativas que trazem uma inserção tecnológica indicam que essa dicotomia entre presencial e EaD vem sendo superada. O hibridismo traz a perspectiva de um caminho em que as práticas formativas vão adotando gradativamente a inserção das TDIC, ou das Tecnologias Digitais em Rede, em suas ações formais de educação.

A definição das autoras parece estar alinhada com a forma com que a educação pode se utilizar do ciberespaço por não limitar o termo nem restringir seu significado. As tecnologias educacionais não são reproduzidas idênticas de uma sala de aula presencial. Mas também não se fala em reinventá-las, como se tivesse algo de errado em seu modelo. O que se pede é compreender a ideia de que presencial e

*on-line* podem se completar (e se complementar) quando alinhados, aproveitando o potencial de ambos para o ensino e a aprendizagem.

Para Santos (2019), a Docência Online não é uma mera evolução das práticas de EaD e a EOL é entendida como um fenômeno da cibercultura. Ter saberes sobre como buscar e tratar as informações em rede, saber produzir textos em várias linguagens e suportes são de fundamental importância em tempos de cibercultura, pois é por meio deles que os sujeitos podem se integrar e ter autoria na rede. E esses saberes são de fundamental importância para o exercício da Docência Online.

Por último, se distingue a escrita de “*on-line*” e “online”. O primeiro, sem hífen, é frequentemente utilizado e existe nos dicionários de língua inglesa, porém não se encontra reconhecido no vocabulário ortográfico da Academia Brasileira de Letras. Assim, se entende que a língua portuguesa praticada no Brasil já vem adotando a grafia “*on-line*” em itálico, visto ser um termo estrangeiro, como em “comunicação *on-line*”. O segundo, enquanto categoria, respeita a todo referencial bibliográfico que já utilizado e como vem sendo praticado pelos autores referenciados, e foi utilizado quando se referir a termos como “Educação Online”, por exemplo.

## 2.2 ENSINO HÍBRIDO

O EH, também conhecido como Blended Learning, é uma modalidade de ensino com previsão legal e já presente na educação brasileira. Por exemplo, a portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.1134/2016 estabelece que:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais (MEC, 2016).

As políticas públicas e direcionamentos do MEC indicam que há um interesse que essa modalidade se expanda. Entretanto, obstáculos e desafios acabam

refletindo em percepções negativas sobre o que se pretende quando se fala em EH. Muitas instituições de ensino não conseguem executar adequadamente suas propostas. Seja por resistência de parte dos alunos e docentes ou pela falta de estrutura física e tecnológica para atender as necessidades da parte não presencial, há muito o que ser trabalhado para que ela seja bem aproveitada. E esse espaço deve ser de interesse da gestão, com conhecimento da legislação para que sejam traçadas estratégias que a atenda.

É justamente nesse sentido que a EOL, quando bem compreendida e aceita pela comunidade escolar, pode ser um grande auxílio para o EH. Se o que se busca é um processo que ocorre parte em sala de aula e parte mediado por TDIC, essa última encontra na EOL uma aliada capaz de auxiliar a relação entre os dois momentos.

Os modelos híbridos se combinam, se integram e ganham relevância com o foco na aprendizagem ativa dos estudantes. As metodologias ativas envolvem um percurso metodológico que possibilita a ação do estudante envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, por investigação, por resolução de problemas e por projetos. Elas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam produzir, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, oferecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professores e explorar atitudes e valores pessoais (BIACICH, MORAN, FLORENTINO, 2021, p. 6).

Para dar um entendimento ao que falamos quando nos referimos ao EH, consultou-se uma vasta literatura. Bacich (2016) indica que o uso original do termo se refere ao modelo híbrido que é atrelado a uma metodologia de EaD, em que se mistura com presencial, apresentando, em alguns casos, disciplinas que andam juntas e, em outros, uma segregação. Esse termo evoluiu para absorver estratégias ou dimensões de aprendizagem que o enriquecem. Tem suas raízes na ideia de que o aprendizado não acontece de uma única forma, mas é um processo contínuo e, de forma geral, se refere à convergência dos modelos presencial e *on-line*. O primeiro acontece em sala de aula (física), e vem assim sendo realizado há tempos, e o segundo se utiliza das tecnologias digitais para promover o ensino. Segue a ideia de que educadores e estudantes possam ensinar e aprender em tempos e locais variados.

Santos (2019) indica que a EOL não se confunde com a EaD, como se fossem sinônimas. Ela pode potencializar não só situações de aprendizagem a distância, mas também as híbridas, onde os encontros presenciais podem se combinar com os mediados por TDIC.

A Educação Online não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A Educação Online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2019, p.61)

Para Bacich (2016) diversas questões vão impactar na educação híbrida, não reduzindo o termo às metodologias ativas ou ao misto presencial e *on-line*. A autora indica que ensinar e aprender ganharam fascínio por meio das oportunidades que se abrem, mas por outro lado pode ser frustrante diante das dificuldades em se conseguir que todos os envolvidos tenham seus potenciais desenvolvidos e realmente se mobilizem para uma maior evolução. Moran (2015) indica um pensamento parecido:

São muitas questões que impactam a questão do Ensino Híbrido, que não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e, de outro, frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2015, p.2).

Trazer perspectivas que possam utilizar da EOL para desenvolver o EH é uma proposta bastante interessante e que pode trazer esses docentes para a era digital, abarcando tanto a perspectiva pedagógica da Educação presencial, com a qual já são mais familiarizados, quanto a Online, sem que uma elimine a outra. O que se busca é que possam dialogar entre si e aproveitem todo o potencial que cada uma tem a proporcionar. Tempo e espaço podem, assim, se moldar, se adequando ao aprendizado individual, onde o professor adota a postura de mediador, sem desconectar de um coletivo com o qual aprende junto.

Nesse sentido, entendemos que a formação em EOL pode estimular que os professores em formação sejam encorajados a trazer recursos digitais para os momentos presenciais, por exemplo, ou que na dificuldade de um apoio institucional, desenvolvam conteúdos optativos informais para que, quem puder acessar, tenha mais um ponto de conhecimento. O importante é que mesmo não acontecendo um EH que aproveite todo o seu potencial, pelo menos sejam trazidos esses momentos de uso das TDIC para mediar processos educativos *on-line*.

Santos (2019) afirma que é preciso investir na formação de professores para a docência online. Os docentes pouco contam com uma história formativa que consiga se fundamentar em experiências de vida e de atuação na modalidade de EOL. A formação continuada, nesse sentido, vem adotando práticas e projetos pontuais e contextualizados com os modelos curriculares específicos da instituição de ensino ou de docentes que não possuem vínculo com elas, mas que constroem seus projetos autorais e atuam pela internet.

### 2.3 REMOTIZAÇÃO DO ENSINO

Moreira e Schlemmer (2020) afirmam que a suspensão das atividades presenciais obrigou os professores e estudantes a migrarem para o *on-line*. Com isso, houve transferência e transposição de metodologias e práticas pedagógicas que são típicas dos ambientes físicos de aprendizagem, no que se tem chamado de ERE.

O ERE, para a Rede Federal de Ensino, encontrou respaldo legal por meio da Portaria do MEC nº 376, de 3 de abril de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19. Emitida em caráter de excepcionalidade, essa portaria autorizou as instituições integrantes do sistema federal de ensino, quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias. Posteriormente, a Portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, prorroga o prazo até 31 de dezembro de 2020, seguido da Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, que estende o prazo para 28 de fevereiro de 2021.

É uma situação que vem se alastrando mais do que o previsto inicialmente. Como consequência, agrava-se a dicotomia entre a educação particular e a pública.

Enquanto a primeira rapidamente conseguiu adotar o ERE, a rede pública, em todas as esferas e níveis de atuação, encontrou grandes obstáculos, atrasando ou, em alguns casos, impossibilitando o início do processo.

A demanda por capacitação de professores para a EOL e pesquisas sobre o tema ganham destaque. Diversos cursos voltados ao preparo para educar nesse cenário vêm surgindo cada vez mais frequentemente. Um caminho que não parece voltar aos modelos puramente presenciais que se vinha observando. Um conflito entre o palco das discussões mais conscientes sobre o tema e a política efetivamente aplicada para a EOL.

## 2.4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As TDIC têm se desenvolvido com uma velocidade impressionante e trazendo mudanças que impactam em toda a nossa forma de existir. Já não se consegue ignorar a presença dos *smartphones*, por exemplo, e a forma como a todo instante estamos conectados por meio dele em um mundo que só existe no virtual.

Outro exemplo do avanço desse processo é a “internet das coisas”. Esse termo é abordado por Mancini (2018), que afirma que o uso de objetos “inteligentes” demonstra como essas tecnologias tendem a ganhar ainda mais espaço na vida das pessoas. Até mesmo os equipamentos mais simples, a exemplo de uma lâmpada comum de LED, já podem estar conectados à rede, realizando interações com outros equipamentos ou diretamente com o usuário, por exemplo.

Mancini (2018) indica que esses objetos inteligentes tornam possível a detecção de contextos, o controle, a troca de informações com outros aparelhos e, entre eles, acessar a internet e fazer interações sociais. Eles permitem diversas aplicações que emergem, a exemplos de: cidades inteligentes (*smart cities*), assistência médica inteligente (*smart healthcare*) e casas inteligentes (*smart home*). A autora fala ainda que essas novas habilidades dos objetos inteligentes abrem espaço para pesquisas e projetos no âmbito acadêmico e empresarial.

Pensar em EOL é compreender que ela vai acontecer com a mediação das TDIC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já fala de seu uso não só para as escolas como para as práticas sociais:

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

Ainda que a pesquisa tenha dado um foco nas TDIC com fins educacionais, não dialogamos sobre os dispositivos tecnológicos em si, mas sobre as formas práticas que podem ser utilizadas para mediar os processos educativos. Acreditamos que quando bem planejadas, elas proporcionam uma comunicação mais assertiva e amplia o acesso à informação, trazendo conteúdos e formas de conduzir o aprendizado que sejam estimulantes para os alunos. Assim, elas se tornam uma das categorias de análise por termos construído nosso entendimento com observações que as identificam como elementos-chave no processo da formação em EOL e para se pensar no EH dentro dessa perspectiva.

## 2.5 A EPT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EOL

A EPT ofertada pela rede federal de ensino se encontra como modalidade educacional e encontra sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Abrange cursos de habilitação técnica e tecnológica, de pós-graduação e de qualificação. Esses cursos se apresentam organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (MEC, 2018). Por ter a base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, a EPT tem uma importância no desenvolvimento econômico de onde se insere e articula-se com o mundo do trabalho. Os atrasos devido à paralisação das atividades presenciais e à consequente adoção do ERE prejudicaram não só o calendário escolar das instituições de ensino como as estratégias de desenvolvimento das localidades onde estão inseridas.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008). O IF Baiano foi criado dentro dessa lei e tem como proposta levar alternativas às demandas da comunidade por meio de ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo

do trabalho (IF BAIANO, 2015). Tem como missão:

Oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão (IF BAIANO, 2015, p. 21).

Observa-se uma forte importância do IF Baiano na formação de sujeitos plenamente capazes de se inserirem não apenas no mundo do trabalho como nas questões sociais em sua volta. E se essas esferas se modificam pela influência da cibercultura e das mediações a partir das TDIC, a EPT ofertada não pode se encontrar alheia a esse processo.

Outro fator a ser observado é que a maior parte dos alunos do IF Baiano estão em situação de vulnerabilidade econômica e social. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), no ano de 2019, aproximadamente 93% dos alunos do IF Baiano declararam ter renda familiar abaixo de um salário mínimo (PNP, 2020). Sem querer aprofundar nos diversos problemas que tal dado representa, a situação reflete que muitos desses alunos não têm condições de possuírem equipamentos para acessar os ambientes *on-line* ou, quando possuem, não têm acesso a uma internet de banda larga suficiente para atender a demanda.

Problemas existem e encontrar soluções implica na compreensão de que a cibercultura e seus desdobramentos é a cultura contemporânea e, portanto, não se pode pensar nos processos sociais e educacionais de forma desarticulada dessa realidade. Santos (2019) orienta que a EOL, por exemplo, não se trata de um fenômeno linear, fechado e mapeado por práticas simplistas e fragmentadas. Ela exige que o pesquisador se utilize de uma escuta sensível, olhando e imergindo atentamente. Essa aprendizagem é formada na ação e pela ação, no entendimento com os praticantes culturais, interagindo com suas formas e estratégias de aprendizagem e construção de conhecimentos.

Os professores que queiram se formar para a EOL dentro desse ambiente devem se situar como uma parte que o compõe, já que também são usuários das TDIC. Ao despertar para as possibilidades à sua disposição, abre-se um mundo de conhecimentos úteis ao aprimoramento de sua prática didática. E o compartilhamento com seus pares pode proporcionar experiências positivas e reflexões, que são fundamentais para o amadurecimento do tema.

Santos (2019) fala que a formação de professores vem dando atenção à relação complexa e interativa que existe entre as histórias de vida, e formação inicial e continuada e as aprendizagens adquiridas. Nessas, o docente interage e aprende com seus alunos, pares, gestores, comunidade escolar e sociedade de forma ampla. Ele deve estar conectado com toda a prática educativa que vivencia.

Quando pensada dentro do contexto da EPT, deve levar em conta que as TDIC têm trazido exigências para todas as áreas humanas e, em especial, para o mundo do trabalho. Falamos de teletrabalho, empresas virtuais, utilização dos meios de comunicação em massa, entre uma infinidade de novos olhares. Por outro lado, a educação não vem correspondendo a tais requisitos na formação de sujeitos que possam enfrentar essa realidade de forma crítica. Silva, Anjos e Martins (2009) dialogam que esses problemas permeiam o mundo, sugerindo que a educação e o trabalho sejam vistos em consonância com esse movimento geral da sociedade.

Ainda distante desse processo, a formação dos professores carece de abordagem online. Santos (2019) alerta sobre a falta de investimento na formação de professores na perspectiva da docência online. Para ela, o Brasil já conta com alguns cursos que ofertam a graduação na modalidade a distância, mas os processos relacionados à formação inicial de professores praticamente não trazem conteúdos que os preparem durante tal. O que vem ocorrendo são algumas práticas e projetos pontuais e contextualizados. Esses modelos curriculares são “[...] específicos de instituições – públicas ou privadas – e de alguns docentes sem vínculo institucional que vêm construindo e atuando na internet com seus projetos autorais” (SANTOS, 2019, p. 83).

Fica evidente, portanto, que há uma urgência na formação de professores para atender a demanda da EOL. As contribuições para a melhoria desses cursos são de fundamental importância para trazer reais transformações nas práticas pedagógicas, conectadas ao mundo da cibercultura que os docentes já vivenciam.

De fato, quando se olha o caso do IF Baiano, instituição de ensino onde o público observado na pesquisa atua, se percebe que não há uma política para formação continuada de professores, ainda mais com o foco em EOL, EH, e demais temas relacionados. Embora ofereça diversos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), esses são voltados para público externo, mas não se identificam cursos voltados para a formação de professores do próprio IF Baiano. Essa lacuna

traz uma maior complexidade quando há urgência de trabalhar com a formação de professores, como aconteceu na pandemia, ainda que houvesse tentativas isoladas.

Esta pesquisa buscou pensar sobre a formação de professores com vias de superar essa lacuna para a EOL. Educação é cultura e deve assim se apropriar da cibercultura e dos ciberespaços, sob pena de se distanciar da realidade vivenciada pelos docentes do século XXI.

### 3 METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido se utilizou de uma abordagem eminentemente qualitativa, onde foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva e interpretativa. Tendo como sujeitos um grupo docentes e licenciandos em formação na EOL, tomou como objeto de estudo participantes do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”.

Segundo Gil (2008), a pesquisa pode ser classificada em três níveis por tipo de estudos: exploratórios; descritivos, e explicativos. Quanto às exploratórias, o autor fala que elas têm a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 2008, p.27). Esse tipo de pesquisa exige uma menor rigidez para a elaboração do planejamento e busca uma investigação mais ampla. Foi assim a primeira etapa desenvolvida onde através de um levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudo de caso, se obteve esclarecimentos e delimitações quanto ao tema que se foi pesquisado.

Quanto à parte descritiva, mais do que identificar onde há relações entre categorias observadas na pesquisa, se objetivou determinar a natureza dessa relação. Segundo GIL (2008), nesse tipo de pesquisa descritiva tem-se uma aproximação das do tipo explicativa. Para o autor, uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados, nesse sentido, foram utilizados questionários aplicados aos cursistas em formação na EOL e se realizou uma observação sistemática do curso analisado.

No que se refere a parte explicativa da pesquisa, se utilizou de uma Análise Textual Descritiva para identificar os fatores que determinam ou que contribuíram para a ocorrência do ensino e da aprendizagem ocorridos durante a formação em EOL observada. Segundo GIL (2008), esse tipo de pesquisa é o que mais possibilita um aprofundamento do conhecimento quanto à realidade, pois busca explicar a razão e o porquê dos fenômenos pesquisados.

Para Gil (2008), o nível explicativo da pesquisa é o tipo mais complexo e delicado. Entretanto, ele destaca que isso não vai significar uma menor relevância das pesquisas exploratórias e descritivas, visto que elas costumam ser “etapas prévias, indispensáveis para que se possa obter explicações científicas” (GIL, 2008, p.28).

Quanto à modalidade da pesquisa, trata-se de uma pesquisa-formação onde articulou-se o contexto da docência, no qual a EOL é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo. Segundo Santos (2019), essa modalidade possibilita uma mudança das práticas e dos sujeitos em formação, colocando quem aprende numa posição onde se insere no objeto de pesquisa, quando se pensa na formação deste, e também como sujeito da pesquisa, quando recebe a formação. Ao observar as construções de conhecimento desenvolvidas ao longo do curso, evidencia-se que ocorreu um aprendizado significativo para a formação e a prática docente dos sujeitos envolvidos, possibilitando a adoção de metodologias de ensino pautadas na perspectiva pedagógica da EOL.

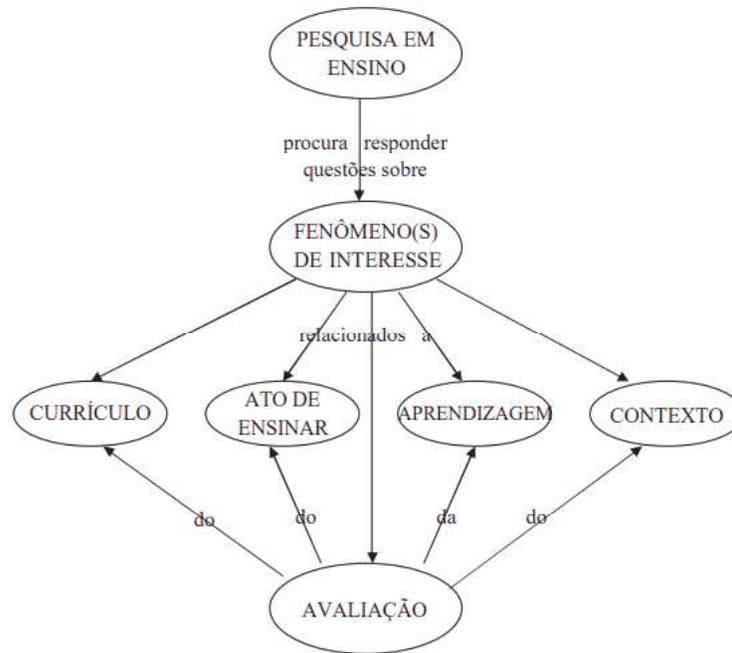
Quando se fala em pesquisa envolvendo Ensino se entende que envolve mais do que assuntos relacionados aos objetivos. Moreira (2011) considera que, de uma forma bem abrangente, há interesse no fenômeno que se relaciona ao ensino, aprendizagem, avaliação, currículo e contexto, e toma como foco episódios, acontecimentos e situações que se relacionam de forma separada ou como uma combinação deles.

Nessa dinâmica, na qual os elementos humanos podem ser observados dentro de uma estrutura, adquire-se uma natureza eminentemente qualitativa. Por conseguir se aprofundar nos fenômenos que investiga, a compreensão da informação surge a partir da análise rigorosa e criteriosa da informação.

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p.191)

Na pesquisa em ensino encontra-se normalmente uma relação entre o currículo, o ato de ensinar, a aprendizagem e o contexto. Ainda que todos eles possam estar envolvidos, direta ou indiretamente a depender dos objetivos, a pesquisa tomará seu norte na questão que busca compreender (MOREIRA, 2011).

**Figura 1** – Mapa conceitual para elementos envolvidos no(s) fenômeno(s) de interesse de pesquisa em ensino



**Fonte:** Moreira (2011, p. 6)

Ao participar do curso de formação de professores, os participantes pesquisados foram observados dentro de um conjunto de objetivos, onde se pôde melhor compreender os fenômenos de interesse pesquisados. Para tal, a pesquisa foi desenvolvida utilizando-se da:

- Definição inicial de conceitos-chave, orientando as linhas de pensamento que os estrutura para uma melhor compreensão;
- Observação do processo de idealização, planejamento, desenvolvimento e realização do curso, identificando onde os princípios da EOL estão presentes e a forma que a utilização dos recursos didáticos digitais refletiu no processo de aprendizado;
- Aplicação de questionários junto aos cursistas;
- Entrevistas com os cursistas e com as professoras idealizadoras do curso, confirmando, reformulando ou trazendo novas perspectivas;
- Análise textual discursiva (ATD) de todo o material obtido em campo e as conclusões alcançadas;

- Elaboração de um guia didático como produto final, refletindo a síntese dos resultados obtidos.

A seguir são apresentados estes instrumentos de coleta e processamento de dados utilizados e como eles foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

### 3.1 DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Inicialmente foram aprofundados os conceitos relacionados à perspectiva teórica envolvida, de modo a trazer uma linguagem atualizada sobre o tema e alinhada com os pensadores mais relevantes na área. Adquirir um conhecimento amplo sobre o objeto e os participantes do estudo impactam diretamente na qualidade da coleta de dados em campo, permitindo compreender os fenômenos ali observados. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), qualquer leitura vai implicar ou exigir algum tipo de teoria para se tornar concreta, sendo impossível ver, ler e interpretar sem ela.

A partir de um levantamento bibliográfico, compreenderam-se as terminologias e linhas teóricas apresentadas, evitando interpretações divergentes. Conceituou-se assim: a EOL, o EH, a EaD, o EPT e os demais termos utilizados na pesquisa. Para alinhar com o que foi considerado no curso, se procurou utilizar, sempre que possível, o entendimento de autores trazidos nas referências do curso observado e que constam de sua curadoria, todos de grande relevância na área pesquisada.

Por curadoria se entende o que diz Pimentel e Carvalho (2020), onde numa realidade onde a web se tornou uma das principais fontes de conhecimento, cabe aos professores desempenhar esse papel de selecionar o que de mais relevante se pode extrair de cada conteúdo. Diante da infinidade de conteúdos disponíveis *on-line* relacionados às terminologias utilizadas, houve um amplo trabalho por parte das professoras organizadoras em selecionar o que melhor se adequa aos objetivos pretendidos na formação proposta. Com isso, a curadoria do curso foi capaz de trazer autores de referência que definiram os termos utilizados tanto no curso desenvolvido quanto na pesquisa aqui apresentada.

Ampliando a fundamentação teórica, foram utilizados outros autores, enriquecendo as discussões por meio de pesquisa em plataformas que agregam

produções acadêmicas e científicas, a exemplo do SciELO, Portal de Periódicos da Capes, entre outros academicamente reconhecidos e aceitos no Brasil e no mundo. Buscou-se, assim, desenhar e delinear o estado da arte, onde o tema se encontra dentro do universo das pesquisas já produzidas ou em produção.

### 3.2 OBSERVAÇÃO DAS ESTRUTURAS DO CURSO

Quanto ao curso observado, acompanhou-se a capacitação “Educação Online: fundamentos e práticas”, que aconteceu entre os dias 10 de agosto e 4 de outubro de 2020. Foram disponibilizadas 40 vagas, das quais até 50% foram reservadas para professores do IF Baiano e as demais abertas foram a professores de outras instituições de ensino (IE).

Com carga horária inicialmente planejada para 40 horas no total, dividida em oito semanas, ou cinco horas semanais, utilizou-se o formato 100% *on-line*, dado o momento da pandemia de Covid-19 em que ocorreu, o que inviabilizou encontros presenciais. Com o desenvolvimento e a execução do curso, percebeu-se que havia uma forte necessidade de ampliar esse tempo e, em comum acordo com todos os envolvidos, foi aprovada a carga horária em 64 horas, ou oito horas semanais, mantendo-se o formato de oito semanas.

Trouxe em seu currículo temas, como: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Educação; experiências pedagógicas no contexto da pandemia de Covid-19; e planejamento e recursos didáticos para a EOL. O curso propôs entre seus objetivos trazer discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC. Ocorreu dentro de um contexto de quarentena e distanciamento físico social provocado pela emergência sanitária da pandemia de Covid-19, que estava fortemente presente na época em que ocorreu o curso.

Foram utilizadas experiências educativas, metodologias, recursos didáticos, ambientes e ferramentas digitais e práticas pedagógicas que permitissem a organização de contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista as especificidades, potencialidades, possibilidades e limites da educação na dimensão da cibercultura. A partir da discussão dos fundamentos conceituais, metodológicos e experimentais das diversas modalidades de ensino e práticas curriculares e pedagógicas relacionadas à EOL, criou situações didáticas e um envolvimento entre aluno-aluno e aluno-professor.

A procura pelo curso foi expressiva, com uma lista de espera com mais de 50 interessados, o que significa uma procura de 2,25 candidatos por vaga ofertada. Reflete, assim, um relevante interesse pelo tema onde, na busca por um melhor preparo para enfrentar o ERE e as atividades pedagógicas não presenciais, muitos professores passaram a demandar por cursos de capacitação em EOL.

Em conversa com as professoras idealizadoras do curso, foi apresentada a pretensão em realizar uma pesquisa envolvendo o curso como campo de observações. A ideia foi recebida com entusiasmo, onde se percebeu que os resultados poderiam servir para o desenvolvimento da EOL e auxiliar na elaboração de novas edições do curso ou de outros conteúdos relacionados. Esse foi um ponto fundamental para a aceitação da pesquisa em campo, facilitando a sua condução.

Outro fato relevante é que todo o material do curso foi produzido ou disponibilizado digitalmente, incluindo as atividades desenvolvidas pelos cursistas, interações nos fóruns e registros de conversa do grupo de WhatsApp da turma, entre outras ambiências. Ademais, foi gravada boa parte dos encontros e atividades síncronas, inclusive *lives*, oficinas e videoaulas, dando a oportunidade de observar sua realização quase como se o pesquisador estivesse também presente quando ocorreram. Nos diálogos dos *chats* das *lives*, nos comentários postados no momento em que o palestrante expôs algo ou nas discussões em que a turma abriu a câmera e participou com áudio e vídeo, o registro dessas atividades síncronas permite ver os pequenos detalhes sobre o grupo e cada participante.

Enquanto os conteúdos assíncronos, como textos, vídeos, *podcasts*, entre diversos outros recursos utilizados, são em sua maioria de acesso público, livre e gratuito para qualquer pessoa, os conteúdos síncronos dependiam de autorização ou de questões técnicas, o que impediu que parte deles fosse gravado. Entretanto, para essas situações em que não foi possível acompanhar, foram adotadas medidas paliativas como a observação das conversas desenvolvidas nos fóruns da sala de aula virtual utilizada, nas conversas no grupo criado pela turma no aplicativo WhatsApp ou onde mais se tinha referências. Assim, pode-se afirmar que apesar de a pesquisa não ter acompanhado o curso durante o período em que ocorreu, o que poderia ser uma limitação, essa barreira foi suprida pelo grande volume de material utilizado no curso e que estava disponível e de fácil acesso. O conjunto de arquivos de artigos, livros, texto, vídeos, imagens e demais recursos utilizados foi salvo *on-line* (em nuvem), numa pasta do Google Drive.

Essa pasta continuava ativa durante o desenvolvimento da pesquisa, sendo um material de apoio a ser utilizado para a aplicação prática, revisão e outras pesquisas que no futuro possam vir a ocorrer. Muitas dessas poderiam passar despercebidas em formatos presenciais que exigiriam uma logística mais robusta para a gravação e o registro das atividades. A todo momento da pesquisa ficou evidente o quanto esse material estava bem organizado e permitiu uma observação mais aprofundada de detalhes-chave para as conclusões obtidas.

### 3.3 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Apesar das características geralmente qualitativas que acompanham um questionário aberto, a sua aplicação no contexto da pesquisa buscou desenhar uma caracterização, generalista até onde possível, dos participantes. Essa prática para coleta de dados iniciais, ainda que para obter dados quantitativos, no contexto objetivado não tem relevância suficiente para caracterizar a pesquisa como qualitativa ou quanti-qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), pesquisas qualitativas permitem a proximidade que se cria do investigador com seu objeto de estudo, o que exige conhecê-lo com propriedade. A falta de conhecimento pode impactar em passar despercebido ou interpretar de forma equivocada certos detalhes relevantes e/ou fundamentais para toda a construção do cenário em que vai atuar. Ressaltam que, ao fazer esse inquérito preliminar, deve-se ter em conta não apenas a informação sobre o sistema formal que se quer obter, mas também sobre o informal. Os autores questionam ainda se é possível utilizar uma abordagem qualitativa e quantitativa em conjunto.

Ao se utilizar do enfoque metodológico da abordagem qualitativa, não se busca investigar em cima dos resultados. Moraes e Galiazzi (2011) esclarecem que o objetivo não é testar hipóteses para comprová-las (ou refutá-las), mas a compreensão e reconstrução de conhecimentos sobre o tema em investigação. Traz as perspectivas que os participantes em investigação apresentam, dentro do contexto em que são parte, criando a proximidade do investigador com o objeto e o sujeito da pesquisa e ampliando a capacidade de reconhecer e coletar informações em campo que sejam úteis e completas.

Vale destacar que a pesquisa ocorreu em um momento em que a pandemia de Covid-19 ainda obrigava que medidas de distanciamento social fossem aplicadas, em um contexto de isolamento social e de ERE. Como consequência, a metodologia utilizada foi planejada para que todas as etapas da pesquisa não envolvessem o contato físico entre o pesquisador e os sujeitos. Ocorrendo totalmente de forma *on-line*, para dar suporte, foram utilizados diversos recursos disponíveis para a comunicação e a troca de arquivos, sempre de forma 100% *on-line*. A partir dessa mediação, as interações entre o pesquisador e os participantes não foram prejudicadas e, em muitos momentos, até facilitou essa relação.

Os questionários utilizados foram aplicados junto aos participantes do curso de formação “Educação Online: fundamentos e práticas”. A fim de se conhecer melhor o perfil, quanto a seus entendimentos e relações com a perspectiva pedagógica da EOL e temas relacionados, foram utilizadas perguntas objetivas. Composto por cinco partes, foi dividido em: a) perfil dos participantes; b) formação e atuação; c) motivações pessoais; d) percepções quanto ao curso; e e) ao final do questionário, havia um convite para participar, voluntariamente, da etapa de pesquisa individual.

Foram convidados cursistas que participaram com boa frequência nas aulas e entregas de atividades. Para efeitos de pesquisa, foram considerados participantes que participaram tanto do eixo teórico do curso quanto do prático, pois é nessa conexão que ocorreu o aprendizado que se deseja observar. Assim, com base na planilha de controle que as professoras organizadoras utilizaram para registrar o atendimento às atividades feito pelos cursistas, identificou-se que 27 atendiam a esse critério, sendo convidados a responder ao questionário.

Os questionários foram disponibilizados em formulários *on-line* e o *link* de acesso foi enviado a todos estes selecionados juntamente com convites para participação por meio do e-mail cadastrado no curso. Obteve-se um retorno de nove participantes (33%) onde, cinco (19%) indicaram interesse em participar das entrevistas individuais.

Esse número foi satisfatório para os objetivos pretendidos. Para manter o sigilo dos respondentes, foi criada a codificação “Q ” seguido da sequência que foram sendo recebidas. A primeira resposta recebida pelos respondentes é referenciada como “Q 01”, a segunda como “Q 02”, e assim sucessivamente.

Os dados foram compilados para análise e a sua síntese trouxe algumas observações sobre o perfil do grupo e a proximidade com o tema da EOL. Essas informações também foram utilizadas para auxiliar a estruturar as entrevistas realizadas.

### 3.4 ENTREVISTAS

Para Zanette (2017), a estratégia do uso de entrevista é a que melhor se adequa nessa construção dos dados descritivos que surgem dos próprios participantes ao se utilizarem da linguagem. Para o autor, é fundamental conhecer todo o contexto do processo. Por meio dele se pode mapear práticas, crenças, valores e o sistema classificatório de universos sociais específicos, cujas delimitações não estão totalmente estabelecidas e os conflitos e contradições não estão explícitos de forma clara.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante na coleta de dados ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em ambas, sua função é obter dados descritivos que surgem do próprio sujeito. Isso possibilita que o pesquisador, intuitivamente, tenha uma ideia da forma que esse sujeito interpreta os aspectos do mundo.

A entrevista utilizou questões semiestruturadas e os participantes foram entrevistados individualmente. Nesse tipo de entrevista se pode ter dados comparáveis entre os vários participantes, ainda que se perca como cada um destes estruturam o tópico em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994). É um método que valoriza a espontaneidade, onde o entrevistador tem perguntas predeterminadas, sem o rigor de se ater unicamente a elas. Segue como uma conversa, onde os diálogos afloram, mas não é totalmente aberta, tendo certa estrutura de questões que pretende responder.

Bogdan e Biklen (1994) observam que nos estudos de investigação participante, a proximidade do investigador com os participantes da pesquisa implica na informalidade e em um clima mais descontraído durante as entrevistas. Entretanto, alertam que ao final da pesquisa são procuradas informações mais específicas e o observador deve conduzir a entrevista com maior formalidade.

Assim, a pesquisa se utiliza de entrevistas com cursistas para captar suas percepções. Foram convidados os cursistas que concluíram o curso, dos quais cinco, ou aproximadamente 19%, demonstraram disponibilidade e interesse em participar. Consideramos que esse número foi suficiente e as respostas obtidas puderam atender satisfatoriamente a todos os objetivos pretendidos.

Os cinco participantes estavam ligados ao EPT no IF Baiano, sendo quatro relacionados ao *campus* Catu e um a outro *campus* (Senhor do Bonfim). Desses, quatro eram professores já formados e atuando, e um era aluno da licenciatura, mas com experiências em sala de aula oriundas do próprio processo formativo.

O convite foi enviado por e-mail, apresentando a pesquisa, seus objetivos e o que envolveria a participação, além das demais questões exigíveis pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Foram encaminhadas ainda as documentações de formalização (ex.: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou TCLE), garantindo o respeito ao sigilo, à confidencialidade e às demais questões éticas envolvidas. Os encontros foram gravados, o que foi informado aos participantes ao início de cada sessão, e atenderam às exigências quanto à formalização das participações, sigilo, consentimento livre e esclarecimento e demais formalidades aplicáveis, em especial ao que diz a Resolução nº 466/12 e nº 510/16, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS). Para garantir o sigilo, todos os nomes foram omitidos e os entrevistados estão descritos como “ENT\_XX”, onde “XX” se refere ao número da ordem em que ocorreu. Logo, o primeiro entrevistado foi representado como “ENT\_01”, o segundo como “ENT\_02” e assim sucessivamente até o último.

Todos foram entrevistados uma única vez, não havendo casos onde se identificou a necessidade de uma segunda entrevista com o mesmo entrevistado. Foram desenvolvidas em ambientes virtuais de salas *on-line*, respeitando o distanciamento social e sem nenhum contato presencial com os participantes ou entre eles. Ocorreram de forma 100% *on-line*, no período de 10 a 25 de fevereiro de 2022, com duração entre 50 a 80 minutos e se utilizou a plataforma Google Meeting, onde foram integralmente gravadas, sempre respeitando a livre e esclarecida autorização dos participantes. Todos os entrevistados foram devidamente informados que estavam sendo gravados logo no início, estando essa conformação de ciência registrada nas gravações, reafirmando o que foi previamente aceito no TCLE, onde já se destacava essa possibilidade.

As entrevistas seguiram um roteiro dividido em dois eixos. O primeiro teve como foco conhecer a formação, as experiências e as opiniões dos participantes sobre a EOL. Foram levantadas questões sobre a prática em EOL, como eles percebem o EH nessa perspectiva, e como o ERE afetou suas práticas pedagógicas. Já o segundo objetivou trazer as percepções do participante após o encerramento do curso, indagando sobre como forma as contribuições trazidas para as suas práticas pedagógicas e perspectivas sobre as aplicações do que foi trabalhado. Foram ainda recebidas críticas, elogios e comentários adicionais quanto ao que se pode melhorar, o que facilitou e dificultou o desenvolvimento do curso, interesses sobre outros relacionados ao tema e o que mais ocorreu.

A todo momento criou-se um clima estimulante para que as discussões ocorressem livremente, de modo que os participantes pudessem se sentir confiantes em manifestar livremente suas opiniões próprias, em uma participação ativa. Essa técnica pode ser utilizada com diversas finalidades, como a “[...] busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas” (GATTI, 2005, p. 12), onde é possível “[...] reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com um certo detalhamento e profundidade” (GATTI, 2005, p. 13).

Após as entrevistas com os cursistas, foi agendada uma entrevista conjunta com as duas professoras que idealizaram e mediaram o curso observado. Para garantir o sigilo, elas foram referenciadas como “PROF\_01” e “PROF\_02”, sem identificação de nome.

A partir desse encontro, foram expostas suas visões sobre como foi o desenvolvimento do curso, do planejamento até a execução. Também foram debatidas as expectativas e visões quanto às aplicações práticas para a EOL e os possíveis caminhos para auxiliar o modelo de EH a estar mais presente no cenário da EPT.

A soma dessas entrevistas produziu um material amplo com informações que evidenciaram algumas das observações levantadas nas etapas anteriores. Da análise detalhada, pode-se concluir sobre: a) o interesse dos participantes pelo tema; b) a participação e o envolvimento prestados; c) os conhecimentos construídos individual e coletivamente, bem como os trazidos de outras experiências; d) a aplicação prática do que foi aprendido, entre outras observações que foram reveladoras para a compreensão do objeto estudado.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS OBTIDOS

A análise dos dados produziu informações com a finalidade de proporcionar novas compreensões sobre os fenômenos e discursos observados. Pela natureza qualitativa da pesquisa e a forma que se apresenta, foi utilizada a metodologia de análise textual discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2011). Para eles, essa metodologia se insere “[...] entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7). É um ciclo composto por três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente.

Para auxiliar as captações obtidas durante as etapas da pesquisa foi criado um diário de campo para uso exclusivo do pesquisador. Esse instrumento é o relato onde se escreveu aquilo que, na qualidade de investigador, se conseguiu ouvir, ver, experienciar e pensar durante a coleta e a reflexão sobre os dados. Coloca-se ali a descrição das pessoas, lugares, objetos, atividades e conversas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Houve um cuidado especial em sua elaboração e foi um instrumento essencial para a qualidade do resultado da análise dos dados coletados. Ainda que foi utilizado de forma não sistematizada e com observações livres, se organizou com registros de acordo com as categorias de análise relacionadas aos principais aspectos que se deseja observar ao longo da coleta de dados. Entre as principais categorias foi tomado como foco: currículo e abordagem didática; utilização de recursos digitais; ambiências virtuais; fundamentação teórica; estruturas do curso; interações da turma; casos práticos apresentados; atividades assíncronas e síncronas; aprendizado colaborativo; participação individual e coletiva; interações dos participantes; entre outras.

Através de uma planilha excel foram criadas abas para as seguintes situações de coletas: atividades do curso; interação dos cursistas no AVA; interação dos cursistas no WhatsApp; e observações dos encontros síncronos que haviam sido gravados. E dentro dessas abas as categorias foram colocadas em uma coluna, e a relação do que se estava observando em linhas, de modo a cada item do curso observado se identificar facilmente sua relação com as demais categorias.

As atividades do curso foram registradas em colunas com informações sobre onde elas ocorreram, uma descrição geral do que se propôs, comentários da turma relacionados, e observações do pesquisador durante a coleta. Havia ainda uma coluna para referência às categorias de análise que estavam envolvidas na observação anotada, caso aplicável.

Na aba relacionada às interações dos cursistas no AVA, bem como na das ocorridas no WhatsApp se anotaram os comentários e manifestações expressamente feitas pelos cursistas e registradas nesses dois espaços. Com extrações de trechos do que foi postado e dos comentários que as professoras mediadoras fizeram sobre cada uma dessas colocações, se destacou o que de mais relevante se identificou para ser analisado em conjunto com os demais dados coletados. Havia ainda uma coluna para referenciar as anotações com as categorias de análise que estavam envolvidas na observação destacada.

Por último, na aba para as anotações das observações dos encontros síncronos realizados foram registradas as observações feitas quanto aos detalhes desses encontros que mais foram relevantes. Se buscou ter uma síntese dos conteúdos dentro das categorias de análise desejadas.

O panorama geral desse diário de campo foi importante para auxiliar na análise de todo o material observado e na discussão dos resultados indicados. A partir dos significados obtidos, foram utilizadas as categorias de análise já estabelecidas para identificar, nos dados coletados durante as observações em campo, as informações que fundamentam as conclusões obtidas.

A categorização permite a imersão nesses dados, para que se possa agrupá-los segundo nossa compreensão. É o conjunto das categorias que vai dar validade ao que se entende dos fenômenos observados, como uma explicação de significados (SZYMANSKI, 2018).

Para a discussão do tema da pesquisa, faz-se um retorno a essas categorias. Foram utilizadas as interações feitas pelos cursistas durante as atividades desenvolvidas no curso e em suas diversas ambiências, bem como trechos das entrevistas. A partir desses dados, são identificados e extraídos fragmentos que fundamentam e dão suporte às interpretações estabelecidas.

### 3.6 LOCAL DA PESQUISA

A educação acontece em diferentes níveis e modalidades e cada IE tem seu foco de acordo com os objetivos educacionais que almeja. Para observar a formação de professores da EPT, tomando a perspectiva da EOL, a pesquisa utilizou-se do curso de formação “Educação Online: fundamentos e práticas”, desenvolvido e ofertado por professores atuantes do IF Baiano. Pensar os ambientes virtuais como parte de uma instituição de ensino é um caminho longo, mas não impossível. As escolas devem se apropriar deles, e é justamente essa uma das provocações mais relevantes dessa pesquisa.

Ainda que cada participante estivesse fisicamente presente em um ambiente diferente, é possível, nos momentos educativos de encontros síncronos, mediados por tecnologia, haver presencialidade, interação social, troca de conhecimentos entre os participantes e demais elementos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem. O que se quer destacar é que quando se pensa aqui em local da pesquisa, o conceito deve ir além dos espaços físicos, englobando os virtualmente estabelecidos.

## 4 DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Considerando o modelo simplificado de Gomes e Pimentel (2021), conforme apresentado na Figura 2, são identificados elementos da EOL presentes em todas as etapas, do planejamento até o encerramento da realização. Esses autores consideram que, ao se criar um curso ou uma disciplina em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), está sendo criado um Objeto de Aprendizagem (OA). Desse modo, podem ser aproveitados e reusados diversos materiais digitais que foram utilizados em outros contextos. Um processo e uma metodologia passam a ser requeridos para a criação de um OA, que pode ser um curso, uma disciplina ou mesmo uma única aula.

**Figura 2** – Etapas de um modelo de prática docente simplificado



**Fonte:** Extraído de Gomes e Pimentel (2021).

Pimentel e Carvalho (2020), ao se referirem ao que entendem como princípios da EOL (Figura 3), trazem o contexto em que os professores foram desafiados a “*pensar fazer* a educação em tempos de pandemia (e também pos-pandemia)” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s.p). Para eles é possível (re)pensar os desenhos didáticos para que, com inspirações nos valores e práticas da cibercultura, possam trazê-los para o digital em rede. Defendem que “vivemos,

hoje, em um (ciber)espaço-tempo propício à aprendizagem em rede” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s.p). Essas reflexões, fruto de anos de prática e pesquisa na modalidade a distância empregando a abordagem da EOL, organizam em oito princípios as lições que foram extraídas dessa experiência.

**Figura 3 – Princípios da EOL**



**Fonte:** Pimentel e Carvalho (2020, p. 5).

São reflexões que acompanham e se inspiram em outros grandes nomes que, desde meados da década de 1990, vêm dialogando sobre o tema (Figura 4). Nomes como Pierre Lévy, Lucia Santaella e Edméa Santos fazem parte da curadoria de conteúdos disponibilizados pelo curso, como vídeos e textos. Outros foram convidados a participar diretamente, a exemplo de uma *live* com o professor Mariano Pimentel e Felipe Carvalho, ou com Marco Silva em outra oportunidade. Essas *lives* ocorreram de forma síncrona, com abertura para os cursistas interagirem com perguntas, e de forma assíncrona, a partir de um contato no grupo de WhatsApp da turma, onde foram trocados materiais e experiências de forma muito enriquecedora. Esse tipo de atividade (*lives*) será comentada mais adiante.

**Figura 4** – Alguns autores incluídos na curadoria do curso



**Fonte:** Pimentel e Carvalho (2020, p. 5).

O curso observado apresenta a EOL não só nos conteúdos teóricos das aulas e atividades propostas, mas está presente em todo momento de seu desenvolvimento. Proporcionou um exemplo prático que, somado a um material atualizado, relevante e bem planejado, reflete a dedicação dos organizadores, em uma experiência que a todo momento buscou ser significativa ao aprendizado dos cursistas, estimulando a participação individual e coletiva.

Na análise de todo o material disponibilizado para a observação, foi possível identificar onde os princípios da EOL são percebidos e as diversas situações de aprendizagem que acompanham a realização do curso em todas as etapas. Juntamente com entrevistas individuais com os cursistas e entrevista coletiva com as professoras idealizadoras do curso, foram obtidas evidências que demonstram e suportam as conclusões levantadas.

A seguir, apresenta-se: a) o perfil dos entrevistados e algumas considerações sobre como foram realizadas; b) os elementos fundamentais que deram apoio ao planejamento e à execução do curso, bem como à seleção dos recursos digitais que o suportam; e c) a análise textual discursiva das principais categorias objetivadas.

#### 4.1 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Após a análise de todo o material do curso que foi disponibilizado, foram levantadas questões que pediam maior aprofundamento. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas individualmente envolvendo um grupo de cinco alunos cursistas que demonstraram interesse em participar, além de uma entrevista coletiva com as professoras que idealizaram e mediarão a formação observada.

A utilização desse instrumento de coleta de dados objetivou: a) conhecer os cursistas; b) obter uma visão geral sobre o tema e a afinidade dos participantes com o assunto; c) identificar e conhecer entre os participantes casos de utilização das práticas pedagógicas das metodologias de ensino pautadas na perspectiva da EOL que vêm sendo desenvolvidas após a formação, entre outras contribuições que foram surgindo.

Para garantir o consentimento formal dos entrevistados e entendendo que todos são maiores de idade, logo responsáveis legais por si mesmos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Esse documento buscou atender aos requisitos éticos e minimizar os riscos de constrangimento, incômodo ou ofensa. Ele foi elaborado levando em consideração a Resolução nº 466/12 e nº 510/16 do CNS/MS e bibliografia que versa sobre a ética na pesquisa, preocupando-se em desenvolver abordagens respeitadas e éticas.

Todos os entrevistados indicaram ter lido o documento e estarem de acordo com os termos apresentados. As entrevistas realizaram-se após cada entrevistado ter formalmente confirmado sua aceitação e, durante sua realização, os termos ali descritos foram constantemente observados. Após a transcrição dos diálogos, foi feita uma releitura sem que, em nenhum dos casos, fossem localizadas possíveis situações adversas ao estabelecido.

Para as entrevistas, foram convidados cursistas que concluíram a formação e que atuassem ou fossem alunos de licenciatura pelo IF Baiano. Desses, cinco retornaram o contato indicando interesse em participar, o que significa aproximadamente 19% dentre os 27 que se enquadram no critério estabelecido. Considera-se que esse número foi suficiente e que as respostas obtidas puderam atender satisfatoriamente a todos os objetivos pretendidos. Todos foram

entrevistados individualmente e uma única vez, não havendo casos onde se identificou a necessidade de uma segunda entrevista com o mesmo entrevistado.

Ocorreram de forma 100% *on-line*, no período de 10 a 25 de fevereiro de 2022, com duração entre 50 a 70 minutos. A plataforma utilizada foi o Google Meeting e elas foram integralmente gravadas. Todos os entrevistados foram devidamente informados que estavam sendo gravados logo no início, estando essa conformação de ciência registrada nas gravações. Ademais, o TCLE já havia destacado essa possibilidade.

Para manter o sigilo, os nomes foram omitidos e os entrevistados estão descritos como “ENT\_”, seguido do número referente à ordem que ocorreu. Assim, o primeiro entrevistado está referido como “ENT\_01”, o segundo como “ENT\_02” e assim sucessivamente.

Os entrevistados traziam perfis distintos quanto à idade e ao tempo de atuação. Entretanto, foram identificadas características semelhantes no que diz respeito ao envolvimento com a EPT e ao fato de estarem ligados diretamente ao IF Baiano, conforme se observa no Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1** – Perfil dos alunos entrevistados

Perfil	Descrição
Idade	Variando entre 30 a 62 anos, média de 45 anos
Gênero	Quatro mulheres e um homem
Envolvimento com a EPT	Quatro eram professores que já atuavam como docentes da EPT e um cursando licenciatura em Química
Ligados ao IF Baiano	Todos ligados diretamente ao IF Baiano, com atuação no <i>campus</i> Catu, à exceção de um docente que estava alocado no <i>campus</i> Senhor do Bonfim
Envolvimento com a EOL, antes do curso	Todos indicaram pouca ou nenhuma experiência. Ainda que alguns tenham participado de cursos que se pautaram na modalidade EaD, nenhum dos entrevistados considerou que essas experiências fossem significativas para despertar a perspectiva da EOL

**Fonte:** Elaboração do autor.

A partir de questionamentos semiestruturados com respostas abertas, foi possível extrair dos entrevistados percepções sobre: a) o perfil de cada participante;

b) as experiências com a perspectiva da EOL que traziam antes da formação; c) a forma como enfrentaram o primeiro momento da pandemia e a consequente adoção do ERE; d) as expectativas criadas com relação ao curso quando se inscreveram; e) o desenvolvimento e a participação no curso; f) a forma como os conhecimentos adquiridos vêm sendo aproveitados; g) a perspectiva da EH na retomada das atividades presenciais, entre uma série de outros assuntos que foram surgindo a partir desses diálogos.

Após o entrevistador e o entrevistado se apresentarem mutuamente, os entrevistados foram indagados sobre a sua formação e atuação profissional. O foco foi direcionado para que apontassem experiências vividas nessa trajetória que envolveram, de alguma forma, a perspectiva da EOL.

Todos apontaram que tiveram pouco ou nenhum contato com o tema. Ainda que tivessem interesse em aprender mais sobre a EOL, não lhes foi oferecido, nas suas formações iniciais, conteúdos relacionados ao tema que fossem significantes. Alguns apontaram experiências vividas em EaD, mas até mesmo essas eram apenas conteúdos assíncronos colocados no AVA e não sentiam que ali estava acontecendo algo estimulante.

Se questiona sobre como chegaram até o curso, as expectativas criadas num primeiro momento, a relação com os demais colegas e com as professoras-mediadoras. Como o público-alvo foi composto por professores já formados e atuantes, estendido para alunos da licenciatura, havia certa similaridade entre os participantes. Observa-se que mais de 80% dos inscritos eram ligados ao IF Baiano pelo *campus* Catu e já conheciam alguns dos colegas, além do trabalho desenvolvido pelas mediadoras relacionado aos temas trabalhados.

Quanto ao desenvolvimento, identifica-se que houve um amplo uso de recursos digitais com foco na educação. Tanto para o planejamento e execução do curso quanto para a utilização nas atividades práticas propostas, eles estavam presentes, refletindo um aprendizado colaborativo, participativo e que demonstrava fortes indícios de ter sido significativa para os participantes. Ao responderem sobre como foi essa experiência, destaca-se que, apesar da pouca bagagem que traziam quanto a essas tecnologias, a forma como o curso foi desenvolvido permitiu um contato inicial com bons resultados práticos.

Buscou-se, assim, identificar onde esses cursistas se encontravam antes do curso e como eles saíram após a experiência. Esse comparativo pôde indicar se

houve um aprendizado significativo. Segundo Moreira (2012), a aprendizagem significativa tem como característica uma interação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos adquiridos. O autor destaca que essa interação não é literal e tampouco é arbitrária. Ou seja, “nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito, e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (MOREIRA, 2012, p.2).

Questionou-se sobre que tipo de conhecimentos traziam antes de buscar a formação em EOL e, dentro do que foi trabalhado durante o desenvolvimento do curso, quais conhecimentos ficaram marcados. Dos diálogos fica evidente a todo o instante que os aprendizados de alguma forma vem se refletindo nas práticas pedagógicas que os entrevistados vêm desenvolvendo após o encerramento do curso. E foi unânime a percepção dos entrevistados de que o curso mudou a forma que viam a EOL e a viabilidade de usar recursos digitais nas suas aulas e atividades pedagógicas.

Todos os entrevistados demonstram que no início tiveram muita dificuldade com esse primeiro contato, mas que após puderam de alguma forma trazer conhecimentos adquiridos nas suas práticas pedagógicas durante o ERE, auxiliando a desenvolver conteúdos que se adequam melhor as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) nesse período. Os resultados que obtiveram foram satisfatórios, sendo um estímulo para que práticas pautadas na EOL se mantenham, mesmo com o retorno das atividades presenciais.

E é justamente nesse estímulo, nessa percepção de que os recursos digitais já estão disponíveis, de fácil acesso, práticos e intuitivos de usar, onde se encontra a vontade de querer ampliar sua presença. Por último, as entrevistas provocaram os participantes a dialogarem sobre como enxergam o EH como uma forma de alinhar as metodologias presenciais com as online, sem que ocorram separações e distanciamentos. Muito pelo contrário, o curso demonstrou que elas andam juntas.

A análise desses conteúdos se complementa com as observações do material do curso analisado, dando uma maior solidez nas afirmações construídas e que constam na conclusão da pesquisa aqui desenvolvida. As extrações dos trechos das entrevistas suportam as afirmações estabelecidas, sendo destacadas quando relevantes.

Para complementar as entrevistas, foram convidadas as professoras que idealizaram o curso e foram responsáveis por todas as etapas do planejamento,

desenvolvimento e execução. Buscou-se alinhar alguns dos entendimentos obtidos nas entrevistas com os alunos cursistas e na análise de todo o material disponibilizado. O encontro virtual ocorreu na etapa final do levantamento de dados, com objetivo de esclarecer questões relevantes que pudessem ter sido mal interpretadas ou que não foram percebidas de forma adequada. O perfil das entrevistadas segue apresentado no Quadro 2 abaixo:

**Quadro 2** – Perfil das professoras entrevistadas

Perfil	Descrição
Idade	40 e 46 anos, média de 43 anos
Gênero	As duas entrevistadas se identificaram como mulheres
Envolvimento com a Educação Profissional Tecnológica	Professoras atuantes no IF Baiano há mais de cinco anos
Ligados ao IF Baiano	Ambas diretamente ligadas ao IF Baiano, com atuação no <i>campus</i> Catu no momento da entrevista
Envolvimento com a EOL, antes do curso	Ambas buscaram em suas formações caminhos onde a EOL e os conceitos de cibercultura, ciberespaço e tudo o mais que envolve esse contexto onde a educação procura se apropriar de seu espaço. Assim, possuem experiências práticas significativas para despertar a perspectiva da EOL. Por terem contato e proximidade com diversos pensadores e professores destacados na área, isso facilitou a seleção e a curadoria do material de estudo (leituras, vídeos e outros). Alguns foram convidados para as <i>lives</i> , oficinas e videoaulas desenvolvidas, enriquecendo essas atividades síncronas e sendo um grande diferencial para atingir os objetivos de aprendizagem propostos

**Fonte:** Elaboração do autor.

A entrevista foi realizada coletivamente com as duas professoras, em um único encontro no dia 25 de abril de 2022, com duração de aproximadamente 120 minutos. No formato 100% *on-line*, utilizou-se a plataforma Google Meet, onde a entrevista foi gravada e depois transcrita para análise. Todas as questões relacionadas à ética na pesquisa e ao sigilo demandado foram devidamente apresentadas às entrevistadas.

## 4.2 DA PROPOSTA, CONTEXTO, CENÁRIO E EVASÃO

O curso de formação “Educação Online: fundamentos e práticas” foi ofertado pelo IF Baiano, por meio do *campus* Catu, e aconteceu entre os dias 10 de agosto e 4 de outubro de 2020. Foram disponibilizadas 40 vagas, das quais até 50% foram reservadas a professores do IF Baiano e as demais abertas a outros interessados que atendiam ao perfil do público-alvo. Dentro desse critério, a seleção foi por ordem de inscrição. Inscreveram-se professores do IF Baiano (a maioria do *campus* Catu), alunos da licenciatura em Química e do ProfEPT, além de docentes de outras redes de ensino pública, incluindo de outros estados.

Com carga horária inicialmente planejada para 40 horas total, dividida em oito semanas, ou cinco horas semanais, utilizou-se o formato 100% *on-line*, dado o momento da pandemia de Covid-19 em que ocorreu, o que inviabilizou encontros presenciais. O curso foi planejado para ser um projeto de ensino ofertado pelo *campus* Catu, mas diante da sua natureza extensionista e de pesquisa, tornou-se algo mais amplo. O envolvimento tanto das professoras moderadoras quanto dos cursistas abriu discussões produtivas que foram muito além do planejado inicialmente.

Inicialmente, as professoras idealizadoras tinham uma expectativa de poderem propor um curso de extensão de forma articulada com a coordenação de extensão do *campus* Catu. Durante as entrevistas, a PROF\_02 (ver Quadro 03 abaixo) indicou que “a ideia inicial era para ser um curso de extensão articulada com a coordenação de extensão do campus, que a gente pudesse atender tanto o nosso público interno quanto externo”. Mas que por diversas questões burocráticas, não foi possível se utilizar desse formato naquele momento. “E aí depois ele (o curso) virou um projeto de ensino porque era o que era mais viável e rápido para gente fazer” (PROF\_02). O foco naquele momento era atender a demanda e a urgência da realização do curso no contexto que o ERE trazia sem perder a tempestividade e a pertinência.

Essas questões também foram reforçadas pela PROF\_01 (Quadro 3). Ela indica que, como consequência, havia uma limitação da carga horária que poderia ser disponibilizada, trazendo um desafio para conseguir selecionar os conteúdos sem perder de vista os objetivos de aprendizagem que foram traçados e que “teve que alocar onde era possível”.

**Quadro 3 – Trechos extraídos das entrevistas com professoras**

**PROF\_02:** “E a ideia inicial era para ser um curso de extensão articulada com a coordenação de extensão do campus, que a gente pudesse atender tanto o nosso público interno quanto externo. A gente não tinha o objetivo ... nem a intenção de capacitar os servidores do IF Baiano, até porque não é nem o nosso lugar, né! A gente, professores contratados e concursados do IF Baiano, não articula desenvolvimento e capacitação para desenvolvimento do Servidor... A gente pode trabalhar nisso sim, mas numa outra configuração. Então não era nossa intenção ocupar esse lugar, dizer olha o IF Baiano tem que capacitar seus servidores, não! A gente dizia bom, podemos fazer esse caminho e incluir os servidores do IF Baiano” (PROF\_01).

“E aí a gente começa a ter dificuldade com a realização do curso nesse formato, né. Então, aí a gente foi pensando na carga horária e aí, tipo assim, os conteúdos foram entrando muito dentro do formato que era possível. E aí depois ele virou um projeto de ensino porque era o que era mais viável e rápido para gente fazer. Porque tinha isso, né? Assim a situação do ERE já estava urgindo, então tinha que ser uma coisa rápida. E aí a gente transformou ele num projeto de ensino, e um projeto de ensino tem o limite de carga horária, então não podia ser muito extenso. E como não podia ser muito extenso então a gente tinha que selecionar os conteúdos”(PROF\_01).

**PROF\_01:** “A gente esbarrou no desafio da burocracia. Como PROF\_02 falou, né! Então a gente não pôde fazer exatamente como a gente tinha pensado no início. Onde enquadrar, vamos dizer assim, onde alocar o curso? A gente teve que alocar onde era possível”(PROF\_01).

**Fonte:** Entrevista em 25/04/2022 com organizadoras do curso.

Durante a execução do curso, essa limitação de horário começou a entrar em choque. Percebeu-se que havia uma forte necessidade de ampliar esse tempo para atender a todos os objetivos planejados. Segundo a PROF\_01, em comum acordo com todos os envolvidos (coordenação de curso, cursistas e professoras-mediadoras), a carga horária foi ampliada para 64 horas, ou oito horas semanais, mantendo-se o formato de oito semanas. A PROF\_02 comenta que logo na segunda ou terceira semana do curso foi formalmente estabelecida essa carga horária complementar, inclusive em comum acordo com a coordenação e os alunos cursistas (Quadro 4).

#### Quadro 4 – Trechos extraídos das entrevistas com professoras

**PROF\_01:** “Depois a gente conseguiu que ele o curso fosse para 64 horas” (PROF\_01).

**PROF\_02:** “A gente divulgou 40 horas porque era projeto de ensino. [...]” (PROF\_02)

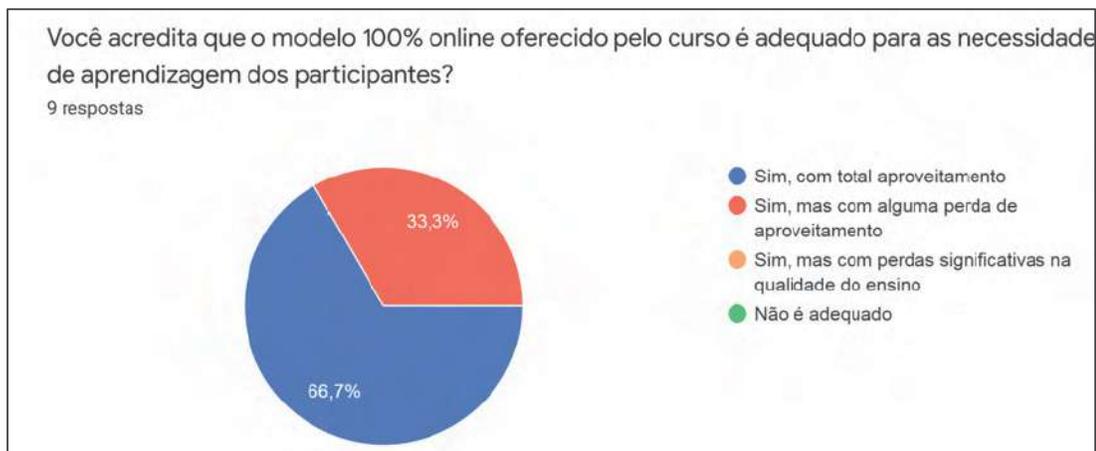
**ENTREVISTADOR:** “Aproveita esse comentário aí é eu percebi que ele realmente tornou mais do que 40 horas ... que ele foi para essas 64 horas. Isso foi formalmente estabelecido? (ENTREVISTADOR)

**PROF\_02):** “Logo na segunda ou terceira semana do curso, a gente pediu autorização ao coordenador de ensino, porque é um projeto que estava vinculado à coordenação de ensino, por uma demanda inclusive dos estudantes”(PROF\_02).

**Fonte:** Entrevista em 25/04/2022 com organizadoras do curso.

Quanto ao formato 100% *on-line*, os questionários de pesquisa enviados aos alunos indicaram que foi bem aceito, visto que 66,6% concordou que esse modelo foi adequado para as necessidades de aprendizado desenvolvidas e os 33,3% restante concordou com a ressalva de que houve alguma perda de aproveitamento (Gráfico 2).

#### Gráfico 2 – Percepção do formato on-line



**Fonte:** Questionário de pesquisa enviado aos alunos cursistas.

O currículo aborda temas ligados a: a) TDIC e Educação; b) experiências pedagógicas no contexto da pandemia de Covid-19; e c) planejamento e recursos didáticos para a EOL. Teve como objetivo trazer a discussão e as reflexões sobre as

práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC, dentro de um contexto de quarentena e distanciamento físico e social.

Segundo a PROF\_02 , o objetivo não era de ser um curso teórico, mesmo que fosse importante falar das diferenças conceituais para marcá-las e trazer um entendimento comum ao grupo (Quadro 5). O que se objetivou foi que “ o estudante, desde o começo, exercitasse a prática de construir contextos pedagógicos voltados para o *on-line*” (PROF\_02).

**Quadro 5** –Trechos extraídos das entrevistas com professoras

**PROF\_02:** "Então a gente professoras queríamos ...trabalhar com fundamentos e práticas efetivamente. Então a gente queria discutir a teoria, ou seja, o que é que tá fundamentando, o que essa educação ? [...]  
 Mas assim, a gente queria dizer assim: primeiro vai falar da educação . A gente não queria falar de Educação a Distância nem do Ensino Híbrido ou de Ensino Remoto. A gente vai falar essas coisas, inclusive para poder marcar a diferença conceitual, mas vai falar da educação . E aí a gente queria discutir os fundamentos ..., mas havia probabilidade de ter cursistas que não conheciam absolutamente nada sobre esse tema, e outros que conheciam. Tinha que passar pelos fundamentos básicos, entender o que se estava chamando de tecnologia, de como é que ela se relaciona com a educação, e ir ampliando, afinando.  
 Então a gente queria dar conta dos principais pontos de fundamentos teóricos, mas a gente não queria que fosse um curso teórico, porque a gente queria que fosse um curso em que o estudante, desde o começo, exercitasse a prática de construir contextos pedagógicos voltados para o *on-line*". (PROF\_02)

**Fonte:** Entrevista em 25/04/2022 com as organizadoras do curso.

Esse foco na prática foi uma forma de atender aos anseios que o cenário pandêmico trazia, no qual os professores que atuavam nos modelos presenciais foram obrigados a se adaptar ao ERE sem que houvesse um período de preparo adequado. Surgiram muitas dúvidas sobre como seria possível oferecer uma aula que não fosse uma tentativa frustrada de transferir a aula presencial para uma videoaula. Ficou evidente que faltava um maior preparo para enfrentar o cenário que foi apresentado.

No questionário da pesquisa enviado aos alunos cursistas, eles foram indagados sobre os obstáculos que dificultaram esse momento inicial do ERE ( Gráfico 3). Foi permitida mais de uma opção de resposta. Dos respondentes, 100% indicou a necessidade de capacitação dos docentes para a perspectiva da EOL, o

que evidencia a demanda por cursos nesse sentido. Ainda, 89% indicou as dificuldades técnicas e/ou logísticas de os discentes utilizarem as ferramentas disponíveis e 78% destacou ainda que essas mesmas dificuldades técnicas acontecem para os docentes. Foi destacado ainda a falta de suporte técnico e financeiro da instituição de ensino onde atuam (78%).

**Gráfico 3 – Percepção de dificuldades para aplicar o ERE**



**Fonte:** Questionário de pesquisa enviado aos alunos cursistas.

No espaço do questionário destinado a comentários abertos, de resposta opcional, os respondentes colocaram suas reflexões e considerações mais aprofundadas. O respondente Q\_06 (ver Quadro 6) comenta que percebe uma falta de investimentos na formação continuada e que, como consequência, teve poucas oportunidades de se capacitar melhor.

**Quadro 6 – Comentário de aluno cursista no questionário enviado**

**Q\_06:** "Ao longo da minha atuação docente na rede estadual e federal, recordo apenas de ter participado de atividades de formação continuada de capacitação relacionada ao uso de programas e sistemas de registro acadêmico. Na verdade, a formação continuada para docentes na rede pública, até o momento, é algo que recebe poucos investimentos. Por isso, tive acesso a poucas oportunidades de formação continuada, e como a suspensão das aulas presenciais não estava na ordem do dia, a educação *on-line* e temas correlatos nunca estiveram presentes nas poucas iniciativas de formação continuada que tive acesso" (Q\_06).

**Fonte:** Questionário enviado a alunos cursistas.

Colaborando com essa observação, ao serem indagados sobre a importância desses cursos de formação, quanto ao preparo para a EOL, 100% os consideram de alto grau de importância, onde 77,8% dos respondentes a consideram “muito alta” e 22,2% “alta” (Ver Gráfico 4).

**Gráfico 4** – Percepção da importância de formação em EOL



**Fonte:** Questionário enviado a alunos cursistas.

Esses dados reforçam a ideia do despreparo não só por parte dos docentes nas suas formações, como também dos discentes e das instituições de ensino. E é nesse cenário de desafios que foi proposta a formação em EOL observada.

Vale destacar que não é o momento de ERE que vai pedir o fim das atividades fisicamente presentes. Muito pelo contrário, a provocação é que ambas, online e presencial, podem andar juntas e terem, em cada momento, uma metodologia própria que melhor se adeque ao objetivo da aprendizagem. Pode acontecer junto com as atividades presenciais, diferenciando-se, mas sem se distanciar.

As professoras que idealizaram o curso e se colocaram como mediadoras são docentes do próprio IF Baiano. Ambas vinham há alguns anos desenvolvendo diversas pesquisas e trabalhos acadêmicos voltados aos temas relacionados à EOL. E a proposta do curso vem num momento em que, na qualidade de professoras, também vivenciavam (e ainda vivenciam) os desafios de se adaptar ao ERE e às incertezas sobre como será a educação pós-pandemia. Há uma clara proximidade com a realidade vivenciada pelos cursistas.

Nos diálogos obtidos com os alunos cursistas entrevistados (Quadro 7), eles reforçaram em diversos momentos a ideia de que no início da pandemia foram pegos de surpresa e se sentiam despreparados para atender as exigências das atividades pedagógicas não presenciais. Ainda era um cenário de incertezas e todos tiveram nenhuma ou pouca experiência que pudesse auxiliar a adaptação ao ERE e aos recursos digitais disponíveis para a educação.

**Quadro 7 – Trechos extraídos das entrevistas com cursistas**

<p><b>Antes de participar do curso você estava preparado(a) para se adaptar ao ERE e aos modelos de educação ?</b></p>
<p><b>ENT_01:</b> "Era um contexto de bastante insegurança. Eu tinha pouco conhecimento sobre essas ferramentas tecnológicas e sobre essa perspectiva mesmo, dessa educação mediada por algum instrumento. Então foi um um contexto bastante desafiador. [...] E aí o curso veio muito a calhar nesse momento" (ENT_01).</p>
<p><b>ENT_02:</b> "Eu eu fiquei completamente perdida, desorientada mesmo. Apavorada. O que que eu ia fazer? Eu não tinha ideia, não sabia nada. Então eu procurei ajuda sim. ... . Eu me sentia uma cega completa, uma analfabeta. Não era nem analfabeta funcional, era analfabeta mesmo"(ENT_02).</p>
<p><b>ENT_03:</b> "Na minha trajetória, educação Online foi ... antes do curso né!? bem superficial. E as coisas que eu fazia no instituto IF Baiano antes da pandemia eram recursos didáticos de curso que eu não posso nem dizer que eram recursos didáticos variados. Um documentário, assistir um filme, fazer uma uma análise sobre o filme né!?. Então foi com esse curso que eu pude me aproximar melhor do conteúdo" (ENT_03).</p>
<p><b>ENT_04:</b> "Então eu sempre tive eh objeções aí a um modelo de ensino que se desenvolvesse a partir dessa dinâmica ..., onde as ferramentas digitais teriam centralidade, tá? [...] Como professor eu nunca tinha atuado. Agora, como cursista eu participei de algumas capacitações fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado ... em EAD" (ENT_04).</p>
<p><b>ENT_05:</b> "Não tinha tido nenhuma experiência ainda com o online ou com o EaD. Para mim foi uma uma aventura muito nova. Está sendo, na verdade, uma aventura muito nova. Tudo isso do <i>on-line</i>, do remoto. ... Eu não tinha experiência alguma. Até por isso que eu me propus a participar desse curso"(ENT_05).</p>

**Fonte:** Entrevista realizada entre 9 a 25/02/2022 com alunos cursistas.

A proposta do curso criou boas expectativas, não só pela necessidade que o momento exigia de buscar capacitações, como pelo fato de a maioria dos cursistas

serem do âmbito do IF Baiano, atuantes como docentes ou como alunos de licenciatura. Como resultado, quando procuraram o curso, todos, exceto o ENT\_03, que era relativamente novo na instituição, indicaram que já conheciam as professoras-mediadoras antes do curso ser oferecido, como colegas de trabalho, por terem sido alunos delas ou pelos trabalhos realizados e palestras, eventos e afins dos quais elas participaram (Quadro 8). Esse contato permitiu que reconhecessem nas professoras-mediadoras um vasto conhecimento dos conteúdos propostos.

#### Quadro 8 – Trechos extraídos das entrevistas com cursistas

##### Você conhecia as professoras mediadoras antes de se inscrever no curso?

**ENT\_01:** “Então, era muito pouco antes do curso, não conhecia nada, nada, nada e me interessei pela Educação Online porque conhecia já as professoras mediadoras. São minhas colegas de trabalho e ... elas já têm uma trajetória bem bacana nisso [...]. E aí eu já vinha também até provocando elas: “não vocês tem que intervir, fazer alguma coisa, a gente não está sabendo nada! Vai chegar o remoto aí. Vamos lá!”. E aí elas propuseram a turma e me inscrevi logo [...]. Eu acho até que sempre provoquei que elas pudessem compartilhar todo esse conhecimento que elas tinham” (ENT\_01).

**ENT\_02:** “Eu não tinha ideia, não sabia nada sobre educação *on-line*. Então eu procurei ajuda sim. Procurei ajuda com Janaína e com Camila. Primeiro foi Janaína, porque a gente sempre tinha uma ligação mais próxima. [...] Ela manda um e-mail, começa a divulgar um curso que elas iriam fazer sobre educação online, práticas, né? Se nós queríamos participar. Imediatamente eu me inscrevi”. (ENT\_02)

**ENT\_03:** “Não, não conhecia, porque eu tenho pouco tempo de casa. Na na época eu tinha só dois anos, agora, já são quatro, né? Mas eu não conhecia ainda Camila e nem nem Janaína” (ENT\_03).

**ENT\_04:** “Ah, minha expectativa era era muito boa, por conhecer as pessoas que estavam propondo, né? A trajetória, a competência, o compromisso. Então eu tinha uma compreensão que seria algo que contribuiria muito para a minha formação e para eu lidar com com as atividades de ensino que estavam se ali viando” (ENT\_04).

**ENT\_05** (00:06:30~00:06:59): Professora Janaína mesmo ... consegue fazer a gente ter essas discussões sobre as tecnologias.

**Fonte:** Entrevistamos entre 9 a 25/02/2022 alunos cursistas.

Ademais, o curso foi um caso que proporcionou conhecimentos significativos para os cursistas. Por se utilizar de atividades práticas e pela forma como se abordaram os conteúdos, evidenciou-se a presença de diversos princípios da EOL, a

exemplo da aprendizagem colaborativa e da mediação docente ativa, sendo mais que meros componentes curriculares. A junção entre teoria e prática enriqueceu o aprendizado, algo que foi percebido pelos cursistas.

Esses fatores contribuíram para a expressiva procura, onde as vagas ofertadas foram totalmente preenchidas e ainda gerou uma lista de espera com mais de 50 interessados. Isso significa uma procura de 2,25 candidatos por vaga ofertada, o que reflete o grande interesse e a aceitação que o tema alcançou, onde muitos professores passaram a demandar por cursos de capacitação em EOL.

Por outro lado, os cursos *on-line* e a distância costumam apresentar uma taxa de evasão elevada. Segundo dados do Censo EAD feito pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2021), 41% das instituições públicas de ensino que ofertam cursos livres a distância têm uma taxa de evasão acima de 20%. E no cenário pandêmico em que os cursistas se encontravam, esse impacto é ainda maior. Como resultado, dos 40 matriculados, 12 não conseguiram acompanhar o curso, o que significa uma taxa de 30% de evadidos.

Não se questionou aos evadidos suas razões, pois além de uma dificuldade em contactá-los, não era o objetivo aprofundar em tal discussão. Entretanto, durante a entrevista todos indicaram que no começo tiveram dificuldades em se adaptar aos recursos digitais utilizados, aos conteúdos trabalhados e à quantidade de atividades propostas a cada semana. A ENT\_02 afirma que na primeira semana pensou em desistir, pois estava em pânico, sentindo-se incapaz de aprender a linguagem que estava sendo utilizada, mas que não desistiu devido ao apoio dado pelas professoras-mediadoras e pelos colegas (Quadro 9).

Pensando que o ambiente virtual onde aconteceu o curso acaba trazendo certo distanciamento em comparação com o presencial, é possível que muitos dos desistentes tenham encontrado barreiras parecidas. Mas ao contrário da ENT\_02, não conseguiram achar o mesmo apoio ou não tiveram interesse em buscá-lo. Os que seguiram no curso até a conclusão indicaram que buscaram tirar dúvidas com as mediadoras ou com os demais colegas, e que eles não só foram muito solícitos como deram apoio para estimular a continuar no curso. A ENT\_02, por exemplo, chega a afirmar que se não tivesse sido verdadeira consigo mesma quanto às dificuldades que enfrentou no início do curso, a turma não ia saber o que ela estava sentindo e era bem provável que tivesse desistido, mas que não desistiu por causa do apoio deles (Quadro 9).

**Quadro 9 – Trechos extraídos das entrevistas com cursistas****Nas primeiras aulas você teve dificuldade em acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos abordados no curso?**

**ENT\_01:** “Então assim, eu me senti muito envolvida. Acho que a minha participação não foi satisfatória cem por cento, porque eu não consegui dar conta de cem por cento da das aprendizagens propostas. [...] Eu achei interessante, pertinente, válido, importante, me arrependo de não ter feito. Mas eu não consegui dar conta, pelo volume de coisas. Era uma coisa muito nova eu estava aprendendo muito do zero eu não sabia fazer nada, nada! Aquelas coisas, nada! Muito pouco” (ENT\_01).

**ENT\_02:** “Na primeira semana eu entrei em pânico. Na segunda semana eu pensei em desistir do curso. Eu me sentia profundamente burra, burra, dentro do daquela linguagem toda.... E aí comecei a conversar muito com Camila e Janaína professoras-mediadoras sobre as minhas angústias. ... E tinham pessoas outros cursistas que sabiam muito. E eu via que eu não sabia nada, e me sentia perdida. Sabe o que era uma pessoa desorientada, perdida? Era eu! Isso me angustiava” (ENT\_02).  
 “Se eu não tivesse sido verdadeira comigo, mesmo a turma não ia saber o que eu estava sentindo e naturalmente ... era bem provável que eu tivesse desistido. Entendeu? Eu não desisti também por causa do apoio deles. Eu recebi a mensagem no WhatsApp tanto de grupo como particular dando o maior incentivo dizendo que eles precisavam que eu estivesse com eles” (ENT\_02).

**ENT\_03:** “Bom, eu avalio assim, que foi tranquilo. Eu não vou dizer que eu sou expert na internet, mas como eu sempre busquei novidade .... Eu não tive muita dificuldade ... com as com as propostas, com as ferramentas, ou com as plataformas. Então eu acho que o meu envolvimento foi bom” (ENT\_03).

**ENT\_04:** “Eu tive dificuldade, tive estranhamento, né? Que é essa coisa de fazer atividade em plataformas digitais, era algo estranho pra mim. Fazer as postagens, me familiarizar com com a própria dinâmica dessas plataformas, né? Então era algo novo, isso levava um tempo para me familiarizar, saber como fazer o login, onde postar. ... Então, como era um curto espaço de tempo pra cada coisa, ... eu tinha um pouco de dificuldade, até de dominar, né? Então essa foi a principal dificuldade” (ENT\_04).

**ENT\_05:** “As atividades propostas eram sempre desafiadoras, uma vez que eram novas. Alguns recursos utilizados no curso eu já conhecia. Outros foram super novidades” (ENT\_05).

**Fonte:** Entrevistamos entre 9 a 25/02/2022 alunos cursistas.

No questionário enviado aos alunos cursistas (Quadro 10), foi colocado um espaço para comentários sobre os pontos fortes do curso. Nele o respondente Q\_07 comenta que, para ele, o mais importante foi justamente esse grau de

comprometimento das professoras facilitadoras e dos demais colegas que não evadiram. Considera ainda que essa experiência de ajuda mútua e companheirismo foi magnífica para o aprendizado no cenário pandêmico vivenciado.

**Quadro 10** – Comentário de aluno cursista no questionário enviado

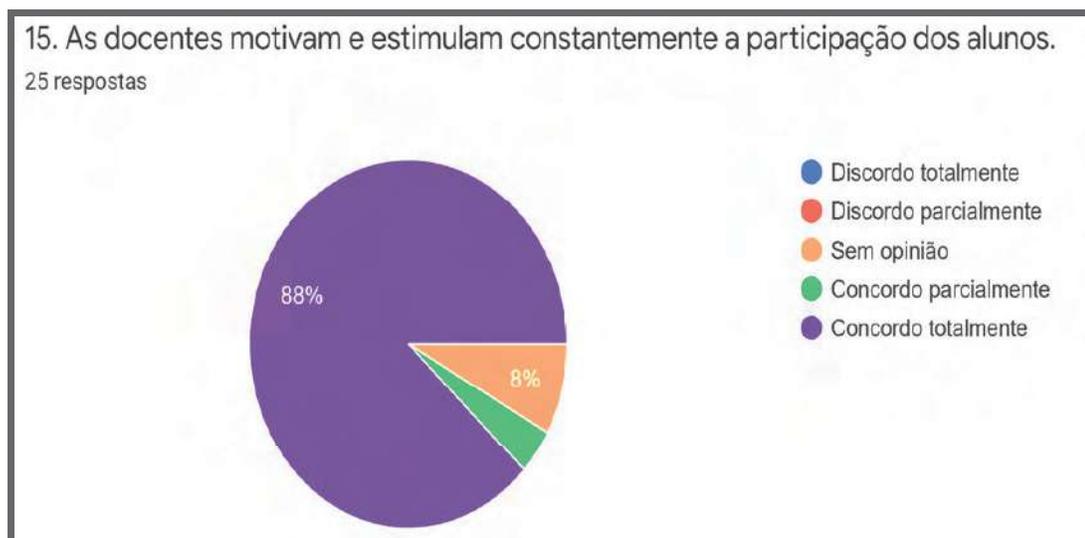
Q\_07: "Existiram diversos pontos fortes no curso mas o mais importante foi o grau de comprometimento que as professoras/facilitadoras conduziram as atividades e o grau de responsabilidade e comprometimento dos colegas na realização das atividades solicitadas. A ajuda mútua e companheirismo tanto por parte dos colegas como por parte das nossas professoras. Foi uma experiência magnífica para o meu aprendizado nesse novo cenário pandêmico" (Q\_07).

**Fonte:** Questionário enviado a alunos cursistas.

Outra situação pode ser a carga excessiva de trabalho que alguns dos participantes acabaram acumulando no período do curso. O ensino remoto já estava demandando muito dos cursistas e ainda era incerto como se dariam as APNPs no IF Baiano. Achar meios de contornar esse cenário demandou muito tempo, entre reuniões com o colegiado do *campus* ou entre diálogos com pares, na busca de meios viáveis para poder encaixar o horário do curso na agenda atribulada. Nos questionário enviado, o respondente Q\_09 chega a comentar: "Sinto por ter evadido. Mas realmente eu não consegui conciliar minha atuação na coordenação de curso EMI com este curso de FC" (Q\_09).

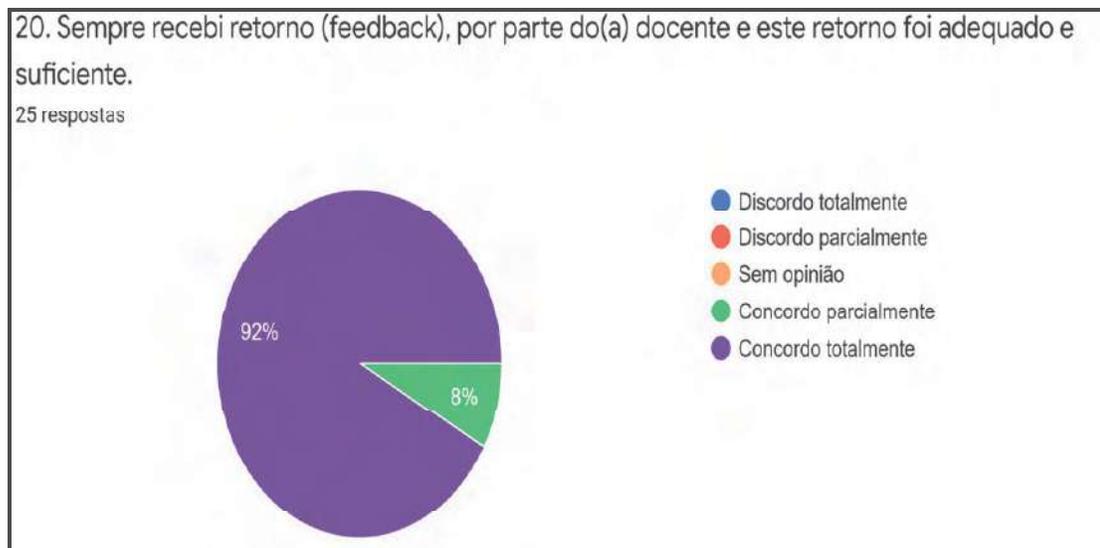
Por último, há de se compreender que os cursistas não se encontravam em ambientes de trabalho costumeiros e que a maioria teve que adaptar suas casas ao *home office*. Todos esses fatores são apenas alguns dos pontos identificados que podem ter impactado na evasão.

Por outro lado, no questionário de avaliação do curso (Gráfico 5), 88% dos respondentes afirmaram concordar totalmente que os docentes mediadoras constantemente atuaram motivando e estimulando a participação dos cursistas. Nenhum dos questionados respondeu discordar dessa afirmação, ainda que parcialmente.

**Gráfico 5** – Extraído do questionário de avaliação

**Fonte:** Material do curso disponível no AVA.

Ademais, quando questionados se receberam um adequado e suficiente retorno (*feedback*) por parte das professoras mediadoras (Gráfico 6), 92% dos respondentes indicaram concordar totalmente e os 8% restantes concordaram parcialmente.

**Gráfico 6** – Extraído do questionário de avaliação

**Fonte:** Material do curso disponível no AVA.

Essa atenção dada por parte das professoras mediadoras foi fundamental para que os cursistas que não evadiram continuassem no curso, apesar de todo o cenário já mencionado. Para reforçar, no questionário de pesquisa enviado os cursistas foram indagados sobre fatores que facilitaram o desenvolvimento do curso (Gráfico 7). Um total de 100% dos respondentes apontou “Bons professores/facilitadores” como uma das opções.

**Gráfico 7** – Extraído do questionário de avaliação



**Fonte:** Material do curso disponível no AVA.

Assim, há diversas evidências que indicam que os alunos cursistas, no início, tinham pouco conhecimento sobre o universo de recursos que a EOL tem à sua disposição ou sobre como desenvolver práticas que os utilizem. E o cenário do ERE pode até ter implicado numa certa evasão. Mas aos que permaneceram, o apoio que os colegas e as professoras prestaram foi um diferencial para a permanência desses alunos. E esse diferencial foi fundamental para que conseguissem sair com uma boa base para se apropriar desses recursos no seu fazer pedagógico.

#### 4.3 ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO, DA METODOLOGIA DE ENSINO, DO FORMATO DAS AULAS E DA ABRORDAGEM DIDÁTICA

A organização do currículo permite o planejamento do que será abordado durante o desenvolvimento do curso pretendido e uma melhor compreensão dos conceitos utilizados. Foram abordados inicialmente fundamentos conceituais com base em autores renomados, a exemplo de Lévy (1999), Santos (2019), Santaella (2013), Moran (2015), entre outros autores que dialogam na mesma linha.

Se utilizou de uma perspectiva de identificar modalidades e práticas de ensino relacionadas à EOL e de reconhecer experiências pedagógicas emergenciais que estavam em desenvolvimento por instituições públicas no país. O intuito foi criar um ambiente de reflexão sobre as potencialidades e os desafios que os docentes devem enfrentar nesse contexto. A partir desse alicerce, foram feitas propostas para conhecer e experimentar recursos didáticos para a EOL que pudessem possibilitar a construção de práticas de ensino-aprendizagem, tanto para o contexto de emergência vivida quanto para a docência online em cursos presenciais e/ou a distância. Nesse sentido, foram estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem:

- Entender os limites e aproximações conceituais entre EaD, EH, EOL e Ensino Remoto.
- Compreender os fundamentos conceituais, metodológicos e experimentais de modalidades de ensino e práticas pedagógicas mediadas por TDIC.
- Analisar práticas pedagógicas mediadas por TDIC no contexto da quarentena e distanciamento físico social provocados pela pandemia Covid-19.
- Conhecer metodologias, recursos didáticos, ambientes virtuais e ferramentas digitais que possibilitem construir práticas pedagógicas no âmbito da educação ; e organizar contexto de ensino-aprendizagem no âmbito da educação.

A duração foi planejada para oito semanas de aulas no formato 100% *on-line*, com atividades e mediações síncronas e assíncronas, divididas em três eixos temáticos, conforme Quadro 11 abaixo.

**Quadro 11** – Eixos, temas e conteúdos curriculares

EIXO	TEMA	CONTEÚDO
I	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Educação:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana 1: Tecnologias Digitais e Educação: primeiras aproximações conceituais;</li> <li>• Semana 2: Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.</li> </ul>
II	Experiências pedagógicas no contexto da pandemia Covid-19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana 3: Limites conceituais da Educação a Distância, Ensino Híbrido, Educação Online e Ensino Remoto;</li> <li>• Semana 4: Experiências de ensino remoto no Brasil.</li> </ul>
III	Planejamento e recursos didáticos para Educação Online	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana 5: Práticas em rede: ensinar e aprender no contexto da Educação Online;</li> <li>• Semana 6: Fundamentos de planejamento didático para Educação Online;</li> <li>• Semana 7: Ambientes Virtuais de Aprendizagem;</li> <li>• Semana 8: Recursos didáticos para Educação Online</li> </ul>

**Fonte:** Material de apresentação do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”.

Em entrevista com as professoras organizadoras (Quadro 12), a PROF\_01 fala que o público-alvo tinha um grande anseio sobre “como fazer”, mas que era necessário também trazer a teoria como um embasamento. Conciliar esses anseios e necessidades foi algo que demandou bastante reflexão. A PROF\_02 concorda e indica que a divisão em eixos buscou justamente agrupar os conteúdos menores e desenvolver as atividades assíncronas e síncronas que conversassem com esses agrupamentos. Ela conclui ainda que no planejamento havia um afã das organizadoras para conseguir atender a tudo que estava sendo objetivado, mas que isso acabou sendo um ponto frágil, pois o curso ficou muito denso em conteúdos e em atividades.

**Quadro 12** – Trechos extraídos das entrevistas com professoras

**PROF\_01:** "Até porque a ansiedade do que a gente vê naquele momento era de como fazer. Então a gente quebrou a cabeça para isso. Que todo mundo queria saber como fazer. Ninguém estava muito interessado na teoria. Então a gente trouxe a teoria, para embasar o como fazer" (PROF\_01).

**PROF\_02:** "Isso, exatamente! E aí a gente começou a dividir em eixos em vez de trabalhar em conteúdos menores. A gente construiu os eixos temáticos que é esses eixos eles continham mais de um conteúdo [...] e a gente envolvia atividades síncronas e assíncronas, leituras, produção. [...] A gente começava discutindo os conceitos, a diferença conceitual. Depois eles (os cursistas) iam fazer uma pesquisa para poder identificar o que estava sendo feito no Brasil naquele naquele momento no formato do remoto [...]. E aí depois a gente tinha oficina com recursos que dessem conta disso. Então a gente tentou dar conta de tudo, transformando em blocos nesse pequeno tempo.

Eu acho que era o que a gente acreditava que poderia ser feito naquele momento, inclusive pelo afã mesmo de dar conta de tudo, mas que eu acho que foi a parte mais fragilizada também, o que acabou que ficou muito denso, com muita atividade, foi muito denso. Além de denso em conteúdo ficou denso de atividade, né! " (PROF\_02).

**Fonte:** Entrevista em 25/04/2022 com as organizadoras do curso.

Quanto aos temas abordados no curso, eles foram desenvolvidos por meio de metodologias didático-pedagógicas ativas e problematizadoras, por meio da articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes do fazer docente. Ao se pautar na autonomia como a ação fundamental para o processo de formação contínua, os participantes foram colocados como agentes protagonistas do processo de aprendizagem. A colaboração, a curiosidade e a autoria/coautoria foram princípios fundamentais para atingir os objetivos propostos.

A organização do curso também foi percebida como algo positivo e deve ser observado. Quando bem elaborado, facilita que os alunos compreendam o que se pretende em cada etapa, auxiliando na organização de seus horários de estudo e no planejamento das atividades demandadas. De fato, na avaliação do curso, 25 cursistas responderam sobre a organização onde para 40% o curso foi muito bem organizado e para 56% foi extremamente organizado (Gráfico 8). Ou seja, a forma que o planejamento adequado foi percebida.

**Gráfico 8 – Organização do curso**

**Fonte:** Questionário avaliativo do curso.

Nas entrevistas essa percepção do esforço feito pelas professoras idealizadoras no planejamento da formação ofertada foi novamente mencionado (Quadro 13). A ENT\_01 destacou que esse foi um ponto forte para ela, onde não se perdeu o lastro teórico. A ENT\_03 reforçou essa afirmação e comentou que “tinha ali (no curso) esse embasamento teórico importante, com discussões atuais e também fazendo uma retrospectiva histórica (...) de quem já estava discutindo isso antes”.

A ENT\_02 também comentou sobre o comprometimento das professoras organizadoras com o planejamento e indica que “(...) o curso, síncrono, ele teve muita, muita sintonia com o assíncrono. Aliás, todas as etapas do curso foram muito, muito bem pensadas”. A ENT\_05 chega a comparar com outros cursos que já participou, mas que não tiveram o mesmo apoio e disponibilidade das mediadoras. Para ela, “foi um curso que teve o apoio daquele professor, a orientação daqueles professores, o tempo todo” e destaca que os encontros síncronos “acabam fazendo com que você se doe mais por aquilo”.

**Quadro 13 – Trechos extraídos das entrevistas com cursistas**

**O que você achou da organização, planejamento e formato das aulas/atividades?**

**ENT\_01:** "Você fala os positivos e os pontos fortes em termos de de métodos ou de conteúdo, a curadoria? Pra mim como era tudo novo. A participação, envolvimento com os colegas tudo, tudo do curso, foi muito bom, gente! Eu sou Tiete desse curso. ... Tudo foi muito válido. O que eu acho que é assim, destacar com pontos fortes, elas não perderam o lastro teórico. ... Elas são muito boas essas professoras, o que mostra a importância de como é bom a gente ter um professor, uma professora qualificada na área. É uma coisa louca, louca de muito bom! Eh assim, o curso ... ele manteve um patamar bem alto, com um bom lastro teórico para todas as coisas" (ENT\_01).

**ENT\_02:** "Então o curso, síncrono, ele teve muita, muita sintonia com o assíncrono. Aliás, todas as etapas do curso foram muito, muito bem pensadas. Não existia de dizer assim: ah eu vou fazer algo que não tem nada a ver. [...] Porque isso é um aspecto profundamente subjetivo [...]. Então um dos grandes pontos fortes é esse, e esse puxou os outros, né? O comprometimento do planejamento, que gerou uma coerência e sintonia entre o conteúdo teórico, o conteúdo prático, a questão avaliativa, tudo estava interligado, tudo estava sincronizado, entende? Mesmo com as grandes diferenças de cada um, como você disse. Teve gente que teve dificuldade, porque não tinha tempo de fazer, tinha gente que tinha mais tempo. Mas isso não impediu de que o curso tivesse o sucesso que teve.

**ENT\_03:** "Por isso que eu acho que esse curso foi muito completo no que ele se propôs. Porque ele tem um embasamento teórico e a gente via que cada uma das professoras mediadoras, tem um domínio desse conteúdo. Tinha ali esse embasamento teórico importante, com discussões atuais e também fazendo uma retrospectiva histórica, né? De quem já tava discutindo isso antes. A demonstração das ferramentas, das plataformas e a gente experimentar, né? [...] Então não ficou só aquela coisa demonstrativa "Oh gente, eu estou mostrando aqui como é que isso vai fazer". [...] E pouco espaço pra gente experimentar mesmo, como fazer. Então, para mim o sensacional desse curso foi isso .

**ENT\_05:** "Foi um curso que exigiu muito da gente. Não é aquele qualquer curso que a gente acha na internet, vai fazer e tal. Não! Foi um curso que teve o apoio daquele professor, a orientação daqueles professores, o tempo todo. [...] Encontros síncronos que, de certa forma, acaba fazendo com que você se doe mais por aquilo. Porque quando as aulas são sempre assíncronas, tem lá um ambiente virtual para você fazer atividades assíncronas, acaba não tendo aquele contato com um professor, diretamente. E aí, eu acredito que não seja tão efetivo. Mas, por esse curso ter encontros sempre, com os professores, acabava tendo aquele laço maior, aquele, aquele interesse também maior. As atividades propostas eram sempre desafiadoras, uma vez que eram novas. Alguns recursos utilizados no curso eu já conhecia. Outros foram super novidades.

**Fonte:** Entrevistamos entre 9 a 25/02/2022 com alunos cursistas.

Essas observações reforçam a percepção de que a organização do currículo, da metodologia de ensino, do formato das aulas, e da abordagem didática, quando bem elaborados, são diferenciais significativos para o sucesso de uma formação em EOL. O alinhamento entre eles proporcionaram a concepção, construção e desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, síncronas e assíncronas, que provocaram o diálogo dos participantes em construções de conhecimento colaborativas e participativas. E, a partir de análises, reflexões, mapeamentos e experimentações, foram estabelecidas conexões entre a realidade, a legislação e os fundamentos teóricos e metodológicos no contexto da educação e tecnologias digitais.

#### 4.4 RECURSOS DIDÁTICOS E AMBIÊNCIAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Os recursos didáticos apresentados nas aulas síncronas juntamente com o material de estudo disponibilizado (textos, *slides*, vídeos e outros) foram utilizados em propostas de atividades práticas, desafiando os participantes a criarem situações didáticas com as utilizavam. Tudo isso ocorrendo em conjunto, com interação entre professor e alunos, e entre aluno-aluno, contribuindo para uma espécie de construção coletiva do aprendizado. Foi o caso das oficinas de Padlet, Screen Cast, Podcast, entre outras.

Foi utilizada uma variedade de recursos e ferramentas digitais na mediação dos AVAs aos contextos didáticos desenvolvidos. Mais do que dar suporte às ambiências virtuais de aprendizagem utilizadas, foram também objetos de ensino onde foram construídas aprendizagens.

A maior parte desses recursos está disponível em versão gratuita, com limitações de uso e opções pagas que liberam mais recursos. Para os fins propostos no curso, a versão gratuita atendeu as necessidades sem maiores prejuízos ao andamento do curso e aos objetivos pretendidos. Alguns desses seguem demonstrados na Figura 5 abaixo.

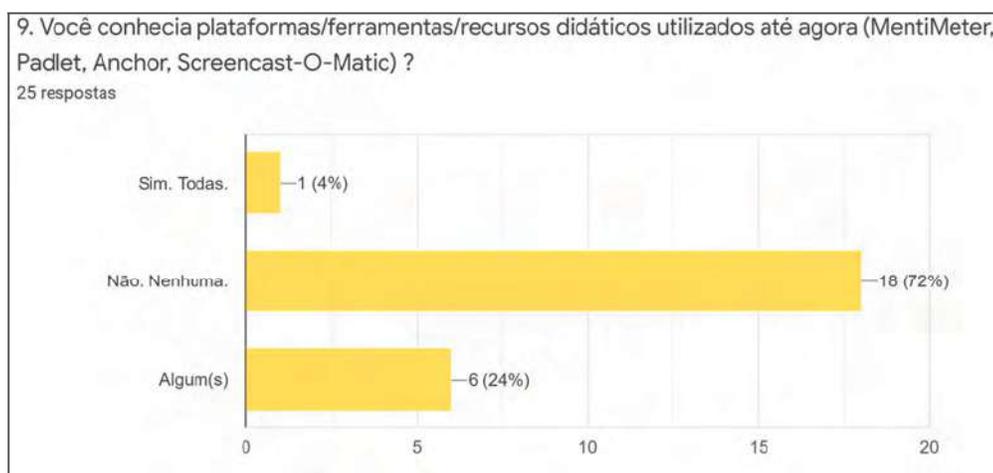
**Figura 5 – Recursos digitais utilizados para dar suporte**



**Fonte:** Autoria própria.

A intenção foi trazer exemplos de soluções digitais já utilizadas em larga escala para diversos fins, mas ainda pouco presentes na educação. A avaliação do curso demonstrou que 72% dos respondentes não conhecia nenhuma das plataformas, ferramentas e recursos didáticos utilizados, enquanto 24% conhecia apenas algumas delas (Gráfico 9).

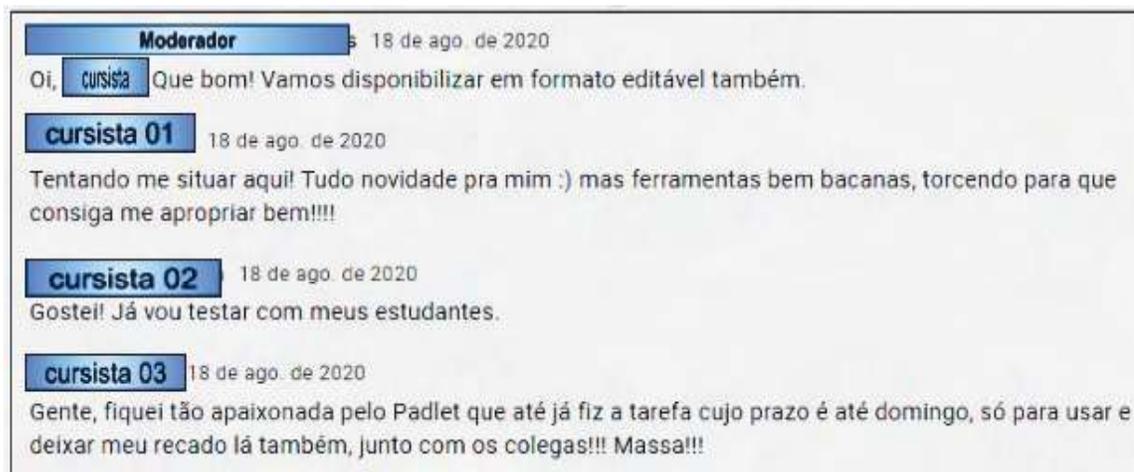
**Gráfico 9 – Percepção das plataformas/recursos/ferramentas didáticas**



**Fonte:** Questionário avaliativo do curso.

Esses exemplos foram demonstrados com finalidade de apresentados com instruções de suas funcionalidades mais básicas e essenciais, entretanto sem um aprofundamento quanto a sua operacionalidade. Coube a cada participante buscar um aprofundamento, se assim desejasse, a partir da utilização em suas práticas, participação em outros cursos mais específicos, assistindo tutoriais e vídeos na internet, entre outras formas. Durante os fóruns no AVA, os cursistas postaram diversos comentários sobre o quanto cada recurso apresentado, além de estimular a participação, contribuía para reverem suas práticas pedagógicas e o espaço que pode ser dado para trazê-los às suas práticas pedagógicas tanto presenciais quanto online. A figura 6 destaca algumas dessas interações.

**Figura 6** – *Print* de tela de comentários feitos na sala de aula virtual



**Fonte:** Sala de aula virtual no Google Classroom.

O questionário de avaliação do curso reflete esse entusiasmo com as plataformas, ferramentas e recursos didáticos abordados (Gráfico 10). Um quantitativo de 92% dos respondentes indicou que pretende incorporá-los às suas práticas docentes não só durante o ERE, como manter a educação regular. Apenas 4%, ou 1 respondente, indica que pretende utilizá-los apenas durante o período do ERE.

**Gráfico 10** – Utilização das plataformas/recursos/ferramentas didáticas

**Fonte:** Questionário avaliativo do curso.

Esses relatos foram reforçados durante as entrevistas (Quadro 14). Ao serem questionados se, após o curso, passaram a se apropriar desses recursos, todos indicaram que antes da formação tinham pouco conhecimento sobre o potencial de uso, mas que após a formação passaram a utilizá-los com frequência. A ENT\_05 comenta que hoje trabalha com muitos desses recursos aprendidos no curso e que a formação em EOL ajudou a superar dificuldades que teria antes. Destaca a importância de terem sido utilizados recursos digitais voltados para a educação. A ENT\_02 chega a fazer um comparativo de como estava antes e depois da formação e concluiu que realmente sente uma grande evolução, uma quebra de paradigma. Todos indicaram ainda que, com o retorno das atividades presenciais, certamente continuarão a utilizar os recursos sempre que possível.

Em todas as entrevistas, percebeu-se o tom de entusiasmo e a vontade de querer aproximar os laços criados na aprendizagem com a prática em sala de aula após o curso. A ENT\_02, por exemplo, comentou que durante o período do ERE desenvolveu uma atividade em uma de suas turmas onde os alunos foram desafiados a construir um painel coletivo por meio do Padlet, um mural virtual coletivo com espaço para comentários de colegas, professores ou qualquer pessoa que interessada. Ela conta que a atividade foi muito bem recebida e que, ainda que os alunos tivessem uma dificuldade inicial com a ferramenta, ela foi rapidamente dominada, trazendo um resultado final satisfatório. Afirma ainda que sem a participação no curso, provavelmente faria apenas uma aula *on-line* nos moldes que costumava fazer nas aulas presenciais.

**Quadro 14 – Trechos extraídos das entrevistas com cursistas**

<b>Você passou a utilizar recursos digitais após a formação em educação ?</b>
<p><b>ENT_01:</b> "Tenho usado o Jitsi, .. o Moodle, ... eu uso muito aquelas apresentações Google, que é uma forma de fazer chuva de ideias. ... Mentimeter. Uso muito, para explorar e também pra ver depois uma avaliação no sentido de sentir como ficou no dia, o que que eles sentiram. Usou apresentações ... do PowerPoint. ... Aquele Padlet, que é muito legal, os estudantes amam o Padlet! Amam! Eles acham que é super legal. Eles acham que estão na linguagem de rede social, é bem bacana. [...] O <i>podcast</i> também aprendi [...] e aí eu estou com um orientando da graduação que ele tem um <i>podcast</i> e ele grava e eu fiz trabalho com eles" (ENT_01).</p>
<p><b>ENT_02:</b> "Gostei muito dele Padlet. Tanto é que a gente trabalha uma disciplina do curso de petróleo e gás e que nós o utilizamos para fazer uma das atividades com os meninos alunos. Aí já é fruto do curso do curso. Porque se no fosse isso eu nunca tinha aprendido a lidar com ele ,né? [...] Quando a gente começa a mexer com essas coisas, a aula fica diversificada. [...] Então o curso, ele me deu esse substrato mesmo, essa base forte. [...] E eu fiz a comparação. Há um ano e meio atrás eu não conhecia absolutamente nada de coisa nenhuma. E olha como é que eu estou hoje dentro disso. Então realmente eu sinto uma grande evolução, uma grande quebra de paradigma mesmo, que aconteceu comigo" (ENT_02).</p>
<p><b>ENT_03:</b> "Cada semana era uma ferramenta diferente. Então algumas a gente pegava muito rápido. Por exemplo, a do Scream-Cast eu usei diversas vezes depois, para trabalho e tal. O do <i>podcast</i>, eu escrevi um projeto de extensão baseado nesse curso. Então, eu fiz um <i>podcast</i> em 2020, que foi a pedido de uma entidade de assistência técnica rural aqui. Eu mesma fiz as edições e chamei os colegas para participar por causa do curso. Inclusive as professoras mediadoras pediram para [...] participar de uma coletânea que elas fizeram de relatos de experiência do curso, né?" (ENT_03).</p>
<p><b>ENT_04:</b> "O Padlet [...] é uma ferramenta que eu utilizei por diversas vezes nas APNPs e trouxe bons resultados. [...] Cheguei a utilizar, em menor proporção também, aquele Mentimeter. [...] Screen Cast, [...] eu utilizei [...] para compartilhar informações com estudante que por alguma razão não pôde acompanhar a aula, ou para reforçar uma informação que eu tinha apresentado durante a aula para orientar a realização de uma de uma atividade avaliativa. [...] O Google Forms [...] utilizei também, largamente. [...] São as ferramentas que eu mais utilizei! (ENT_04).</p>
<p><b>ENT_05:</b> "Eu acho que para mim foi uma das partes mais interessantes do curso: conhecer esses recursos didáticos digitais. Porque hoje eu trabalho com muito muitos deles, que eu que eu aprendi no curso. E eu acho que eu teria quebrado um pouco mais minha cabeça hoje em dia tentando aprender, se eu não tivesse participado do curso sabe? Porque os recursos que elas (as professoras mediadoras) utilizaram [...] são recursos bem voltados para área da educação mesmo, né?" (ENT_05).</p>

**Fonte:** Entrevistamos entre 9 a 25/02/2022 alunos cursistas.

Para uma compreensão sobre como se deram essas dinâmicas de aprendizagem na prática, foram observadas as atividades e os conteúdos síncronos e assíncronos que foram utilizados em todas as etapas. A seguir, apresenta-se brevemente alguns desses recursos digitais trabalhados e como os cursistas as receberam.

#### **4.4.1 Comunicação geral**

Estabelecer um meio de comunicação que seja facilmente acessível a todos é algo que se torna fundamental quando se pensa em EOL. Nesse sentido, utilizou-se do e-mail, principalmente na fase inicial de divulgação, no recebimento de inscrições e no envio de documentos das matrículas.

Para as comunicações gerais, divulgação de materiais complementares, debater assuntos relacionados ao curso de forma mais informal ou meramente para criar um envolvimento social entre os cursistas, o WhatsApp se mostrou uma ferramenta bem requisitada em diversas situações.

Por último, havia no AVA da sala de aula virtual uma aba para o mural, onde era possível colocar informações importantes de modo mais formal. A seguir, são apresentadas essas ferramentas mais detalhadamente e suas relações para o desenvolvimento da proposta do curso ofertado:

- E-mail: em tempos de cibercultura, o e-mail se solidificou como uma ferramenta presente na vida de praticamente qualquer pessoa. Substituindo quase que por completo as cartas fisicamente escritas, possibilita que comunicações formais possam ocorrer digitalmente. Esse meio foi utilizado para divulgar os cursos, enviar convites aos interessados, como endereço de recebimento de documentação dos participantes, para envio de documentações, registro dos usuários e outras solicitações formais feitas entre a organização do curso e os cursistas. Num momento inicial foi mais utilizado, visto que ainda não havia um maior entrosamento entre alunos e professores e entre alunos-alunos. Com o início das aulas, muitas dessas informações passaram a transitar por outros meios, exceto ao que era realmente necessário um rito formal que envolvia o e-mail;

- WhatsApp: com a popularização dos *smartphones*, diversos aplicativos de comunicação foram sendo desenvolvidos e, recentemente, o WhatsApp vem se destacando como um dos mais popularmente utilizados, oferecendo experiências ubíquas que a cada dia se intensificam mais. Muito além de simples envio de mensagens de texto, é possível, por exemplo: a) gravar e/ou compartilhar áudio e vídeo; b) enviar arquivos em diversos formatos; c) acessar *hiperlinks*; d) e até mesmo o envio de valores financeiros.

Foi criado um grupo no WhatsApp para as conversas e os informativos gerais. Por ser um aplicativo que permite manter o registro de conversas, é possível ter acesso a todas as interações ocorridas. As trocas de conversa e conteúdos ocorridos durante o período de realização do curso identificam situações que demonstram uma aprendizagem colaborativa e uma construção coletiva de conteúdos (Quadro 15).

**Quadro 15** – Tipos de interação feitos na ambiência do WhatsApp

Tipo de comentário	Feito por	Observações no WhatsApp
Primeiros contatos	Cursistas e mediadores	Nas primeiras trocas de mensagens foram feitas algumas apresentações pessoais, passadas instruções de acesso à sala virtual e outras informações. Elas antecederam o início das aulas e ocorreram nas duas primeiras semanas, quando alguns participantes ainda estavam ingressando. Foram feitos acordos sobre: a) a forma como o curso seria desenvolvido; b) o uso do AVA para as discussões do grupo; c) o estímulo à construção colaborativa e participativa; d) a periodicidade das atividades assíncronas e dos encontros síncronos; e) as responsabilidades individuais e do grupo e outros.
Dúvidas	Cursistas	Durante todo o desenvolvimento do curso, os participantes utilizaram os meios de comunicação para tirar diversas dúvidas sobre: a) o curso e os assuntos abordados no material de estudo; b) o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo; c) o uso correto dos recursos didáticos utilizados nas aulas, entre outros.
Compartilhamento de arquivos	Participantes, mediadores	Durante as discussões que ocorreram sobre os conteúdos de cada semana do curso, foram sendo despertadas reflexões. As professoras-mediadoras e alguns cursistas enviaram arquivos e <i>links</i> para material complementar. É assim um conhecimento compartilhado por todos. As discussões do grupo trazem exemplos de aprendizagem

		colaborativa. Alguns dos arquivos compartilhados foram adicionados à curadoria do curso.
Informações gerais	Moderadores	Foram dados lembretes e informes gerais sobre: a) os horários dos diversos encontros síncronos, com o dia, a hora e o endereço da sala virtual; b) datas das atividades assíncronas; c) planejamento e mudanças relacionadas ao curso, entre muitos outros.
Contato com palestrantes	Participantes, mediadores, e convidados	Alguns palestrantes convidados se dispuseram a interagir após o encontro síncrono com o grupo de WhatsApp da turma para passar mais material de sua curadoria própria, fomentar discussões e aprofundar algumas das ideias trabalhadas.
Trabalho em equipe	Participantes	Algumas atividades obrigatórias foram trabalhadas em equipes. Os participantes utilizaram o WhatsApp para criar grupos específicos para os integrantes das equipes discutirem a atividade e trocarem arquivos.

**Fonte:** Elaboração do autor.

Essas interações indicam seu potencial para a educação. Segundo Alves et al. (2018), o WhatsApp pode ser utilizado com intencionalidade pedagógica, sendo um importante suporte para os processos de ensino e aprendizagem. Constitui-se como um “espaço-tempo multirreferencial para a construção colaborativa de saberes, além de exercer uma influência expressiva no engajamento dos alunos nos seus estudos e ampliar as discussões e o espaço da sala de aula” (ALVES et al, 2018, p. 183).

Segundo Kochhann, Ferreira & Souza (2015), o WhatsApp, assim como qualquer ferramenta ou metodologia pedagógica, pode apresentar aspectos positivos e negativos. Entretanto, quando há um planejamento bem elaborado, os pontos positivos se destacam mais do que os negativos. Como consequência, o processo de ensino-aprendizagem ganha em qualidade.

Em entrevista com as professoras-mediadoras (Quadro 16), a PROF\_01 relata que o WhatsApp “foi um desafio dentro do curso”. Inicialmente, ele foi pensado apenas para poder dar fluidez às trocas de informações. Para ela, a rapidez com que as informações fluem aproxima os cursistas tanto do curso como dos professores e colegas de classe, sendo um espaço muito relevante de socialização e compartilhamento de informações. Entretanto, ela alerta para um

esvaziamento dos outros espaços que haviam sido definidos e acordados inicialmente para as discussões do grupo.

**Quadro 16** – Trechos extraídos das entrevistas com professora-mediadora

**PRO\_01:** “O WhatsApp foi outro desafio dentro do curso. [...] Essa rapidez da comunicação, a gente não pode negar, obviamente. Aproxima o cursista do curso e dos professores e é um espaço de socialização e compartilhamento fantástico. Algumas discussões foram travadas no WhatsApp e começaram inclusive de maneira desprezível, porque nosso interesse no WhatsApp era um interesse mesmo informativo. A gente (professoras-mediadoras) queria que os alunos utilizarem os outros espaços. [...] E daí quando a gente foi vendo esse movimento, em dado momento a gente resolveu abrir e deixar que as pessoas pudessem interagir, colocando lá as regrinhas. A gente percebeu que existiram algumas discussões teóricas no WhatsApp. E a gente no tempo inteiro no movimento de fazer com que os alunos não esvaziasse os outros espaços. A gente queria que fosse lá, para que eles experienciassem também esses outros espaços, para não ficar apenas no WhatsApp. Mas ele também pode ser um espaço muito rico dessa interação” (PROF\_01).

E talvez a gente conseguiu que isso acontecesse com essa interação positiva pela maturidade da turma. Não sei se isso se aplica a todos os grupos. Aí tem que ver. O professor tem que analisar se isso se aplica ao grupo que ele está trabalhando. Não sei se um grupo de ensino médio, de adolescentes, eu não sei. Neste grupo, né!, a gente foi dosando e foi vendo que é podia dar certo sim. Quando a gente achou que tava fugindo muito a gente chamava, botava as regras de novo e dizia “vamos discutir isso lá, não é aqui”. Mas é um espaço inegável de aproximação do cursista com o curso e com os professores e entre eles” (PROF\_01).

**Fonte:** Entrevista em 25/04/2022 com professoras organizadoras do curso.

Para evitar esse esvaziamento, houve certa resistência em abrir esse espaço para debates e discussões, mas os cursistas começaram a utilizá-lo frequentemente, o que chamou a atenção para repensá-lo. A PROF\_01 comenta que percebeu no WhatsApp um espaço que pode ser rico em interação, onde estavam ocorrendo discussões teóricas de qualidade. Por conta disso, o uso do WhatsApp foi repensado e, em comum acordo, as professoras-mediadoras decidiram abrir mais esse espaço, colocando regras para evitar que se perdesse a ordem do curso.

A PROF\_01 alerta que a forma positiva com que o WhatsApp foi utilizado é reflexo da maturidade que os alunos cursistas tinham. Ela credita isso ao fato de serem professores, onde muitos são servidores e colegas de trabalho no próprio IF Baiano, com costume de expor ideias no seu dia a dia, o que pode ter sido um fator importante. Para ela, talvez uma turma de ensino médio, por exemplo, com um perfil de adolescentes, não teria o mesmo resultado.

De fato, são críticas pertinentes e que devem ser bem avaliadas pelo professor. Cabe a ele ser o termômetro para ajustar os desvios aos objetivos do curso.

Corroborando com o que foi observado nos registros de conversas do WhatsApp, os cursistas entrevistados comentaram sobre a forma que percebem sua utilização (Quadro 17). O ENT\_01 indica que já faz um largo uso, inclusive utilizando as *emoticons* (símbolos tipográficos usados em conjunto para formar figuras), que define como “fantásticas” e compara seu uso pessoal a um vício. Para esse entrevistado, é uma forma de interagir com bons resultados e o curso despertou a ideia de que eles podem continuar a serem usados quando adaptados ao contexto educacional.

A ENT 02 corrobora esse entendimento, é afirma que recebia mensagens tanto no whats da turma quanto no particular com colegas dando incentivo e estimulando que continuasse a frequentar o curso. Fala ainda que a maior parte da turma era composta de colegas que atuam no próprio IF Baiano, o que facilitou esse contato.

Vale observar que nem todos que efetivamente participaram do curso fizeram esse uso massivo do WhatsApp. Enquanto os demais indicaram que tiveram muitas interações e que foi uma ambiência muito útil, o ENT\_04 já não conseguiu ter o mesmo uso. Segundo aponta, o grupo criado pela turma tinha um grande volume de mensagens, o qual chega a chamar de “frenética a participação” e, como consequência, não conseguiu acompanhar o que estava sendo conversado. Para esse entrevistado, o isolamento social tornou o WhatsApp um ambiente que permitia certo contato social, sendo um espaço de encontros e de diálogo.

A ENT\_03 compartilha desse pensamento, mas critica que no grupo existia uma “panelinha”, onde os cursistas que se conheciam acabavam interagindo mais. Ainda assim, ela conseguiu se adaptar e segue comentando que foi um ambiente de muito apoio, sendo uma convivência “muito frutífera” e “bastante gostosa”.

A ENT\_05 destacou a importância de o grupo ser organizado como importante para que a comunicação fosse efetiva. Considerou que foi tudo “organizadinho” e percebeu que as professoras-mediadoras estabeleceram regras para o bom uso do grupo de WhatsApp.

**Quadro 17 – Trechos extraídos das entrevistas com cursistas**

**O que você achou da forma que o Whatsapp foi utilizado no curso?**

**ENT\_01:** Acho que mudou, a ideia dos memes inclusive... muito mais, né? E o WhatsApp, pensando nos memes e WhatsApp aí, eles tem aquelas figurinhas, né? Que são fantásticas, eu sou viciada naquele negócio. E a gente aprendeu a fazer no curso educação *on-line*. ... Acho que o vou continuar usando o WhatsApp. Eu já me comunicava com os estudantes antes, pelo Zap. ... Eu vou continuar assim, criando. Acho que são formas de interagir sim. E os memes, os memes eu acho muito legal, eles adoram.

**ENT\_02:** “A turma foi formada o oitenta por cento de colegas do próprio Instituto de Catu. Então nós conhecíamos todo mundo, entendeu? Não houve... teve um ou dois que era de Itapetinga, e uma outra ou duas que era de rede particular de ensino. Então essas pessoas a gente só se conversa pelo WhatsApp” (ENT\_02).

“Eu recebi a mensagem no WhatsApp tanto de grupo como particular dando o maior incentivo dizendo que eles precisavam que eu estivesse com eles” (ENT\_02).

**ENT\_03:** “Eh, eu não consegui manter o contato. E aí eu via que tinha uma uma panelinha. Mas é normal, né? As pessoas se conheciam, a galera de Catu estava muito mais entrosada entre si, né? Mas a gente ria, um ajudava o outro, tinha um grupo de WhatsApp que era um apoio. Então na naquele período a convivência foi muito frutífera, foi bastante gostosa” (ENT\_03).

**ENT\_04:** “Eh olha eu não, não... Aí é uma outra questão. Eu não acompanhei plenamente o grupo do WhatsApp. Um volume muito grande de mensagens. Então eu não recorro da presença do professor. Eu sei que o grupo do WhatsApp foi algo que surpreendeu até as coordenadoras, como ele foi potencializado, né? O seu uso. Mas, assim, era frenética a participação. Não sei se também em decorrência do isolamento social, e ali era um espaço de encontro também, de diálogo, de compartilhamento de uma série de questões. Inclusive sobre o curso também, né? Mas eu... era um volume muito grande, eram centenas de mensagens. Acho que eu não tô enganado em quantificar assim. Eu tive dificuldade de acompanhar” (ENT\_04).

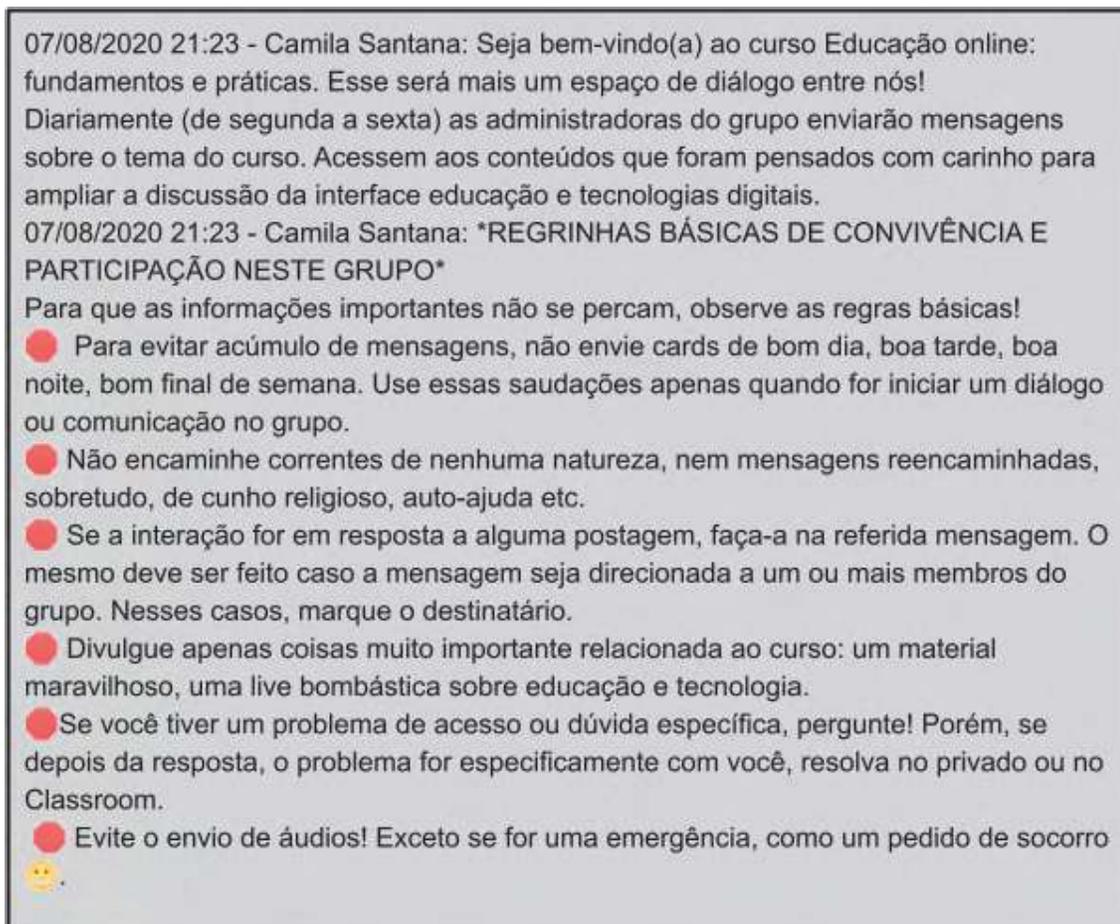
**ENT\_05:** “Alguns vídeos também, a gente assistiu até pelo grupo do WhatsApp mesmo. Eu acho que hoje em dia o WhatsApp se torna uma ferramenta, por mais que às vezes a gente pensa aí meu Deus, eu tenho muitos grupos, mas hoje a comunicação eu acho mais efetiva pelos grupos. Quando é um grupo organizado, né? Que era o caso do grupo do curso. O grupo era muito organizadinho, as professoras colocavam as regras e tudo mais, e aí o pessoal conversava, discutia. Era uma discussão muito boa, até mesmo pelo grupo” (ENT\_05).

**Fonte:** Entrevistamos entre 9 a 25/02/2022 com alunos cursistas.

De fato, a análise dos registros das conversas do grupo demonstra que houve esse acordo sobre regras a serem seguidas. Elas foram expressamente colocadas ali pelas mediadoras, sendo um dos primeiros diálogos logo no início, quando o

grupo foi criado (Quadro 18). E em diversos momentos, quando foi necessário evocá-las, elas foram recolocadas para (re)lembrar a todos do acordo estabelecido.

**Quadro 18** – Regras do grupo de WhatsApp utilizado pela turma



**Fonte:** Registro de conversa do grupo de WhatsApp criado pela turma.

Outros exemplos de interações que demonstram a grande utilidade que a ambiência do WhatsApp pode proporcionar estão a todo momento presentes nos diálogos dos cursistas feitos no grupo da turma. O que se pode extrair das entrevistas e da observação do grupo é de que, quando bem planejado, proporciona um ambiente de comunicação, socialização e construção de conhecimentos não só entre aluno e professor, como também entre aluno-aluno. Nos itens a seguir serão apresentadas as diversas ferramentas digitais utilizadas e atividades propostas. Onde os diálogos do WhatsApp serviram de apoio será novamente destacado os trechos o demonstra, quando relevante

#### 4.4.2 Sala de aula virtual

Segundo Gomes (2021), os AVAs representam uma das categorias de *softwares* que são concebidos com o propósito de mediar os fenômenos de aprendizagem. Eles utilizam tecnologias digitais para entregar conteúdos e para ser o canal de comunicação entre os diversos participantes. São sistemas de informação que possibilitam a distribuição e o local onde ocorre a colaboração.

O curso “Educação Online: fundamentos e práticas” utilizou o Google Sala de Aula (também conhecido como “Google Classroom” ou somente “Classroom”), conforme demonstrado na Figura 7. Essa sala de aula *on-line* foi o espaço onde os mediadores puderam: a) organizar a administração de usuários, com o cadastro dos participantes; b) manter o fácil acesso aos materiais de estudo e ao repositório de conteúdos; c) mediar a comunicação nos fóruns e no mural de avisos; d) registrar as participações para a avaliação de aprendizagem por meio de atividades e práticas envolventes; e e) o acompanhamento de aprendizagem com o registro de acesso.

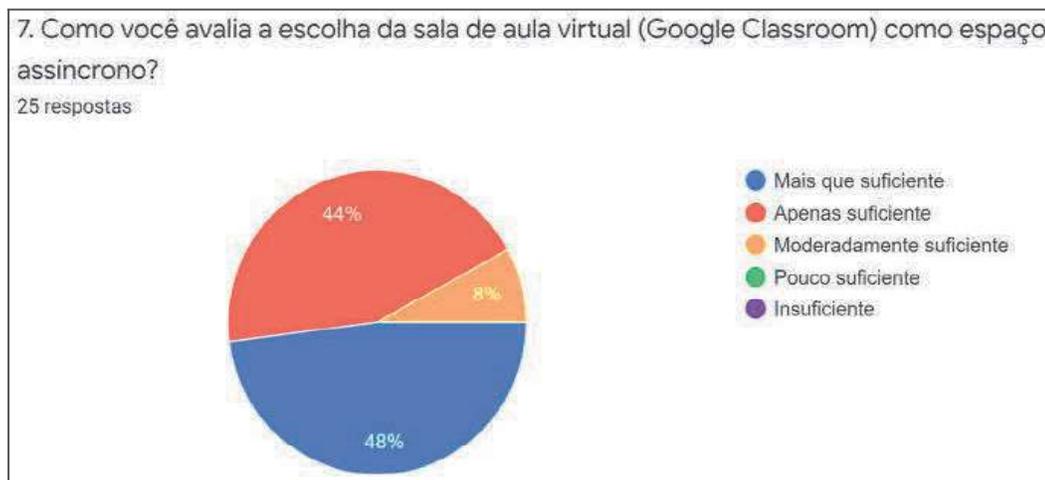
**Figura 7** – AVA do Google Classroom: impressão de tela da aba “Mural”



**Fonte:** Print de tela do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”.

Em avaliação feita pelos participantes ao final do curso (Gráfico 11), dos 25 respondentes, 23 (92%) aprovaram a escolha do Google Classroom, onde 48% o consideraram “mais que suficiente” e 44% “apenas suficiente”. Ninguém respondeu como “pouco suficiente” ou “insuficiente”.

**Gráfico 11** – Percepção da sala de aula virtual



**Fonte:** Questionário avaliativo aplicado junto aos alunos cursistas.

A sala virtual foi organizada em três abas: “Mural”, “Atividades” e “Pessoas”. Nelas foram disponibilizados materiais didáticos e referências bibliográficas, e aconteceram atividades assíncronas, que não dependiam de interação e mediação simultâneas. O Quadro 19 traz um descritivo do que consiste cada aba.

**Quadro 19** – Abas da sala virtual no Google Classroom

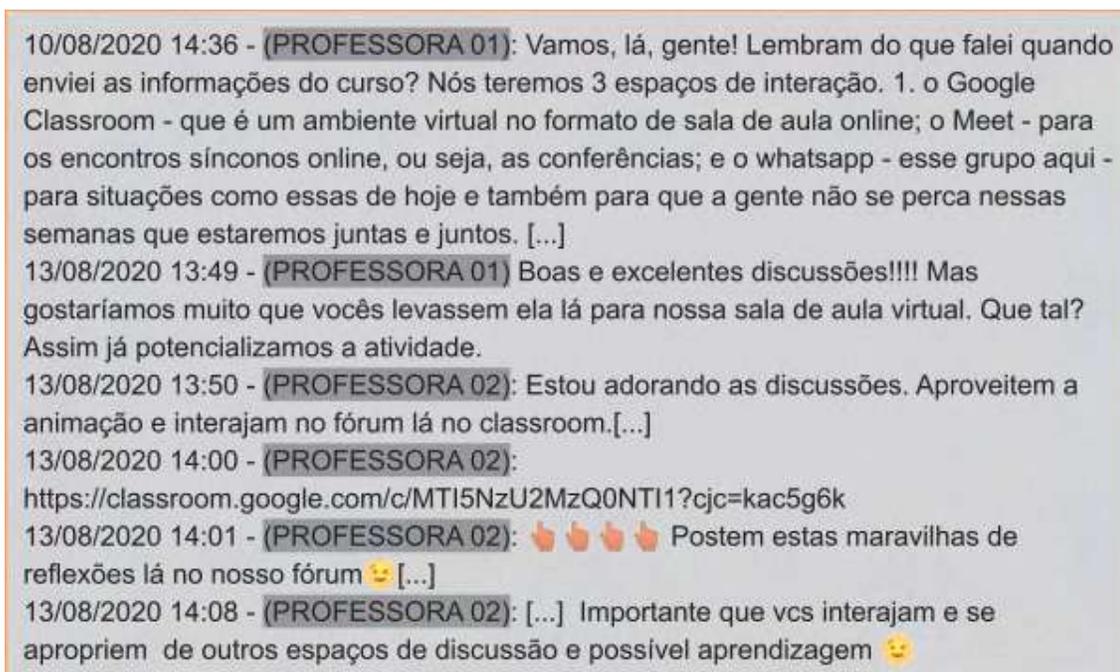
ABA	CONTEÚDO
MURAL	Aqui foram colocados recados para a turma, avisos e orientações de atividades da semana, avaliações de curso e outras comunicações gerais. Possibilitou que os cursistas colocassem comentários de forma aberta à visualização dos demais.
ATIVIDADES	As atividades foram divididas em oito grupos, cada um correspondendo a uma semana, e cada semana a um tema. Em cada grupo foram disponibilizados: a) as instruções de cada atividade; b) o <i>link</i> de acesso

	ao material de estudo obrigatório e auxiliar; e c) um espaço para comentários da turma, onde ocorreram interações assíncronas entre os mediadores e cursistas.
PESSOAS	Essa aba permitiu visualizar todos os cursistas. Com o perfil de aluno, foi possível visualizar os nomes ou apelidos dos usuários, sem acesso a informações pessoais ou de contato (como e-mail, por exemplo). Nesse aspecto, o grupo da turma criado no aplicativo de celular WhatsApp se tornou a ferramenta de contato mais utilizada pelos cursistas por possibilitar abrir conversas privadas com qualquer participante.

**Fonte:** Elaboração do autor..

O AVA foi um espaço de diálogos, discussão de textos, análises dos conteúdos, entre outras interações que estimularam a participação e a colaboração de todos. Observa-se que o WhatsApp, em diversos momentos, trazia discussões que deveriam estar ocorrendo na ambiência do Classroom (Quadro 19).

#### **Quadro 19 – Comentários no WhatsApp da turma**



**Fonte:** Grupo de WhatsApp da turma.

Entretanto, ainda que o WhatsApp tenha sido largamente utilizado para as comunicações do grupo, as mediadoras solicitaram reiteradamente que as conversas ligadas às atividades e discussões dos conteúdos trabalhados fossem feitas formalmente na sala virtual. A observação dos diálogos estabelecidos demonstra que, mesmo diante dessa solicitação, houve um grande volume de interações no WhatsApp com o compartilhamento de conteúdos que poderiam ter sido postados no Classroom. Por conta disso, as professoras organizadoras reviram sua utilização, abrindo esse espaço para as discussões. Para mais detalhes, ver o item “4.4.1 - Comunicação geral”.

#### **4.4.3 Ambientes síncronos**

Nos ambientes síncronos, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas em tempo real, onde os professores podiam estar conectados ao mesmo tempo que os cursistas. O curso de formação de professores “Educação Online: fundamentos e práticas” foi estruturado para conter um encontro síncrono por videoconferência a cada semana, num total de oito. Houve ainda cinco encontros com a participação especial de professores convidados que se apresentaram por videoaula ou palestras tipo *live*.

Os encontros duraram, em média, 90 a 120 minutos, onde foram trabalhados os conteúdos programados para cada semana. Utilizaram ambientes como o Google Meet, o Jitsi e o Zoom, todos com possibilidade de acesso gratuito. Ainda que oferecendo certas limitações de uso em relação aos perfis de uso pagos, esses ambientes atenderam as necessidades do curso.

Para informar os participantes, os encontros foram previamente divulgados no AVA a cada semana de curso, utilizando sempre um *card* de convite. Essa forma de divulgação, quando bem elaborada, ajuda a visualização dos participantes, sendo mais fácil de identificar as informações pertinentes do que em um texto corrido. A Figura 8 traz um exemplo dos *cards* utilizados onde facilmente se identifica: a data do encontro, o horário, a plataforma utilizada, o tema trabalhado, e o convidado que participou.

**Figura 8** – Card convite para videoaula (síncrona) com professora convidada



**Fonte:** Sala de aula virtual do curso.

Segundo Pimentel e Carvalho (2020), esses sistemas de videoconferência oferecem recursos que possibilitam a criação de diferentes ambientes para realizar situações conversacionais de aprendizagem em aulas remotas. Dão diversas possibilidades de interação, a exemplo de: a) compartilhamento de tela; b) espaço para *chat* de forma integrada; c) variados tipos de visualização dos participantes, entre outros recursos. No ponto de vista desses autores, “uma aula é para a dinamização de uma turma em que todos estão tecendo coletivamente conhecimentos, na interatividade, e o foco não deve estar sempre no professor” (PIMENTEL, CARVALHO; 2020, s.p).

A Figura 9 apresenta 4 exemplos de ambiências de videoconferência para diferentes situações de aprendizagem onde foram utilizados: foco na tela do apresentador; foco em uma pessoa, podendo ser o palestrante ou um participante, no momento em que dialoga na sala; reunião com todos, onde há uma discussão envolvendo todo o grupo; e reunião em subgrupos, onde são criados grupos menores para depois serem trazidos os resultados ao grupo todo. Percebe-se que cada um desses exemplos tem uma dinâmica própria, e é justamente aí que cabe ao professor avaliar como serão utilizadas, conforme o que se pretende discutir na aula.

**Figura 9** – Ambiências de videoconferência para diferentes situações de aprendizagem.



### **Foco na tela**

Apresentação dialogada  
Explicar “como fazer”



### **Foco em 1 pessoa**

Entrevista  
*Pitch* dos alunos (para  
apresentação de projetos)  
Seminário  
Contar histórias



### **Reunião com todos**

Discussão livre/focada/circular  
Tirar dúvidas  
Papo ANTES e APÓS a aula



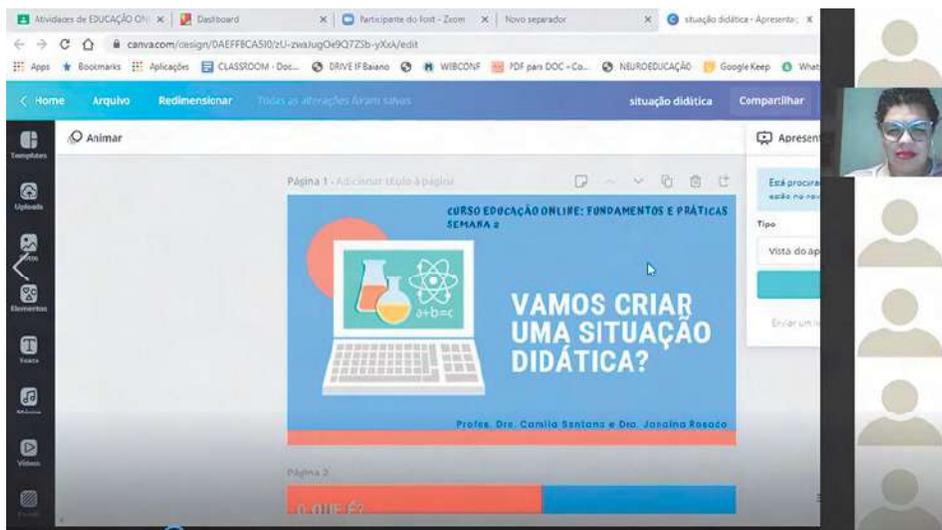
### **Reunião de subgrupos (Breakout Groups)**

Discussão em grupos pequenos

**Fonte:** Adaptado de Pimentel e Carvalho (2020).

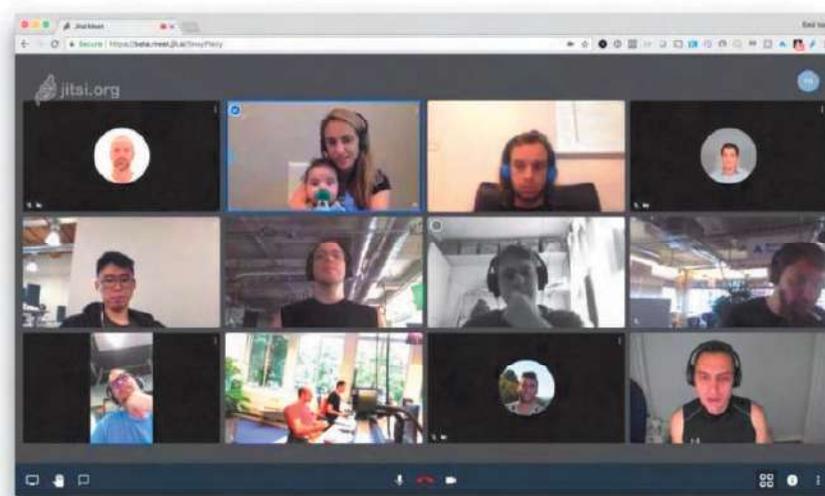
A Figura 10 apresenta a plataforma Zoom utilizada no curso onde se tem mais um exemplo da utilização do foco em tela. A professora dialoga enquanto exibe uma apresentação que está em seu computador, mas que foi transmitida a todos os participantes para que possam acompanhar. Já a Figura 11 apresenta o modo reunião na plataforma Jitsu, onde todos os participantes são vistos e se espera que haja uma interação mais coletiva que a explanação de conteúdos pretendida no foco em tela.

**Figura 10** – Print e tela do Zoom, com foco em tela



**Fonte:** Material do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”

**Figura 11** – Print e tela do Jitsi Meet, modo de reunião



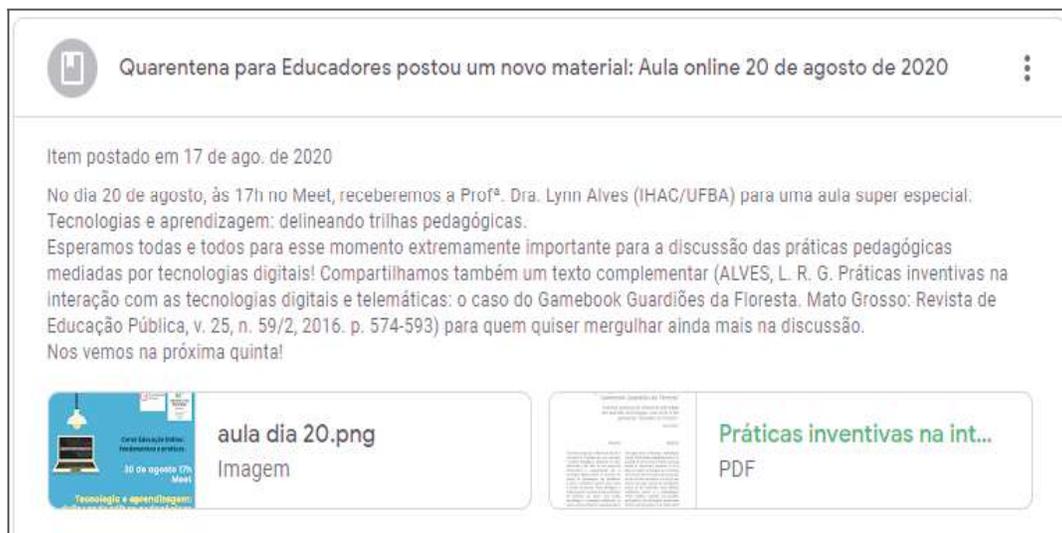
**Fonte:** Material do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”

A partir dessas funcionalidades, os dois tipos de temporalidade, assíncrono e síncrono, são pensados em conjunto. O AVA do curso trouxe as atividades semanais relacionadas ao conteúdo dos encontros síncronos, sendo disponibilizadas antes ou após cada evento, a depender de como foi planejada a atividade.

E, para auxiliar na assimilação e na compreensão dos conteúdos, a cada semana foi trazida uma variedade de material, como textos, vídeos, animações,

entre outros. A figura 12 apresenta um exemplo dessa interação no AVA do curso. Com isso, os cursistas puderam se preparar para as atividades síncronas e participar das discussões na sala de aula virtual, colocando seus pontos de vista para debate.

**Figura 12** – Material de estudo para uma das *lives*, disponibilizado no Google Classroom



**Fonte:** *Print* de tela do ambiente no Google Classroom utilizado.

Ao serem questionados sobre a quantidade das atividades assíncronas (Gráfico 12), 66% dos respondentes indica que foram suficientes e 33,3% que a quantidade foi elevada.

**Gráfico 12** – Percepção da quantidade e tempo destinado às atividades assíncronas



**Fonte:** Questionário avaliativo aplicado aos alunos cursistas.

Já com relação aos encontros síncronos, 66,7% apontou que a quantidade e a duração destinada foram adequados (Gráfico 13). Dos demais, 11,1% acreditam que a carga horária poderia ser maior em cada encontro e 11,1% que poderia ter turmas menores.

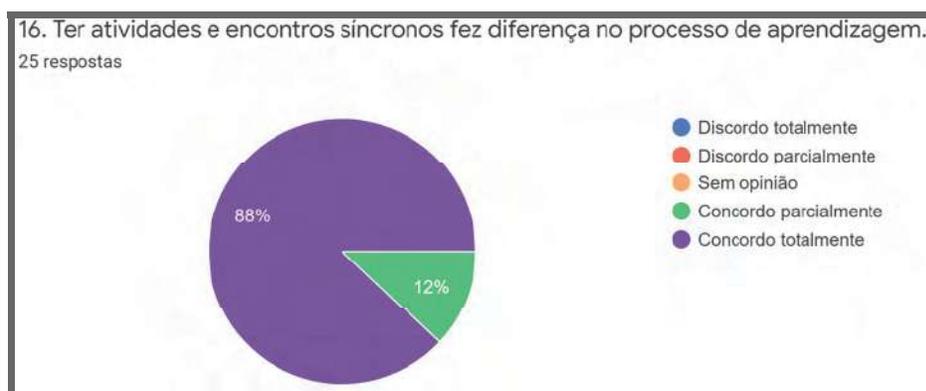
**Gráfico 13** – Percepção do tempo de encontros síncronos



**Fonte:** Questionário avaliativo.

Essa forma de se utilizar dos encontros síncronos, onde há uma relação com as atividades assíncronas propostas a cada semana, foi reconhecida como algo que fez a diferença no processo de aprendizagem. Conforme apontado no questionário avaliativo do curso (Gráfico 14), 88% concordou totalmente com essa afirmação e os demais 12% concordou parcialmente, ou seja, 100% reconheceu, ainda que parcialmente, a importância desses momentos síncronos.

**Gráfico 14** – Encontro síncrono



**Fonte:** Questionário avaliativo.

Por último, nas entrevistas questionou-se como os alunos cursistas perceberam a execução das atividades síncronas, onde foi reafirmado que foram muito importantes para o processo de aprendizagem do curso (Quadro 21).

**Quadro 21** – Entrevista com os cursistas

O que você achou da carga horária dos encontros e atividades síncronas?
<p><b>ENT_01:</b> “Era muito bacana porque elas queriam compartilhar com a gente eu sinto isso delas. Mas nossa, foi demais! Elas tinham proposto antes serem quatro horas síncronas. [...] eu lembro que haviam muitas dúvidas, e a turma era muito grande.[...] Se for pensar numa alternativa, fazer grupos menores, porque isso favorece aquela relação mais horizontal entre o estudante. Isso também acontecia a gente fazia às vezes, a parte. Quando tinha um colega que sabia mais a gente ainda tinha que ter esse outro tempo, de pedir esse colega aí “me ensina aí, ah, está bom! quarta-feira dez horas da noite eu te ensino” e a gente fazia assim” (ENT_01).</p>
<p><b>ENT_02:</b> “A turma sugeriu, pediu que ampliasse o tempo do curso. Por quê? Porque estava tão bom o curso que a gente queria mais informação. [...] Os encontros síncronos, todos eles foram muito bons, tinha muita diversificação. [...] Então o conteúdo síncrono, teve muita sintonia com o assíncrono. Aliás, todas as etapas do curso foram muito bem pensadas. Não existia de dizer assim ah eu vou fazer algo que não tem nada a ver. Para o estudante isso foi o que motivou” (ENT_02).</p>
<p><b>ENT03:</b> “A minha sensação era que a carga horária síncrona poderia ter sido maior. Assim, quando eu falo desse curso precisar virar uma especialização, eu acho que é para inclusive a gente ter mais tempo, mais semanas com a mesma ferramenta. Porque cada semana era uma ferramenta diferente” (ENT_03).</p>
<p><b>ENT04:</b> “Então, como era um curto espaço de tempo para cada coisa, eu tinha um pouco de dificuldade até de dominar, né? Então essa foi a principal dificuldade. [...] E me parece que o volume de atividades para carga horária que era o curso foi uma dose que talvez não fosse tão equalizada. Então acho que eu tive dificuldade em alguns casos em dar conta da leitura dos textos, que alguns tinha uma certa densidade né? Uma outra questão que eu tive dificuldade foi meu ritmo né? Eu não sou muito bom para estudar à noite, sou mais produtivo no início da manhã. [...] As oficinas começavam às dezoito horas, dezenove. Então já estava um pouco cansado do dia, e aí eu não acompanhava tão bem, como se fosse pela manhã. E às vezes essas oficinas se estendiam por duas horas. Ficava cansativo.</p>
<p><b>ENT05:</b> Eu já tinha feito outros cursos que não tinham tido tantos encontros síncronos, e pra mim não tinha sido tão efetivo. E pelo curso ter tido vários encontros síncronos, para mim acabou sendo mais interessante. Eu consegui interagir mais e as discussões também foram muito boas. [...] Mas realmente, com a turma inteira acaba não dando para tirar a dúvida de todos ou para auxiliar a todos naquele momento, né! Até mesmo pelo tempo de encontro síncrono que a gente teve.</p>

**Fonte:** Entrevistamos entre 9 a 25/02/2022 alunos cursistas.

A ENT\_05 comenta que já tinha participado de outros cursos *on-line* que não tiveram esses momentos síncronos e sente que os resultados não foram tão efetivos. Para ela, o fato de ter tido vários encontros síncronos foi um diferencial que tornou a formação mais interessante que as demais, pois conseguia interagir melhor, o que proporcionou boas discussões. Entretanto, reconhece que a quantidade de participantes na turma acabava sendo um obstáculo para que todas as dúvidas fossem atendidas.

A ENT\_03 chega a sugerir que ele seja transformado em uma especialização, com uma duração maior.

Entretanto, apesar de reconhecerem a alta pertinência desses encontros síncronos, indicaram que a quantidade de horas semanais planejadas foi muito curta. A ENT\_01 reclama que nas *lives* e oficinas não conseguia acompanhar as explicações sobre a ferramenta. Tanto ela quanto os colegas tiveram muitas dúvidas e como a turma era grande, ficava difícil atender todos os alunos. Ela sugere que, como alternativa, se pense num formato de turmas menores, permitindo uma relação mais horizontal entre os estudantes. A ENT\_05 também comenta que com a turma inteira era impraticável tirar dúvidas ou auxiliar a todos naquele momento (síncrono).

A ENT\_02 se mostrou bem empolgada com as atividades síncronas. Era uma cursista que tinha muito pouco conhecimento sobre o uso das TICs e em diversos momentos reconheceu que teve um grande salto durante o curso. Para ela, os encontros síncronos tiveram muita diversificação e foram bons. Por conta disso, dessa necessidade de absorver aqueles conteúdos, indica que a turma sugeriu que fosse ampliado o tempo do curso. A ENT\_03 também fala que deveria ter mais carga horária para os encontros síncronos, para permitir mais semanas com a mesma ferramenta.

Quanto ao horário das aulas, o ENT\_04 ressaltou o fato de que os encontros síncronos eram sempre à noite, depois das 18 horas, quando já se encontrava cansado das atividades do dia. Fala que é uma pessoa que costuma acordar cedo e dormir tarde, e produz pouco à noite.

#### 4.4.4 Curadoria de conteúdos

É notável que hoje a internet dispõe de uma infinidade de conteúdos em diversas linguagens e múltiplos formatos. Ao se planejar uma aula *on-line*, é importante que sejam filtrados os conteúdos que melhor se apresentam para os objetivos pretendidos e que esse conteúdo esteja reunido em um local de fácil acesso aos cursistas e aberto a consultas posteriores.

Segundo Pimentel e Carvalho (2020), além dessas produções, externas ao curso, também deve-se considerar os diversos conteúdos produzidos pelos próprios cursistas, ou seja, o conhecimento é visto como uma obra aberta onde é tecido colaborativamente. Um dos princípios que os autores apontam para a EOL, a curadoria de conteúdos *on-line* considera que, dentro de uma abundância de conteúdos disponíveis, os professores devem ser um tipo de curador desse material.

O curso “Educação Online: fundamentos e práticas” utilizou o Google Drive para reunir o material produzido no curso. Nele foram criadas pastas compartilhadas com os cursistas (Quadro 22). Complementando a curadoria do curso, foi criado um canal no YouTube e outro no Spotify, ambos com perfil apelidado de “Quarentena para educadores”. Os conteúdos produzidos e disponibilizados são de acesso livre a qualquer pessoa, mas apenas as professoras organizadoras do curso têm permissão para adicionar e remover conteúdos.

**Quadro 22** – Armazenamento da curadoria de conteúdos

PASTA	TIPO DE CONTEÚDO
Textos	Os textos utilizados no curso.
Situação didática	<p>Repositório das produções dos cursistas nas atividades do curso. Nessa pasta existem duas outras pastas: a) planos: reuniu os planos de ensino elaborados pelos cursistas na atividade de criar uma situação didática. Essa atividade foi proposta ainda na primeira semana e desenvolvida ao longo de todo o curso; b) vídeos: produções audiovisuais das propostas pedagógicas trabalhadas nas atividades.</p> <p>Há ainda um arquivo de texto com <i>links</i> dos cursistas que optaram por deixar suas produções em plataformas específicas, como Screencast-O-Magic ou Padlet.</p>

Recursos didáticos audiovisuais	Arquivo de planilha eletrônica com três abas: a) recursos didáticos: lista de ferramentas digitais para contextos didáticos socializados, trabalhados e/ou indicados no curso; b) situações didáticas: <i>links</i> para acesso rápido às situações produzidas pelos cursistas; c) audiovisuais: traz <i>links</i> de recursos audiovisuais trabalhados na formação.
Slides	Produzidos pelos professores e convidados que apoiaram o curso.
Imagens	Imagens compartilhadas pelo WhatsApp da turma.

**Fonte:** Elaboração do autor.

#### 4.4.5 Outras ambiências utilizadas

Complementando os recursos didáticos, foram utilizadas ambiências audiovisuais para trazer conteúdos trabalhados ativamente, com participação dos cursistas, ou para demonstração, dando perspectivas de possibilidades a serem aproveitadas em uma aula *on-line*. As *lives* foram salvas no YouTube, no canal “Quarentena para educadores”, com a utilização da plataforma StreamYard. E durante as apresentações os palestrantes utilizaram diversos recursos para promover a interação entre os participantes (ver Quadro 20).

O StreamYard foi escolhido pela organização do curso para a produção de conteúdos de vídeo com áudio. É um *software* que simula um estúdio virtual, onde é possível realizar eventos síncronos que ficaram popularmente conhecidos como *lives*, com transmissão ao vivo, de forma simultânea, em uma ou mais plataformas.

**Quadro 23** – Ambiências audiovisuais

Tipo de material	Recurso utilizado na produção
<i>Lives</i> com professores convidados pela organização do curso e mediação das organizadoras	Produzidos no StreamYard e transmitido no YouTube, de maneira síncrona, e salvo no canal “Quarentena para educadores” para quem quiser rever (assincronamente).
Construção interativa de <i>slides</i> durante as <i>lives</i>	Por meio do Google Slides foi gerado um arquivo aberto para os cursistas inserirem informações sincronamente.
Proposição de <i>quiz</i> , com	Com a plataforma Mentimeter os cursistas foram

perguntas fechadas	convidados a responder de forma síncrona uma pergunta ou a colocar uma opinião/comentário sobre um tema.
--------------------	--

**Fonte:** Elaboração do autor.

As *lives* foram realizadas com professores que se destacam na área da EOL, não só pela atuação prática (como professores) como pelas diversas produções acadêmicas (livros, artigos, teses e outros) e profissionais (organização de grupos de estudo, palestras, consultorias e outros). O Quadro 24 apresenta algumas dessas lives ocorridas no curso e disponibilizadas para serem novamente vistas por qualquer interessado no canal do Youtube intitulado “Quarentena para Educadores”.

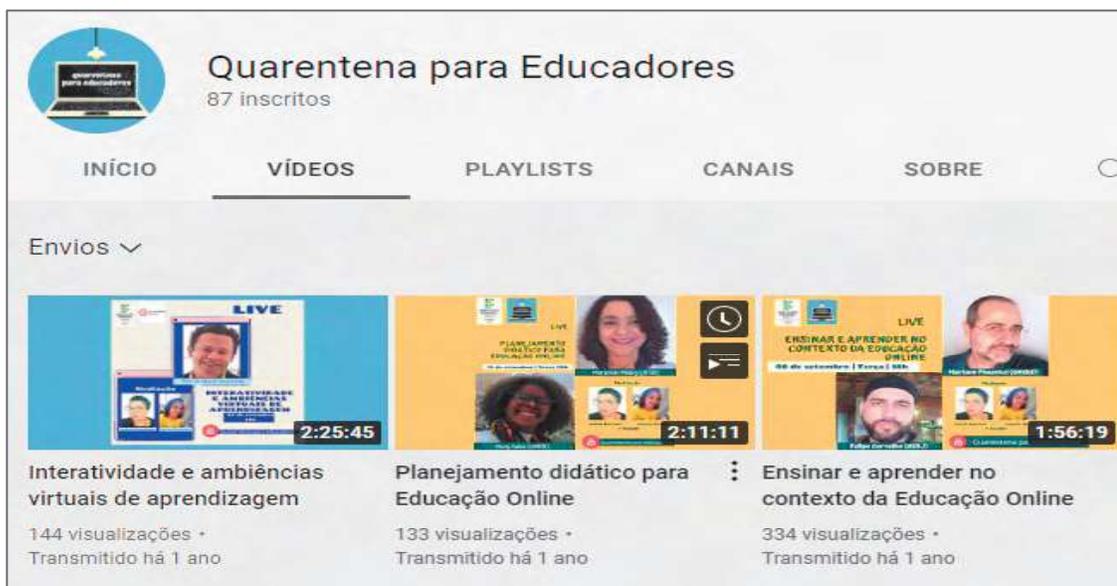
**Quadro 24** – Palestrantes com apresentações síncronas

TEMA	TIPO	PALESTRANTE	ONDE
Educação, pandemia e tecnologias digitais	LIVE	Dra. Lanara de Souza (UFBA) e dra. Kathia Sales (UNEB)	Canal Quarentena para Educadores – YouTube
Ensinar e aprender no contexto da Educação Online	LIVE	Prof. Mariano Pimentel (UNIRIO) e Felipe Carvalho (UERJ)	
Planejamento didático para a Educação Online	LIVE	Profa. Maristela Midlej (UFSP) e profa. Mary Sales (UNEB)	
Interatividade e ambiências virtuais de aprendizagem	LIVE	Dr. Marco Silva (UERJ)	

**Fonte:** Elaboração do autor.

Por meio da ferramenta StreamYard, esses encontros síncronos foram transmitidos pela plataforma YouTube, onde foram gravados e estão disponíveis no canal “Quarentena para educadores”, de curadoria das organizadoras do curso (ver Figura 13). Apenas elas podem inserir ou retirar conteúdos, mas o canal é aberto para visualização não só dos cursistas como de qualquer pessoa interessada, sem grandes restrições.

**Figura 13** – Print de tela: canal YouTube “Quarentena para educadores”



**Fonte:** YouTube – canal “Quarentena para educadores”.

Durante as apresentações, os cursistas foram estimulados a utilizar o espaço de bate-papo para interagir com dúvidas e comentários (Figura 14). Em diversos momentos, os palestrantes trouxeram alguns desses comentários para debate e os questionamentos foram respondidos ao final de cada evento.

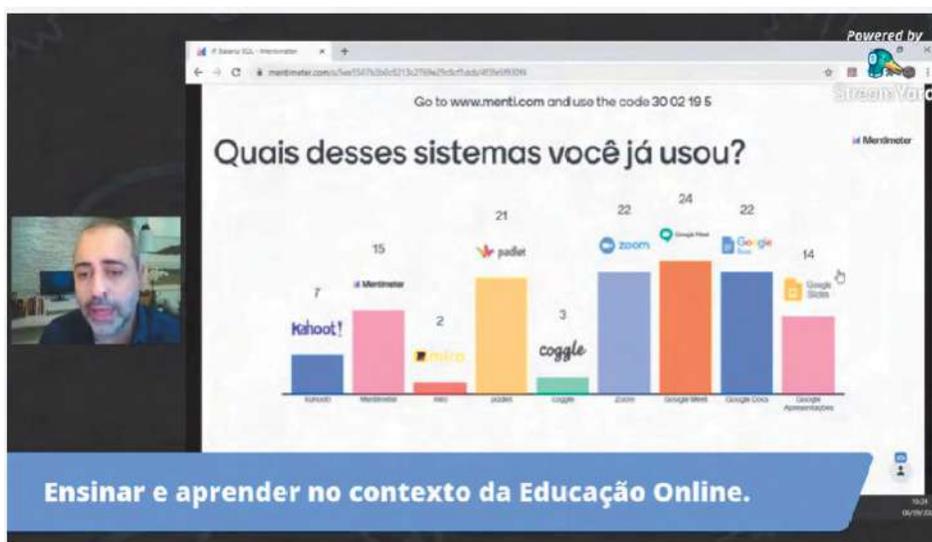
**Figura 14** – Print de tela: live realizada e salva no YouTube com a utilização do StreamYard



**Fonte:** Canal do YouTube – “Quarentena para educadores”.

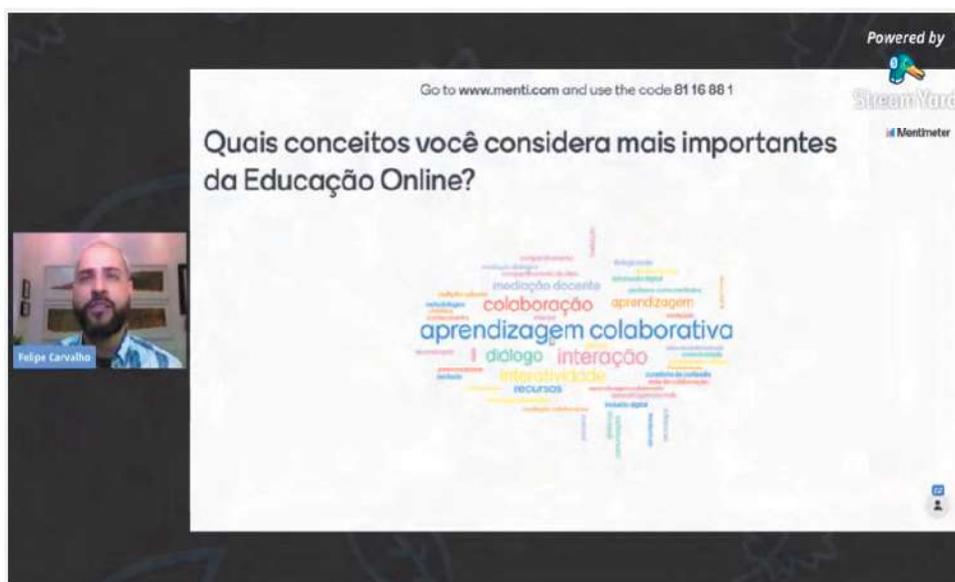
Outra forma de interação utilizada foram os *quizzes*, na plataforma Mentimeter e Google Forms, e a criação conjunta no Google Slides, todos de forma síncrona (Figuras 15 e 16). A utilização desses recursos deu maior dinâmica e participação aos cursistas, além de servirem de atividades práticas relacionadas ao que estava sendo abordado nas *lives*.

**Figura 15** – Exemplo de formatos de *quizzes* feitos no Mentimeter



Fonte: YouTube – canal "Quarentena para educadores".

**Figura 16** – Exemplo de formatos de *quizzes* feitos no Mentimeter



Fonte: YouTube – canal "Quarentena para educadores".

A organização do curso produziu ainda conteúdos de áudio em *podcast*, a partir da plataforma Anchor (Quadro 25). Nela, além da produção é possível publicar os conteúdos produzidos na plataforma Spotify.

**Quadro 25** – Recursos de áudio

Recurso	Descrição
Spotify	Acessível por programa instalado no computador do usuário por meio de um aplicativo no <i>smartphone</i> ou diretamente na página da <i>web</i> . É um serviço digital que media o acesso instantâneo a um vasto conteúdo não só de <i>podcasts</i> , como de músicas, vídeos e outros tipos de conteúdos criados por usuários em nível global.
Anchor	Plataforma gratuita e amigável para iniciantes para a criação de <i>podcast</i> . Possui ferramentas que permitem aos usuários: a) gravar e editar áudio; b) organizá-lo em episódios de <i>podcast</i> ; c) publicar <i>podcasts</i> em plataformas de escuta; e d) monetizar conteúdo coletando contribuições de ouvintes ou adicionando anúncios em episódios. De fácil acesso e uso intuitivo, consegue gravar conteúdos usando apenas o <i>smartphone</i> do usuário. O aplicativo possui ainda uma vasta biblioteca que armazena conteúdos como gravações de usuários, músicas isentas de <i>royalties</i> e efeitos sonoros disponíveis para todos os usuários.

**Fonte:** Elaboração do autor.

Complementando o material do curso foi criado o canal de *podcast* “Quarentena para Educadores” (Figura 17), também de autoria das professoras organizadoras do curso, com dois episódios curtos. A intenção foi oferecer uma demonstração prática do potencial que o *podcast* pode oferecer para a EOL. O *podcast* serviu ainda como base para propor uma atividade em que os cursistas foram desafiados a criar seus próprios conteúdos utilizando a situação didática que vinham trabalhando nas aulas.

Figura 17 – Podcast, canal “Quarentena para educadores”



Fonte: Canal do podcast “Quarentena para educadores”.

Para complementar o aprendizado, foi realizada uma oficina *on-line*, de forma síncrona, onde os cursistas puderam ver na prática a utilização do Anchor e do Spotify. Esses recursos audiovisuais são apenas algumas das muitas opções à disposição de qualquer interessado. Observa-se que além de serem inseridos no contexto das ambiências que suportam o curso observado, também foram trabalhados nos conteúdos e atividades práticas que fizeram parte da realização do curso. Não se objetivou que os cursistas saíssem com um vasto conhecimento sobre seus funcionamentos, mas o contato, ainda que básico, pode despertar infinitas possibilidades de (re)pensar os recursos digitais a favor da educação.

#### 4.5 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Os recursos didáticos propostos no curso são de fácil utilização, com acesso gratuito nas versões mais básicas. Por serem de uso popular em larga escala, existe uma vasta quantidade de tutoriais e videoaulas gratuitos disponibilizados na internet em diversas plataformas. Foram planejados com a intenção de serem mais do que meros ambientes de suporte aos conteúdos e atividades, demonstrando as diversas possibilidades em que podem ser aproveitados pela educação.

As atividades pedagógicas podem ser pensadas sempre dentro do contexto que os objetivos de aprendizagem almejam. Ao definir quais e como serão

utilizados, deve-se considerar os propósitos educativos envolvidos, não se resumindo apenas aos conteúdos curriculares.

Em entrevista com as professoras organizadoras (Quadro 26), foi questionado sobre como foi esse processo das atividades e da situação didática. Segundo a PROF\_01, as atividades eram semanais e foram convidados muitos palestrantes para dialogar. Ela se sentia inquieta para que os cursistas fossem capazes de atuar sem se sentirem impotentes. Complementando, a PROF\_02 comenta que a parte teórica se articula com o fazer prático de forma objetiva e com a participação e o envolvimento do aluno. Buscou-se que os cursistas soubessem, ao final, minimamente o que fazer para atuar no *on-line* e no contexto em que se encontravam. Nesse sentido, o aluno já sabia que ia ser desafiado a construir uma situação didática em um contexto da sua área de atuação.

**Quadro 26** – Trechos extraídos das entrevistas com professoras

**PROF\_01:** “Era atividade semanal e todo dia, além das das palestras dentro do curso né. A gente trouxe muita gente para dialogar conosco” (PROF\_01).

**PROF\_02:** “Então a gente pensou assim ...: trabalhar com os principais fundamentos, então discutir as principais teorias e teóricos da área, articulando com o fazer. E esse fazer a gente queria que fosse muito objetivo. O aluno sabia que o objetivo do curso era que ele fosse capaz ao final de construir uma situação didática, um contexto didático na sua área de atuação, utilizando os recursos digitais no contexto do *on-line*. .... Tipo eu o aluno não sei o que eu vou fazer, eu vou ter que ir para o *on-line*, eu preciso saber minimamente o que eu vou fazer” (PROF\_02).

**PROF\_01 :** “Porque era o perfil da demanda no momento. A gente não queria que as pessoas aprendessem apenas o conceito. A gente estava inquieta porque queria que as pessoas ... se sentissem mais capazes de atuar porque a impotência tava muito grande. E as pessoas se sentindo completamente impotente diante daquela coisa bruta, como PROF\_02 falou. Tinha que acontecer” (PROF\_01).

**PROF\_02:** “Só que a gente não queria fazer isso com o treinamento, sabe!? A gente queria ter essa questão pedagógica, porque isso pode ser um recurso pedagógico e uma estratégia didática .... A gente não queria fazer uma coisa automática. Eu queria que fizesse sentido a partir dos nossos referenciais teóricos e a gente demarcava isso durante todo o tempo do curso, de que aquela era uma abordagem e que existiam diversas outras, mas que era aquela que a gente tava escolhendo, né” (PROF\_02).

**Fonte:** Entrevista em 25/04/2022 com as organizadoras do curso.

A PROF\_02 comenta ainda que buscou fugir de uma configuração de treinamento, focando na questão pedagógica como um recurso pedagógico e uma

estratégia didática. Evitou-se assim uma coisa automática, como um passo a passo instrumentalista, e se buscou um referencial teórico que desse sentido a toda prática que foi desenvolvida durante as atividades propostas.

Percebe-se que planejar conteúdos teóricos e práticos não é simples, mas se bem pensado pode trazer resultados satisfatórios. É preciso que o professor seja bastante realista quanto ao cenário em que a proposta do curso vai ocorrer e as reais necessidades e capacidades de seu público-alvo. Cursos que são realizados de forma automática, como que feitos para atender a todo tipo de situação e público são, quase sempre, desestimulantes e sem significado para a prática. Por isso, toda a preocupação das organizadoras em fazer algo que desse sentido aos referenciais teóricos abordados durante as práticas foi um diferencial que visivelmente se refletiu no aprendizado e na participação da turma.

A participação e o envolvimento dos cursistas demonstram que foram atendidos dois dos objetivos do curso: conhecer metodologias, recursos didáticos, ambientes virtuais e ferramentas digitais que possibilitem construir práticas pedagógicas e organizar um contexto de ensino-aprendizagem no âmbito da EOL. Um panorama geral dessas atividades segue apresentado no Quadro 27 abaixo. Para cada recurso didático há a indicação se houve interação individual, coletiva (com a turma toda) ou em grupos. Os resultados dessas atividades demonstram que houve envolvimento dos cursistas para aprender a se utilizar dos recursos indicados em cada tarefa com entregas bem apresentadas e dentro do que foi proposto.

**Quadro 27** – Atividades práticas desenvolvidas

Atividade	Recurso didático	Tipo de Interação	Resultado
Em cinco palavras, expressar os entendimentos sobre a interface educação e tecnologias	Mentimeter	Coletiva	Um <i>word cloud</i> (“nuvem de palavra”) com destaque para as palavras mais utilizadas, elaborado antes da aula <i>on-line</i> e outro feito durante. A comparação dos dois quadros foi discutida ao final, evidenciando mudanças na percepção dos cursistas.
Construção de um mural da turma com a definição e a apresentação dos	Canva	Individual	No Canva foi utilizado um <i>template</i> para os cursistas construírem suas situações didáticas.

temas e objetivos das situações didáticas dos cursistas	Padlet	Individual e coletiva	Durante uma oficina <i>on-line</i> (síncrona) sobre a utilização do Padlet, os cursistas colaborativamente fizeram um mural <i>on-line</i> com os temas e objetivos das suas situações didáticas.
Depois de uma oficina <i>on-line</i> , cada cursista foi desafiado a produzir um <i>podcast</i>	Anchor; Spotify	Individual	Foram produzidos <i>podcasts</i> no Anchor e divulgados no Spotify, descrevendo e contextualizando a situação didática em construção: a) razões da escolha do tema; b) no que consiste; e c) público-alvo.
Fazer a gravação de uma tela compartilhada, com captura de vídeo e narração do cursista	Screencast-O-Matic	Individual	Após participarem de uma oficina <i>on-line</i> de <i>screencast</i> , os cursistas produziram uma apresentação das suas situações didáticas utilizando o Screencast-O-Matic.
Mapear três experiências de remotização do ensino para serem debatidas no encontro <i>on-line</i> da semana. Temas dos grupos: a) rede EPT; b) redes estaduais de ensino; c) universidades	Mindmeister ou outro (opcional)	Em grupo	Foram feitos mapas mentais sobre as experiências mapeadas, utilizando o Mindmeister ou qualquer <i>software</i> que o cursista tenha preferência. Foi solicitado divulgar no Classroom, ainda que alguns tenham enviado os <i>links</i> de seus trabalhos no WhatsApp da turma.
Sala de aula invertida: o desafio foi assistir e experimentar construir um vídeo curto explicando a metodologia que adotará na situação didática	Animaker	Individual	Os cursistas criaram um vídeo animado personalizado.
Utilização do StreamYard para comentar textos indicados na atividade	StreamYard	Em grupo	Em grupo, foram produzidas apresentações discutindo os conceitos dos textos no StreamYard
Criar uma apresentação compartilhada no Mentimeter	Mentimeter	Individual	Foi utilizada a função de “apresentação compartilhada” no Mentimeter.

A partir das situações didáticas individuais ou coletivas, elaborar uma atividade avaliativa no contexto da EOL no AVA escolhido.  Opções: Moodle, Classroom, Teams e Edmodo	Moodle, Classroom, Teams ou Edmodo	Em grupo	Foram criadas salas de aula virtual das equipes nos ambientes disponibilizados. O resultado foi compartilhado com os demais colegas.
Utilizar o COMnPLAYer e responder questionário on-line	COMnPLAYer e Google Forms	Individual	Interações na ambiência do COMnPLAYer e resposta ao questionário <i>on-line</i> sobre a experiência com o COMnPLAYer.

**Fonte:** Elaboração do autor.

As atividades práticas foram fundamentais para que esses cursistas fossem estimulados a aplicar os conhecimentos de forma prática. Com o objetivo de apresentar uma grande gama de recursos digitais e suas finalidades básicas, eles foram trazidos no contexto didático a partir das atividades coletivas e individuais propostas. A Figura 18 traz um panorama geral desses recursos didáticos digitais utilizados por cada tipo de utilização aplicada.

**Figura 18** – Recursos didáticos nas atividades práticas

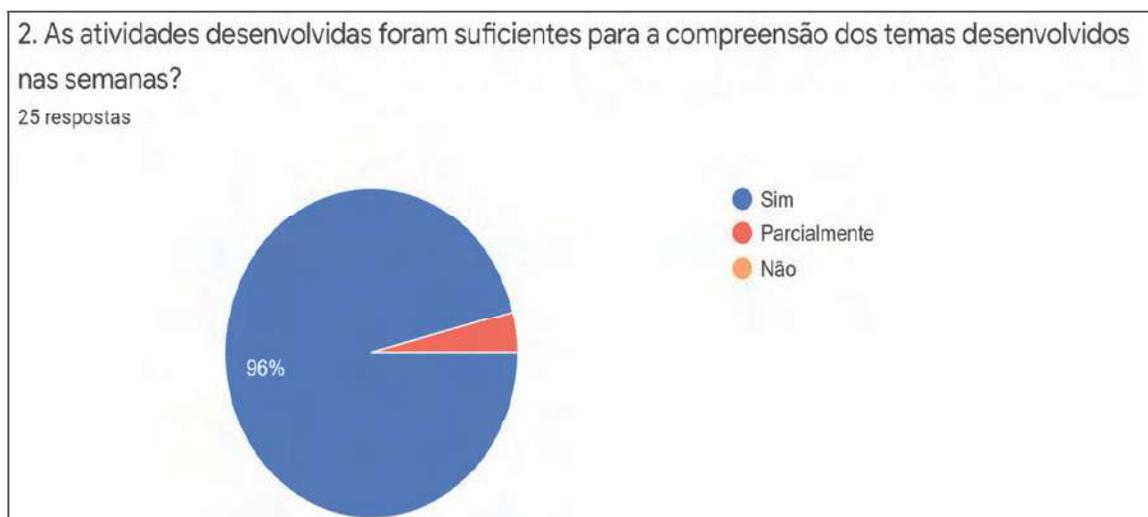


**Fonte:** Elaboração do autor.

Foram assim planejados para possibilitar um contato inicial dos cursistas com algumas das soluções que mais têm sido utilizadas atualmente por professores nos modelos de EOL. Nesse sentido, a criação de uma situação didática foi a principal atividade desenvolvida. Feita em etapas ao longo do curso, permitiu a utilização de muitos dos recursos digitais apresentados. Além dela, outras atividades foram sendo propostas, incluindo algumas não obrigatórias, que serviram para estimular a participação e ampliar os conhecimentos dos cursistas.

Esse formato conseguiu bons resultados, observando-se que todas as atividades tiveram grande participação e envolvimento dos alunos cursistas. No questionário avaliativo do curso (Gráfico 15), 96% dos respondentes concordam que essas atividades desenvolvidas foram suficientes para compreender os temas que foram desenvolvidos ao longo das semanas, e apenas um indicou concordar parcialmente.

**Gráfico 15** – Percepção sobre o volume das atividades desenvolvidas



**Fonte:** Material do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”.

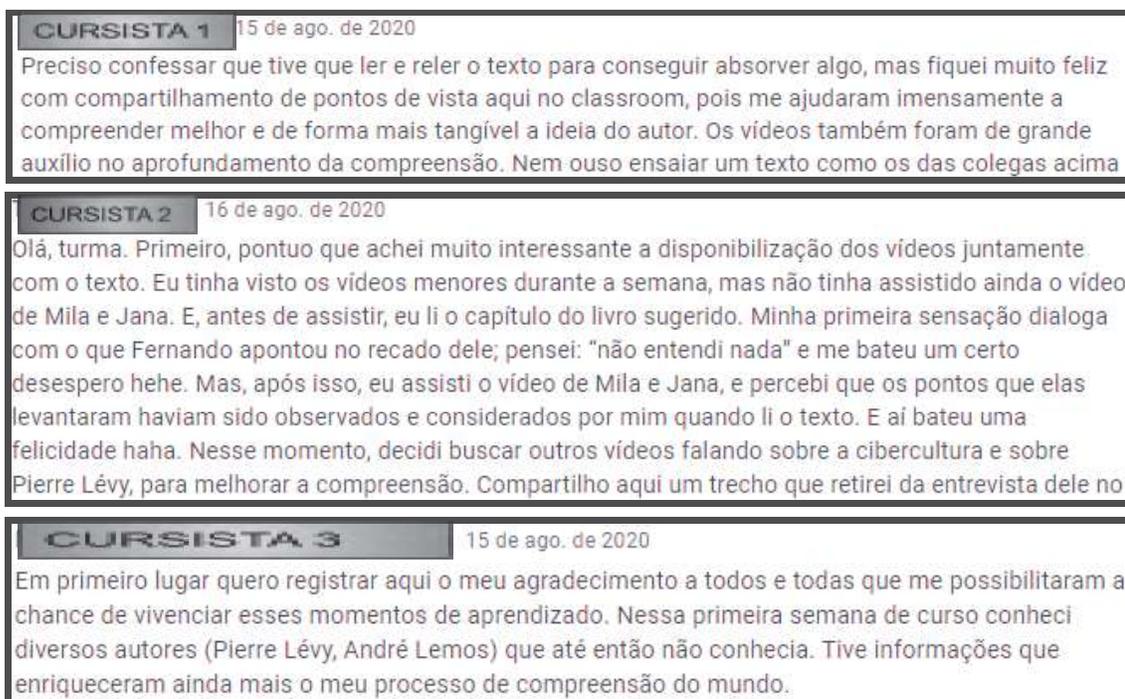
A seguir, apresenta-se como essas atividades foram desenvolvidas e a forma como os cursistas as perceberam. São evidenciados os conhecimentos construídos e a presença de elementos da EOL.

#### 4.5.1 Debate de textos e vídeos

Nas duas semanas iniciais de aulas foram trazidas aproximações conceituais com a utilização de textos de autores renomados. A primeira leitura proposta foi um capítulo do livro *Cibercultura*, de Pierre Lévy (1999), intitulado “As tecnologias têm impacto?”. O autor faz uma reflexão sobre a tecnologia e defende que “uma técnica não é boa nem má [...], tampouco neutra” (LÉVY, 1999, p.26). Seus “impactos” vão ser resultado da forma como ela é usada. A leitura desse material foi complementada com uma videoaula (disponibilizada no AVA de forma assíncrona) realizada pelas professoras-mediadoras.

A videoaula facilitou a assimilação dos conteúdos do texto e no AVA os cursistas puderam expor seus pontos de vista. Nos comentários feitos (Figura 19), os participantes indicam que esse material ajudou imensamente a compreender o autor e que foram vivenciados momentos de aprendizagem que enriqueceram ainda mais sua compreensão do mundo.

**Figura 19** – *Prints* de telas do AVA



**Fonte:** Comentários de cursistas no AVA.

Entre as atividades da semana, foi feito o desafio de, em cinco palavras descrever o tripé educação, cultura e tecnologia. O objetivo foi que os cursistas expressassem seus entendimentos sobre a interface educação e tecnologia. Nessa atividade, foi utilizado o formato de nuvem no Mentimeter, plataforma *web* interativa para a criação de apresentações em vários formatos.

A junção das palavras mais comentadas gerou dois mapas mentais: o primeiro com os conhecimentos prévios sobre o tema; o segundo, depois da leitura do texto da semana, de Pierre Lévy (Figura 20). Ao final, foi possível comparar os resultados e identificar as diferenças nas percepções dos cursistas quanto aos temas debatidos. Por conter as ideias do grupo, sendo construído em conjunto, é uma atividade que se utilizou da participação coletiva e colaborativa.

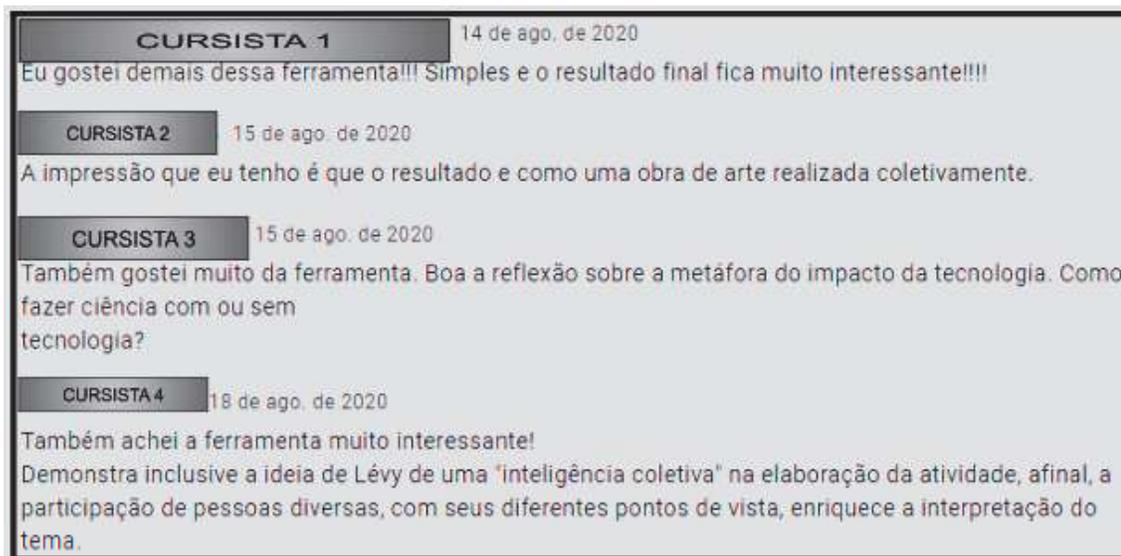
**Figura 20** – Mentimeter antes da leitura dos textos (esq.) e após a leitura dos textos (dir.)



**Fonte:** Comentários de cursistas no AVA.

Os comentários da turma no AVA sobre a utilização do Mentimeter indicam uma boa aceitação da ferramenta, com elogios (ver Figura 21). Um dos cursistas expressou que além de ser um recurso simples de usar, é muito interessante, com várias exclamações ao final do comentário, demonstrando bastante empolgação. Outro chegou a comparar o resultado final a uma “obra de arte realizada coletivamente”.

**Figura 21** – *Print* de tela do AVA: comentários da turma sobre atividade no Mentimeter



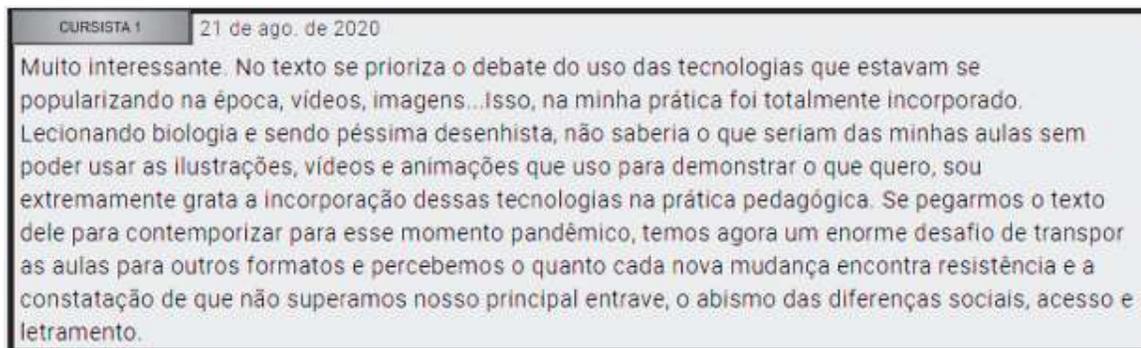
**Fonte:** Comentários de cursistas no AVA.

Na segunda semana foram novamente trazidos para a discussão em sala de aula um texto e um vídeo, dando continuidade na aproximação teórica dos cursistas e aprofundando a compreensão da díade que envolve educação e tecnologias digitais. Há utilização de textos e vídeos do mesmo autor, preparando os cursistas para debates nos encontros síncronos e nos debates do grupo, o que foi bem aceito pelo grupo.

Foi o caso do texto “A educação num mundo de comunicação”, do professor Nelson Pretto (2013), que discute o *link* entre educação e comunicação. O autor fala que a escola está em descompasso com o que acontece na sociedade, mas que como parte dela, essa mesma escola não poderá fazer uma transformação social sozinha, sendo preciso pensar e (re)significar o letramento digital de professores e de alunos. Para complementar, foi trazido o vídeo de uma palestra do autor dando um sentido mais amplo ao que foi lido.

A Figura 22 apresenta um *print* de tela do AVA, onde constam alguns dos comentários feitos pela turma sobre essa forma de trazer os autores trabalhados. Um cursista comenta que considerou “muito interessante” e fez comentários sobre suas percepções, trazendo-as para o debate da turma. Fala de sua experiência na prática, que reflete exatamente o que o conteúdo do texto e vídeo propostos na semana.

**Figura 22** – *Prints* de telas: comentários de cursistas no AVA



**Fonte:** Comentários de cursistas no AVA.

As aproximações conceituais continuaram a ocorrer nas demais semanas de aulas, onde constantemente surgiram debates sobre os entendimentos e as reflexões trazidos pelos cursistas nos fóruns do Classroom, WhatsApp da turma e demais ambiências. A compreensão desses conceitos é a base para trazer o contexto de cibercultura à educação, a qual deve nele buscar seu espaço e se apropriar. E é papel do professor mediar para que essa perspectiva da EOL esteja presente nos debates.

#### 4.5.2 Criação de situação didática

Na segunda semana do curso foi iniciada a atividade principal para a avaliação dos cursistas: a criação de uma situação didática. Planejada para ser construída 100% *on-line*, foi desenvolvida em etapas, estendendo-se até a última semana, de modo que a cada uma semana um novo recurso foi introduzido.

Por situação didática entende-se o envolvimento de contextos didáticos e pedagógicos. Devem ser planejados como forma de desenvolver experiências pedagógicas que promovam aprendizagens consideradas significativas. Desse modo, as construções que surgem de tal espaço formativo permitem que os cursistas exercitem, de forma prática, contextos de ensino e aprendizagem dentro dos princípios de uma aula *on-line*.

Na primeira etapa foram definidos os temas e objetivos que cada aluno pretendia desenvolver (Figura 23). Após um momento de reflexão, cada participante elaborou individualmente uma apresentação na plataforma Canva. Para tal, foi disponibilizado um *template* com espaços para indicar: a) descrição; b) objetivos de

aprendizagem; c) conteúdos; d) organização metodológica; e) avaliação; f) carga horária e período de realização; g) cronograma; e h) referências bibliográficas obrigatórias e complementares.

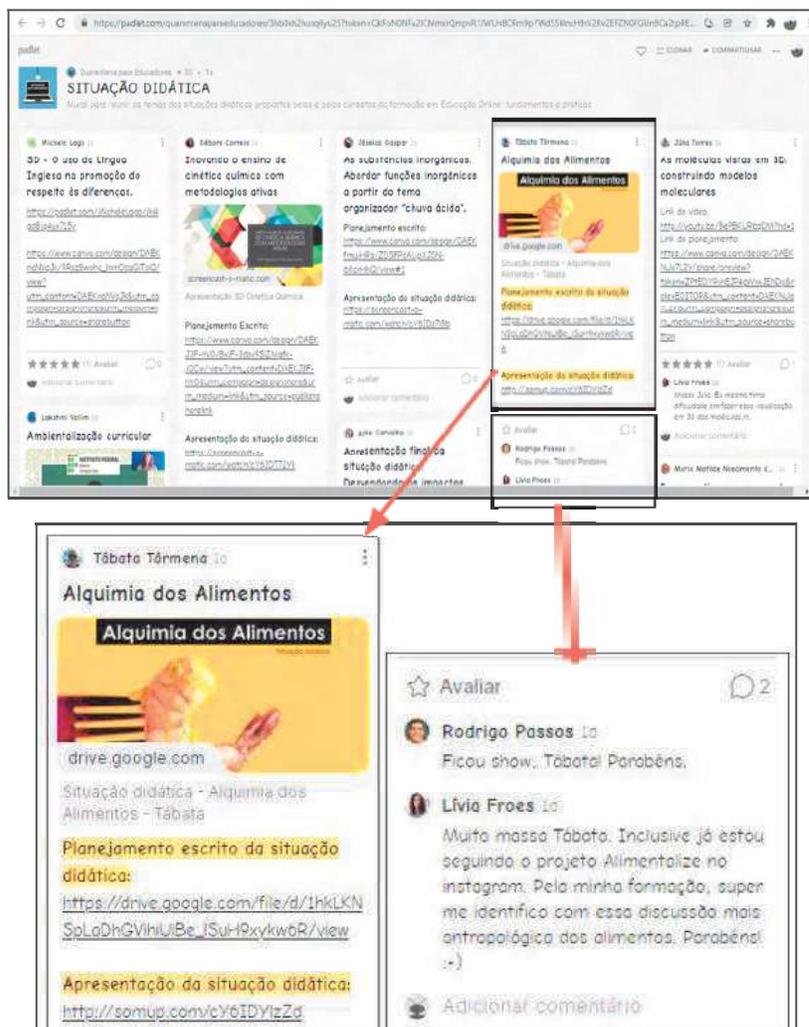
**Figura 23** – Modelo de apresentação individual da situação didática criada no Canva

**Fonte:** Material do curso.

Complementando essa atividade, foi construído um mural coletivo da turma no Padlet (Figura 24). Ao permitir comentários em cada postagem, pode-se ter um envolvimento dos colegas em cada situação que estava ali sendo apresentada. Alguns foram elogios para motivar, outros foram comentários das professoras moderadoras, em alguns casos foram trazidas situações pessoais ligadas ao tema.

O Padlet foi uma ferramenta bem recebida pelos cursistas. Entre os comentários no fórum da atividade proposta, foi destacado que ela é simples e fácil de usar. Alguns indicaram que já a conheciam, mas pouco utilizavam-na e outros afirmam que pretendiam usá-la com mais frequência em suas atividades pedagógicas.

Figura 24 – Padlet construído coletivamente pela turma



**Fonte:** Material de acesso público. Disponível em: <https://padlet.com/quarentenaparaeducadores/3hb0xh2husq6yu25>.

A visualização geral dos temas de todas as situações didáticas e seus objetivos, bem como os comentários dos colegas, serviram ainda para os alunos se conhecerem e interagirem. O próprio grupo de WhatsApp traz exemplos dessas interações. Nele, os alunos colocaram dúvidas sobre como usar o Padlet e muitas delas foram respondidas pelos próprios colegas, antes mesmo da monitoria das professoras-mediadoras ( Figura 25).

**Figura 25** – Conversa em grupo de WhatsApp da turma

20/08/2020 14:27 - Matilde CAT: Amigos eu já criei o padlet. Escrevi o meu tema e objetivo. Agora como faço para colocar no classroom no campo de situação didática?  
 20/08/2020 14:55 - Matilde CAT: Eu tentei fazer mais consta na área dos meus trabalhos no classroom que o meu padlet foi devolvido. Aí eu não entendi mais nada... socorro meu povo  
 20/08/2020 15:08 - Camila Santana: Calma, Matilde!! Vou te explicar.

**Fonte:** Extraído do grupo de WhatsApp da turma (editado).

A semana seguinte envolveu a criação e a publicação de um *podcast* (Figura 26). Depois de participarem de uma oficina *on-line*, os cursistas foram desafiados a produzir um conteúdo, individualmente. Para tal, foi utilizado o Anchor, plataforma voltada para a criação de *podcasts*.

**Figura 26** – *Podcast* criado por aluno, utilizando o Anchor



**Fonte:** Material produzido por cursista. Disponível em: <https://anchor.fm/aldenice-cardoso/episodes/Talking-in-English-eilr9f>.

No Anchor, os alunos criaram conteúdos de áudio, descrevendo e contextualizando a situação didática que já vinham trabalhando, e indicando: a) a motivação da escolha do tema; b) no que consiste; e c) o público-alvo. Para publicação, foi utilizada a funcionalidade do Anchor que permite que o material produzido seja vinculado ao Spotify. A Figura 25 apresenta um exemplo destes conteúdos produzidos e publicados pelos cursistas.

**Figura 27** – Podcast criado por aluno no Anchor e publicado no Spotify



**Fonte:** Material de acesso público. Disponível em:  
<https://open.spotify.com/show/5JIWFiHKA0e7yHOYIY5AG5>.

Na etapa seguinte, a atividade envolveu uma apresentação individual das situações didáticas, utilizando o Screencast-O-Matic. Essa plataforma permite fazer a gravação de uma tela compartilhada, com captura de vídeo e narração do cursista.

Complementando o leque de recursos trabalhados, foi proposto o desafio de experimentar construir um vídeo animado personalizado por meio da plataforma Animaker, explicando a metodologia que adotará na situação didática. Enquanto os recursos digitais até aqui apresentados tiveram certa facilidade de uso pelos cursistas, o Animaker foi uma atividade que encontrou muita dificuldade na execução. Mesmo após as oficinas, tutoriais e com o apoio dos professores e colegas cursistas, os resultados finais demonstraram que não foram suficientes.

Tanto nos fóruns quanto no grupo de WhatsApp, foram notáveis obstáculos como: a) falta de costume em produzir conteúdos de animação; b) desconhecimento de conceitos relacionados ao desenvolvimento gráfico; c) navegação não amigável e dificuldade de encontrar os recursos básicos, entre outros.

Para confirmar essa observação, durante as entrevistas dos cursistas, eles foram provocados a relatar como foi a experiência com o Animaker. Eles apontaram que surgiram muitas dúvidas e que durante a oficina *on-line* ficaram presos aos passos iniciais ou intermediários, não conseguindo acompanhar o restante. Por consequência, não conseguiram concluir a atividade ou a concluíram após buscarem, por conta própria, tutoriais, e a atividade demandou muito mais tempo e esforço do que o pretendido inicialmente.

Como consequência, diferente das demais atividades em que a maioria conseguiu concluir com ótimos resultados na entrega, muitos desistiram no meio do caminho ou entregaram conteúdos com falhas e sem um grande desenvolvimento do conteúdo. Não se pode afirmar que a ferramenta em si é o problema, pois isso demandaria uma reflexão mais aprofundada, o que não é o objetivo da pesquisa, mas tal situação pede que, caso queira utilizá-la, seja repensada sobre sua pertinência e o grau de dificuldade.

Na sétima semana foi realizada a última atividade proposta envolvendo a situação didática que vinha sendo trabalhada. A partir dela, os cursistas tiveram que elaborar uma atividade avaliativa no contexto da EOL, escolhendo uma opção de AVA entre: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams e Edmodo. Foram criadas salas de aula virtual das equipes nos ambientes disponibilizados. O resultado foi compartilhado com os demais colegas.

A junção dessas atividades que envolveram a situação didática trabalhada pode trazer uma experiência teórica e prática que envolveu múltiplos meios: a) com textos e imagens, como o Canvas e o Padlet da turma; b) só com áudio, no caso do Anchor e Spotify; c) audiovisuais com o compartilhamento de tela, a partir do Screencas-O-matic; d) animação no Animaker; e e) sala de aula virtual no Moodle, Classroom, Teams e Edmodo. Essa variedade foi fundamental para enriquecer o curso com conteúdos que podem ser utilizados pela educação para propósitos e objetivos diversos.

#### **4.5.3 Outras atividades**

Além da situação didática, outras atividades ocorreram utilizando recursos digitais que ainda não haviam sido praticados pelos cursistas. Foi o caso do MindMeister, aplicativo que facilita a criação de mapeamento mental utilizando o ambiente *on-line*. Ele ainda tem funções que permitem que seus usuários visualizem, compartilhem e apresentem seus pensamentos por meio da nuvem.

Na atividade proposta, a turma foi dividida em três grupos e cada um desses tinha um tema já predefinido para mapear três experiências de remotização do ensino a serem debatidas no encontro *on-line* da semana. Tratava-se da quarta semana, que discutiu experiências de ensino remoto no Brasil no contexto da pandemia de Covid-19. Cada grupo foi designado a mapear experiências ligadas a:

a) o grupo “A” foi designado a mapear na rede EPT; b) o grupo “B” nas redes estaduais de ensino; e c) o grupo “C” nas universidades.

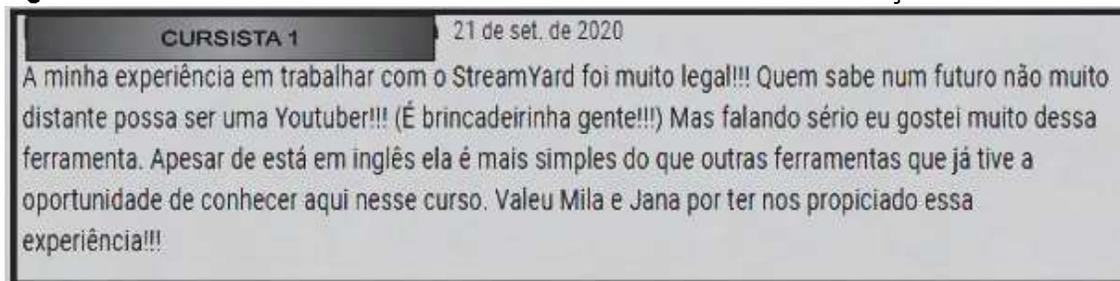
Como resultado, foram feitos mapas mentais sobre as experiências, utilizando o Mindmeister ou outro *software* que os cursistas tinham preferência. Foi solicitado divulgar no ambiente do Classroom, ainda que alguns tenham enviado os *links* de seus trabalhos no WhatsApp da turma. Os trabalhos apresentados foram bem desenvolvidos e, diante dos comentários que foram feitos pelas professoras e pelos colegas, evidencia-se que a atividade foi executada sem grandes dificuldades.

Em outra atividade em grupo, foi utilizado o StreamYard. Enquanto o YouTube é a plataforma que reúne eventos como as *lives*, que ganharam presença durante o período inicial da pandemia de Covid-19, junto com ele algumas plataformas de *studio* tornaram a realização das *lives* mais organizadas e perto do profissional com recursos simples.

Com a proposta de ser um estúdio de criação virtual, o StreamYard foi apresentado como uma das possibilidades para a criação de *lives*, inclusive permitindo a participação de mais de uma pessoa simultaneamente. O conteúdo pode ser diretamente transmitido para algumas das principais redes sociais utilizadas, a exemplo do Facebook e do YouTube, além de outros formatos de plataformas.

Primeiro houve uma oficina com as professoras-mediadoras, assim como elas já haviam feito com outras ferramentas apresentadas. Após essa introdução dos conceitos e comandos básicos a serem utilizados, foi proposto aos cursistas produzirem apresentações dos textos, indicados na atividade, com o objetivo de discutir entre pares a respeito da avaliação e compartilhar essas reflexões com o grupo.

**Figura 28** – Comentários no AVA do Classroom sobre a atividade de criação no StreamYard



**Fonte:** Comentários de cursistas no AVA.

Os grupos foram pequenos, com no máximo quatro participantes, para que todos pudessem participar de alguma forma. Os grupos dialogam sobre os conceitos apresentados no texto, experimentando os recursos que o StreamYard oferece para suas apresentações.

Tanto o MindMeister como o StreamYard foram trabalhados em grupo. Apenas as oficinas não seriam suficientes para que todos conseguissem aprender a utilizá-los. Ao entrevistar os cursistas (cf. 4.1 Realização das entrevistas), foi dito por todos os entrevistados que dificilmente conseguiam acompanhar os passos que estavam sendo ensinados pelas professoras.

Aqueles alunos que tinham menos afinidade com tecnologias digitais disseram que simplesmente pararam de acompanhar já nos primeiros passos. Ao trabalhar em grupos menores nas equipes estabelecidas, os participantes conseguiram tirar dúvidas entre eles, preenchendo as lacunas que as oficinas deixaram numa relação de aprendizagem que envolve aluno-aluno, complementando o que já estava sendo produzido nas demais relações aluno-professor.

Na última semana do curso foram trazidas atividades individuais com outras ferramentas que poderiam servir para a elaboração de atividades em aulas *on-line*. Foi abordado o ambiente interativo COMnPLAYer, o Scratch e o OBS Studio.

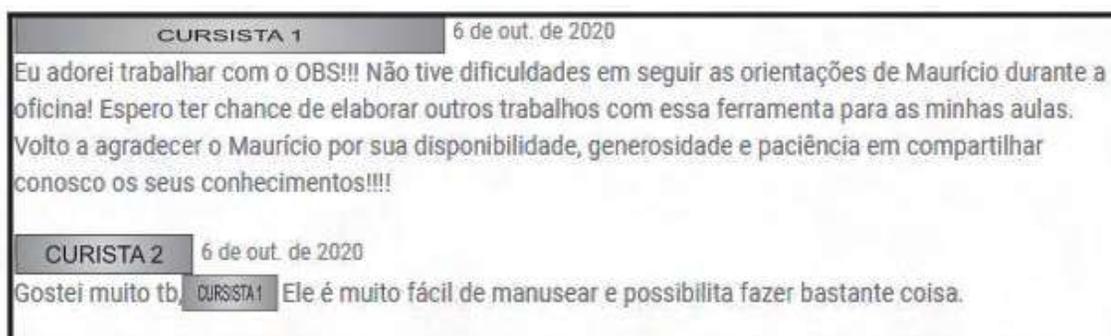
O COMnPLAYer cria histórias, jogos e animações nos seus contextos pedagógicos. Segundo Alves et al. (2021), o COMnPLAYer é um aplicativo desenvolvido pelo Instituto de Jogos Digitais da Universidade de Malta e propõe aprender ciência de forma lúdica. Objetiva a promoção da aprendizagem científica não formal e informal, utilizando-se da codificação e criação. Ele é direcionado aos professores da educação básica.

A atividade individual teve como objetivo investigar como o aplicativo poderia contribuir para o letramento científico dos docentes, subsidiando a construção de práticas para o ensino de ciência de forma lúdica e interativa, e despertando nos estudantes o desejo de aprender e de fazer ciência. Após, interagiram com os três grandes blocos que o ambiente do COMnPLAYer oferece (os *storytellings*, com as narrativas do personagem Steamo; a biblioteca, com os objetos misteriosos; e a batalha com outros jogadores no final da interação). Os cursistas foram convidados

a responder um questionário *on-line* feito no Google Formulários, no qual colocaram informações sobre como foi a experiência.

O Scratch foi apresentado a partir de uma oficina com uma professora convidada. Diferente das outras, essa oficina ocorreu em dois dias, com metade da turma em cada. Ainda que alguns dos cursistas tenham demonstrado em seus comentários que não conseguiram acompanhar todos os passos da oficina, ela foi bem aceita como uma possibilidade a ser utilizada (Figura 29).

**Figura 29** – *Print* do AVA no Classroom



**Fonte:** Comentários de cursistas no AVA.

Por último, foi trazido o OBS Studio. A oficina foi ministrada pelo professor Maurício Pereira, que atua como docente no IF Baiano. Ele compartilhou suas experiências com o OBS Studio, um *software* de *streaming* e gravação gratuito e de código aberto mantido pelo OBS Project.

#### 4.6 O ENSINO HÍBRIDO COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO

Na terceira semana foram definidos alguns dos limites conceituais que pautaram as discussões desenvolvidas. Entre eles, o EH foi um dos temas abordados. Para tal, foi proposta a leitura do texto “Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base na revisão sistemática da literatura” (ANJOS; SILVA; ANJOS, 2019), o qual tratou de definir o que é o EH que estava sendo discutido.

A partir da observação dos comentários postados no AVA do Classroom (Quadro 29), com texto anexado e espaço para debate, identificou-se que os

conceitos trabalhados ainda eram confusos para muitos dos alunos cursistas, mas que a leitura foi esclarecedora.

#### Quadro 29 – Comentários de cursistas

Trechos de comentários dos cursistas postados no AVA
<p>“Confesso que esses conceitos não estavam bem claros para mim e por muitas vezes utilizei um pelo outro ou até mesmo, tratei-os como se tivessem o mesmo significado. Foi muito esclarecedor a explicação da professora mediadora. O artigo também é muito bom e relevante. ”</p>
<p>“O debate entre os textos - os escritos e os falados - foi muito interessante para mim, ainda mais no contexto atual [...]. O texto [...] organiza o que se tem escrito sobre ensino híbrido, ou as possibilidades de se combinar processos da educação presencial e da educação à distância. Pessoalmente me afetou muito nesse debate o termo usado, de ‘ensino híbrido’, ao que eu preferiria tratar em uma tradução literal da ‘Blended Learning’ como ‘aprendizagem mista’ ou ‘misturada’”.</p>
<p>“Considero um texto muito interessante que me ajudou a compreender melhor o que se entende por ensino híbrido através das diversas análises conceituais: 1) combinação do ensino presencial com o ensino a distância; 2) combinação de ensino-aprendizagem tradicional com ensino online; 3) combinação de currículo e métodos; abordadas no mesmo. Achei interessante também a provocação que os autores fazem no final do texto com relação a pensar o ensino híbrido não mais como um “ensino” mais como uma “educação híbrida” visto que engloba ainda uma multiplicidade de contextos associados ao uso de tecnologias digitais e que favorecem a conjunção de atividades realizáveis entre cenários virtuais e online, com cenários físicos e <i>offline</i>. Isso implica em considerar, mais uma vez, a importância do estudante e da aprendizagem nesse desenho educativo, tendo em vista que os praticantes da cultura digital são, em grande parte, os estudantes da atualidade”.</p>

**Fonte:** Comentários de cursistas postados no AVA do curso.

Nessa mesma semana, aconteceu ainda a *live* “Educação, pandemia e tecnologias digitais: limites conceituais e possibilidades pedagógicas”, com as professoras Kathia Mariza Sales e Lanara Souza. A professora Kathia relaciona e define os termos “EOL”, “ensino remoto”, “ERE” e “EH”. Trouxe, assim, a reflexão sobre qual é o sentido final do processo educativo que envolve a aprendizagem, o sujeito aprendente e a mediação.

A leitura do texto e o acompanhamento da *live* permitiu identificar nos comentários postados no AVA e no *chat* da *live* interações dos participantes que demonstram como o EH foi percebido. Para a confirmação do que se observa,

durante as entrevistas foram feitas indagações sobre essas percepções e se havia perspectiva de se utilizar de um modelo híbrido dentro dos moldes que o curso abordou (Quadro 30).

**Quadro 30** – Trechos das entrevistas aos cursistas

**Você percebe o ensino híbrido, nos moldes apresentados no curso, como uma possibilidade?**

**ENT\_01:** “Respondendo a pergunta, pretendo utilizar dessas ferramentas, já que o ensino vai ser híbrido, né? [...] Então eu acho que é assim que vai ser mesmo, no híbrido também. [...] Os estudantes também vão querer isso. Acho que usar algumas ferramentas, como os questionários e os formulários online também são muito eficientes [...] se você quer obter algum tipo de informação com eles (estudantes), direcionar. Eu acho que tudo vai valer a pena para os professores continuarem usando algumas ferramentas depois, mesmo quando a gente estiver cem por cento presencial” (ENT\_01).

**ENT\_02:** “Pode sim, com certeza! Primeiro porque eles (os alunos) vão se sentir atores da própria caminhada” (ENT\_02). [...] “E a gente vai respeitar os dois espaços. Aqueles que têm acesso, [...] e gente que não tem acesso, não é verdade? Tem pessoas que não tem acesso à internet. [...] Então isso não vai ser diferente quando eu voltar (ao presencial)? Não vai, infelizmente! Então a gente vai dar espaço para as duas questões” (ENT\_02). [...] “Mas eu lhe digo o seguinte, as ferramentas on-line são de profunda importância na construção da aprendizagem. Eu não tenho nem dúvida disso”(ENT\_02).

**ENT\_03:** Bom, eu acredito que sim, mas cada caso é um caso, né? A gente aqui no campus tem uma questão, infelizmente, de [...] que nem todos os alunos, ainda hoje, em acesso a um dispositivo bom, de uso único, de uso individual. [...] “Então eu não consigo te dar uma resposta certa sobre isso, não. Eu acho que se todo mundo tivesse acesso, com certeza absoluta seria possível, mas a gente vive num cenário de profunda desigualdade. Aqui em Bonfim, nossos alunos são muitos da zona rural ainda. E mesmo os estudantes que têm o auxílio, [...] não tem sinal de telefone no local” (ENT\_03).

**ENT\_04:** “O ensino híbrido ele pode ser apropriado por uma lógica comercial para baratear custos, né!? Você retirar uma parcela dos estudantes do ambiente físico, né? Precarizar as condições de trabalho do professor e por conseqüente também da aprendizagem. Então é algo que a gente tem que observar com cuidado. Em que contexto é, quem é que tá propondo, sobre quais condições” (ENT\_04). “Então, eu sou favorável à prática do ensino híbrido, (mas) a gente tem que ter cautela” (ENT\_04).

**ENT05:** “Olha eu acho que o os modelos híbridos de muitas instituições não estão ocorrendo de forma adequada, por assim dizer né? Eh, muitas vezes eles continuam transpondo aquele presencial para o remoto. [...] As pessoas ainda não entendem de fato o que é o ensino híbrido, sabe? E aí quando está no remoto acaba transpondo o presencial pro remoto e não é efetivo. Então, se o ensino híbrido for feito da maneira correta, eu acho que ele é efetivo sim, muito efetivo.

**Fonte:** Entrevistas realizadas entre 9 a 25/02/2022 com alunos cursistas.

O EH é visto como uma possibilidade, entretanto há grande desconfiança quanto à capacidade de acesso aos conteúdos on-line, além de uma forte crítica à forma mercadológica com que esse tipo de ensino vem sendo executado. A ENT\_01 aponta alguns usos, como os questionários e formulários on-line para obter as percepções dos alunos e poder melhor direcionar sua aula. A ENT\_02 fala que é uma forma de os alunos se sentirem atores de sua própria caminhada.

Quanto às barreiras, a ENT\_02 e a ENT\_03 alertam que nem todos os alunos conseguem fácil acesso aos conteúdos *on-line*, seja pela falta de rede de dados em sua localidade, seja pela ausência de um dispositivo à sua disposição que possa conectá-lo. Para ela, se todos tivessem acesso, seria viável pensar no modelo híbrido.

Já para o ENT\_04 há uma questão mercadológica, seguindo uma lógica comercial que em muitos casos vem buscando baratear custos comprometendo a qualidade do ensino, logo essa é uma questão que ainda pede cuidado. O ENT\_05 chega a afirmar que o EH que vem ocorrendo utiliza uma forma inadequada, meramente transpondo a forma presencial para a remota. Para ambos, se feito da maneira correta, o EH pode sim ter seu espaço.

Assim, pelo que se observa a partir desses diálogos, o curso foi muito estimulante para incentivar o uso e tornar mais presentes as possibilidades que a EOL tem a oferecer. Mas ainda há um clima de desconfiança quanto a essa prática híbrida dentro da realidade do IF Baiano. Por ser uma instituição que tem a maioria de seus *campi* instalados em cidades do interior, com perfil agropecuário, acaba atraindo estudantes, em grande parte, de zonas rurais, mais isoladas e com sérios problemas de conexão aos meios digitais remotos.

Não basta apenas uma formação na qualidade dos docentes sem que sejam encontradas soluções e alternativas que permitam a acessibilidade de todos os discentes, bem como que promova seu letramento digital. Afinal, um dos objetivos dos Institutos Federais de Ensino é formar cidadãos prontos para enfrentar o mundo. Em seu estatuto, o IF Baiano indica que é seu papel “[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (IF BAIANO, 2019). Pois bem, se o mundo está vivendo um momento de cibercultura, conforme aponta Pierre Lévy (1999), desenvolver o uso dessas tecnologias digitais ainda no ambiente escolar parece ser um dos caminhos para conseguir tal

emancipação. Isso coloca o aluno como protagonista, antenado com o mundo à sua volta, que já vivencia a todo instante.

As críticas feitas pelos cursistas devem ser observadas e denunciam uma realidade que vai além do portão da escola. São professores atuantes no ambiente da EPT que o IF Baiano desenvolve e que entendem bem os problemas que seus alunos vivenciam diariamente. O momento de remotização do ensino pode trazer reflexões sobre como conseguir trazer essa cibercultura, esse mundo de computadores e informações em nuvem para o dia a dia escolar. Isso para que a escola ande junto ao aluno também do lado de fora de seus muros, trazendo a sua realidade à forma ubíqua de se fazer humano no século XXI.

Talvez seja esse o “algo de positivo” que um momento tão complicado como foi o ERE possa deixar de legado: (re)pensar as práticas de EOL. Ainda que com sérias críticas sofridas, não se deve abandonar esse intuito. Muito pelo contrário, deve-se aproveitar o impulso para avançar a todo o vapor. É exatamente aí que o EH pode sim encontrar seu lugar: entre a empolgação de um espaço que já é ganho pela EOL e os obstáculos que ainda estão fortemente presentes.

Acreditando que a pesquisa aqui desenvolvida pode fortalecer esse laço e que a formação observada produziu bons resultados, foi elaborado o “Guia didático para cursos de formação em Educação Online como auxílio ao Ensino Híbrido”.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DIDÁTICO

Com base nas observações extraídas do curso de formação “Educação Online: fundamentos e práticas”, identifica-se diversos aspectos que demonstraram resultados positivos para uma aprendizagem participativa e colaborativa entre os cursistas. O resultado das atividades que desenvolveram, com aplicações práticas, e a forma que já se veem utilizando o que foi aprendido em práticas pedagógicas após o curso são os maiores reflexos do potencial que uma formação bem estruturada pode oferecer. Sem perder de vista os lastros teóricos em que se baseou, foi elaborado o “Guia didático para cursos de formação em Educação Online como auxílio ao Ensino Híbrido”, documento que se encontra na íntegra no Apêndice A.

Um produto educacional (PE), segundo Rizzatti et al. (2020), é o resultado tangível proveniente de uma atividade de pesquisa e deve apresentar entre os elementos de sua produção algumas características como: a) as especificações técnicas; b) a possibilidade de compartilhamento; c) o adequado registro; d) a aderência às linhas de pesquisa e projetos relacionados ao tema; e e) a capacidade de ser replicável. O autor menciona ainda que o processo de desenvolvimento e avaliação deve ser feito conjuntamente com o público-alvo.

O guia didático desenvolvido não objetiva estabelecer regras, mas sim indicar sugestões que podem ser utilizadas em propostas de ensino que envolvam a EOL possam atingir seus objetivos educacionais, com aplicabilidade para o EH. Para tal, traz princípios da EOL que devem ser observados e sugere algumas atividades que podem ser desenvolvidas nessa perspectiva.

Sua utilização vai depender do que cada professor esteja planejando e de acordo com o que se pretende ensinar, seu público-alvo e demais questões que darão a identidade do curso que está sendo planejado. Espera-se que a leitura desse material amplie a visão sobre o potencial educativo que a formação de professores na perspectiva da EOL e como ela pode ser um auxílio para propostas de EH.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO

O guia didático está dividido em três capítulos: um primeiro de introdução, um segundo de desenvolvimento e um terceiro para as considerações finais. Inicia com

uma apresentação das primeiras aproximações conceituais e utiliza os conceitos definidos pelos mesmos autores utilizados na pesquisa: cibercultura, EOL, EaD, formação de professores, ferramentas digitais, síncrono e assíncrono, aprendizagem significativa, colaborativa e participativa, entre outros.

Depois de definidos os termos, o segundo capítulo apresenta o que deve constar na proposta e no planejamento de um curso com foco na EOL. Sugere-se que a fundamentação teórica utilize os autores já considerados na fundamentação e que, se possível, sejam apresentados outros autores e visões sobre os mesmos conceitos, ampliando e provocando a reflexão crítica dos participantes. Essa riqueza de perspectivas deve abrir a mente dos cursistas para refletirem sobre como esses conceitos estão amplamente presentes no mundo, indo muito além das culturas locais e, por consequência, causando choques e desafios.

Busca-se que os cursistas consigam se sentir parte do mundo *on-line* em que o século XXI vem se pautando, pois ao se incluírem no processo poderão transmitir essa visão aos seus alunos quando forem praticar em sala de aula, após o que foi aprendido na formação para a EOL. É justamente aí que uma formação desejada pela EPT de um Instituto Federal de Ensino caminha rumo à sonhada emancipação de seus alunos em prol de serem sujeitos críticos e poderem enfrentar um mundo do trabalho que já se aproveita das tecnologias digitais a seu favor.

Depois de definidos os conceitos e as estruturas que regem o cenário envolvido, o guia segue indicando possibilidades de práticas pedagógicas utilizando recursos digitais disponíveis para a educação. Para melhor compreensão, pode trazer relatos de experiências práticas e abrir espaço para que os próprios cursistas tragam as suas, caso seja um grupo com alguma experiência no assunto.

O guia indica ainda o uso maciço de recursos digitais não só para dar suporte ao curso, mas para sugerir atividades práticas que os cursistas podem desenvolver individual ou coletivamente. Sempre que possível, é importante o estímulo à forma participativa e colaborativa, desenvolvendo laços não só entre aluno e professor, como entre aluno-aluno.

Por último, sugere que a avaliação seja feita considerando todas as participações e entregas de atividades que o cursista fez durante o período de execução do curso. Fugindo de uma avaliação tradicional, em que ao final se tem uma prova com uma nota mínima a ser alcançada, busca-se avaliar de forma

reflexiva e fundamentada se o cursista foi capaz de compreender os conceitos e desenvolver conteúdos se apoderando de alguns dos recursos apresentados.

Deve-se levar em conta que o guia é pensado para cursos de curta duração, de até 64 horas, onde seria inviável um aprofundamento detalhado em cada conceito e recursos digitais a serem trabalhados. Assim, o planejamento deve pensar em apresentar seus conteúdos, principalmente os práticos, de forma simples, mas que consiga trazer um resultado que impressione quem está tendo um primeiro contato com a EOL. Com esta base de conhecimentos, a busca por maiores aprofundamentos deve ser de cada participante, seja como autodidata ou buscando novas capacitações, e que encoraje a trazer os conhecimentos adquiridos para as práticas pedagógicas.

Como resultado secundário desejado, cada curso deve construir uma curadoria que não se encerra no planejamento. Ela vai se ampliando na execução e os próprios cursistas devem ser convidados a trazer materiais que a complementam. E esse material deve continuar à disposição de todos, mesmo após o fim das atividades programadas, para que a qualquer momento possam utilizá-lo quando necessário.

Também é interessante que o desenvolvimento de um curso pense em incentivar ao máximo a interação entre os alunos cursistas, mesmo nos formatos 100% *on-line*. Assim, criar canais de comunicação formais (ex.: fóruns) ou mais informais (ex.: grupo de WhatsApp) pode abrir caminhos para que os participantes se comuniquem entre si (aluno-aluno), indo além do que as monitorias aluno-professor geralmente oferecem.

O terceiro capítulo dialoga sobre algumas considerações finais que impactam no cenário e no contexto em que a educação atualmente se encontra. Assim, faz críticas quanto à EaD e ao EH terem aproveitado pouco da EOL para auxiliar seus processos educativos. Ainda que seja comum que se utilizem de AVAs e de alguns recursos digitais, falta uma metodologia mais ativa, que estimule uma real participação dos envolvidos e uma construção colaborativa que darão a identidade da turma.

## 5.2 VALIDAÇÃO

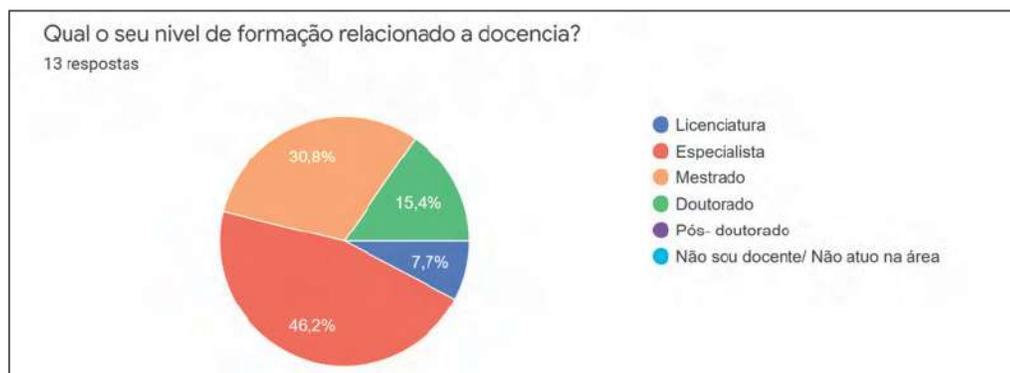
A validação do PE é etapa onde se busca coletar evidências que demonstrem a pertinência das interpretações com base nos dados que são obtidos através de avaliação. Para Rizzatti et al. (2020), essa validação ocorre em duas etapas: a primeira na aplicação do PE; a segunda pela banca de defesa da dissertação.

Seguindo esse conceito, foi feita a primeira etapa de validação com o envio do “Guia didático para cursos de formação em Educação Online como auxílio ao Ensino Híbrido” em sua versão final para um grupo de professores atuantes na EPT para que pudessem expressar suas opiniões sobre a validade e qualidade do material. Para o registro, o PE foi enviado juntamente com um formulário eletrônico elaborado na plataforma Google Formulários. Obteve-se treze respostas e os avaliadores não foram identificados, mantendo o sigilo das respostas.

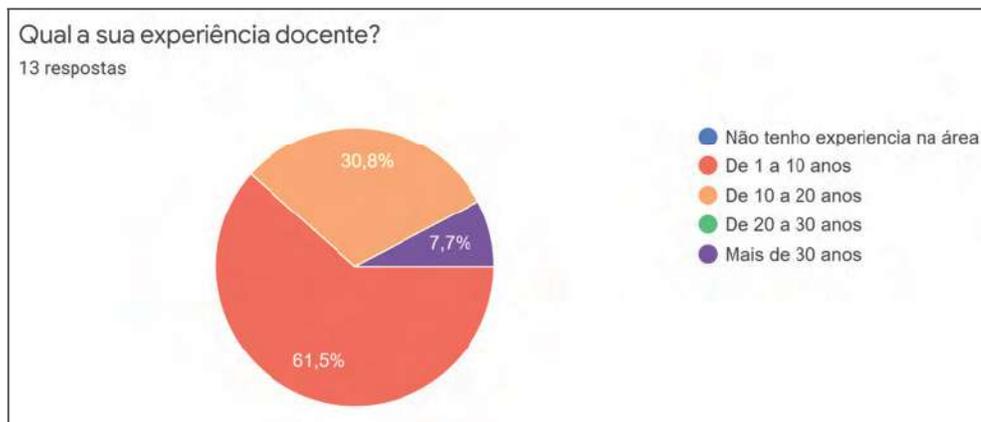
As perguntas do formulário foram divididas em dois blocos: o primeiro com três perguntas relacionadas ao tipo de formação, idade e tempo de experiência docente do participante, cujo objetivo foi conhecer o perfil do respondente; a segunda com seis perguntas diretamente relacionadas ao PE.

Quanto ao perfil dos participantes, foi composto de docentes com uma formação significativa e alguma experiência profissional, onde 46,2% dos respondentes indicam ter formação relacionada com a docência em nível de doutorado (15,4%) ou mestrado (30,8%) e outros 46,2% especialistas (Gráfico 16). E quanto ao tempo de experiência na área, todos tem algum tempo de sala de aula, onde 48,5% tem mais de 10 anos de experiência (Gráfico 17).

**Gráfico 16** – Nível de formação dos participantes



**Fonte:** Questionário de validação do PE

**Gráfico 17 – Experiência docente**

**Fonte:** Questionário de validação do PE

Pela experiência na docência indicada, são respondentes que conhecem do assunto relacionado à Educação e podem ser usuários desse PÉ sempre que necessário. Suas validações vão indicar a adequação e onde pode ser melhorado, caso necessário. Deste modo, todas as respostas do segundo bloco foram consideradas.

Quanto às questões relacionadas diretamente ao produto, se buscou as percepções quanto às especificações técnicas, compartilhamento, registro, aderência ao tema, formato, organização e aplicação prática. Assim foram indagados se o guia didático:

- a) foi produzido de forma clara, com linguagem objetiva, acessível e de fácil compreensão;
- b) apresenta uma abordagem pertinente e necessária na elaboração de cursos de formação na perspectiva da EOL;
- c) contribui com a discussão sobre o tema, possibilitando a construção de caminhos para que a EOL possa auxiliar o EH;
- d) apresenta fatores identificados como facilitadores para que formação de professores na perspectiva da EOL possa atingir seus objetivos educacionais;
- e) o tamanho e distribuição dos temas consegue discutir o tema proposto com propriedade, sem tornar-se cansativo e enfadonho;

- f) em relação à qualidade técnica (conteúdos, figuras e quadros inseridos, sequência na abordagem dos temas, etc), o guia didático oferece uma experiência satisfatória ao espectador;
- g) ao final havia um espaço para comentários.

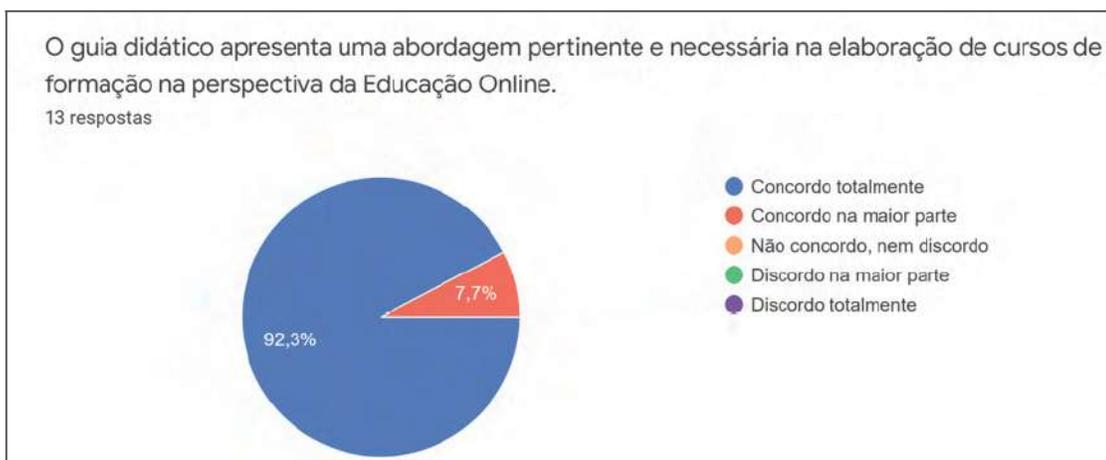
Quanto aos itens “a”, “b”, “c” e “d”, obtiveram resultado semelhante onde 92,3% concordaram totalmente e outros 7,7% concordaram na maior parte (Gráfico 18, 19, 20 e 21). Nenhum respondente discordou dessas afirmações.

**Gráfico 18** – Clareza, objetividade, compreensão e acessibilidade da linguagem



**Fonte:** Questionário de validação do PE

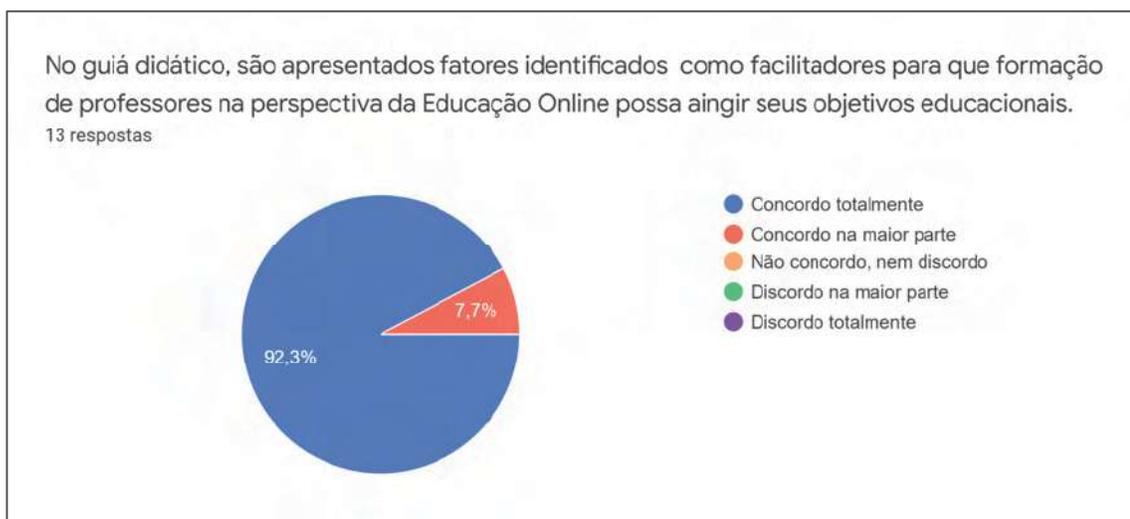
**Gráfico 19** – Pertinência



**Fonte:** Questionário de validação do PE

**Gráfico 20 – Contribuição com o tema**

**Fonte:** Questionário de validação do PE

**Gráfico 21 – Fatores facilitadores**

**Fonte:** Questionário de validação do PE

Esse resultado indica que há: Clareza, objetividade, compreensão e acessibilidade da linguagem; pertinência e contribuição com o tema; e que se identifica elementos facilitadores para uma formação em EOL.

Em relação ao tamanho e distribuição dos temas, todos concordaram que consegue discutir os temas sem ser enfadonho ou cansativo, o que indica uma

leitura agradável (Gráfico 22). O mesmo se repetiu para a qualidade técnica (Gráfico 23). Esses elementos indicam que o PE foi bem organizado e apresentado.

**Gráfico 22 – Tamanho e distribuição dos temas**



**Fonte:** Questionário de validação do PE

**Gráfico 23 – Qualidade técnica**



**Fonte:** Questionário de validação do PE

Por último, as respostas abertas reforçam a avaliação de que o Produto atende ao que se propõe. Os respondentes indicaram que compreenderam a importância do tema e a relação entre a EOL e o EH. Em um dos casos chegou a

ser destacado que é uma abordagem inovadora e que pode contribuir com as reflexões atuais sobre o contexto da educação (Quadro 31).

**Quadro 31** – Comentários dos avaliadores

Comentários dos avaliadores
"Muito bem elaborado."
"Repensar o ensino híbrido como uma realidade e não mais como um alternativa a pandemia."
"Entendo que a partir do contexto pandêmico provocado pela COVID-19, as práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais ganharam ainda mais força. Tanto o EaD, quanto o EH e o ER continuaram cada vez mais presente na vida dos nossos estudantes. E de fato, a maioria de nós professores não estávamos preparados. Neste sentido, o Guia Didático apresenta-se como material precioso para auxiliar os docentes em seu trabalho de mediação didática em um viés significativo, contribuindo desta maneira para a educação integral dos discentes."
"Creio que a delineação das relações entre o ensino híbrido e a educação online promove a divulgação de informações e dessa forma incentiva a busca pela formação de professores nessa área."
"Precisamos estar sempre abertos a mudanças e atualizados com elas."
O Guia traz uma abordagem inovadora que pode contribuir para reflexões e sugestões pertinentes ao contexto atual da educação

**Fonte:** Questionário de validação do PE

Através das respostas se evidencia que o PE apresentado contribui como material de apoio para o desenvolvimento de cursos de formação de professores que queiram se utilizar da perspectiva da EOL, com enfoque em seu potencial para auxiliar no EH. Demonstra-se ainda que há uma aceitação por parte deste avaliadores, com possibilidade de uso prático, tornando as aulas mais criativas e participativas.

Na segunda etapa da validação, o PE foi submetido à Banca Examinadora no ato da defesa da dissertação, que o considerou, conforme os padrões estabelecidos no ProfEPT, aprovado.

### 5.3 COMENTÁRIOS FINAIS SOBRE O GUIA DIDÁTICO

Esperamos que o guia didático desenvolvido traga boas reflexões para quem o utilize. Ainda que voltado para o cenário de um Instituto Federal de Ensino, e que cada Intituição de Ensino vai ter sua realidade própria, o trabalho desenvolvido pode ser replicado com os devidos ajustes para a maioria dos casos.

Não é um trabalho que esgota o tema, muito pelo contrário, se buscou a todo momento deixar aberta a reflexão do leitor sobre os dados levantados e os resultados obtidos. Ele não é taxativo nem determina uma forma única de se fazer uma formação em EOL efetiva e de qualidade.

Pela subjetividade de uma pesquisa eminentemente qualitativa, se permite que cada leitura traga um olhar diferente, onde cada leitor possa mentalizar sua própria realidade escolar enfrentada e através dessa reflexão consiga enxergar caminhos para fortalecer a perspectiva da EOL nas suas práticas pedagógicas. Desejamos ainda que esse guia didático traga a percepção do potencial da EOL para auxiliar o EH e que possa desenvolver essa modalidade, quebrando preconceitos e desconstruindo a imagem negativa que experiências mal sucedidas vêm causando.

São temas em transição constante e que sempre precisam ser revistos, atualizados e repensados. Afinal, o mundo é um caldeirão instável, onde tudo pode mudar a qualquer momento, e as tecnologias avançam com uma velocidade cada vez mais impressionante. Então, cabe a pergunta: onde a educação vai encontrar seu espaço se não acompanhar esse processo?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de todo o material coletado demonstrou que a participação de professores da EPT em um curso de formação pode estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva pedagógica da EOL. Ainda que num formato 100% *on-line*, ocorreram interações que demonstraram socialização e construção de conhecimento de forma participativa e/ou colaborativa.

Em parte das atividades finais elaboradas pelos cursistas é possível observar produções que já poderiam ser usadas em suas próprias atividades pedagógicas. E outras, com um pouco mais de prática no uso das ferramentas, podem facilmente serem aproveitadas. De fato, nas entrevistas, realizadas mais de um ano após o encerramento do curso, há relatos de que todos, de certa forma, desenvolveram os conhecimentos que foram adquiridos.

A formação que vivenciaram ofereceu contato teórico e prático com diversos recursos e ambiências digitais com potencial de serem aproveitados pela educação. A junção dos elementos teóricos com as demonstrações práticas estimulou os alunos cursistas a continuarem ampliando seus conhecimentos e a aplicarem na prática, dentro do que é possível no cenário que a EPT do IF Baiano vivencia.

Esses docentes, em sua maioria, não tinham o costume de utilizar os recursos e as ambiências digitais para desenvolver conteúdos em suas aulas ou utilizavam muito timidamente. Mesmo já sendo pessoas que viviam (e vivem) em um mundo em que as tecnologias digitais estão largamente presentes no dia a dia, havia um claro sentimento de distanciamento quanto a trazê-las para os ambientes escolares.

Vale observar que toda a pesquisa ocorreu em um momento onde o mesmo cenário pandêmico que o curso enfrentava, e o conseqüente ERE, ainda estava presente. Com isso, havia um espaço maior para que esses cursistas entrevistados pudessem trazer muitos dos conhecimentos adquiridos para a sua prática ainda durante o curso.

São professores e alunos de licenciatura que estão inseridos no ambiente escolar do IF Baiano e que conhecem a realidade dos seus alunos no seu dia a dia pedagógico. Relatam que muitos deles vivem em zona, geralmente com alto índice de vulnerabilidade social, o que cria barreiras para a EOL encontrar seu espaço devido: a) à ausência constante de sinal de internet; b) à falta de um aparelho para

intermediar o acesso aos conteúdos; c) à necessidade de letramento digital, entre diversos outros motivos.

Ainda assim, tentativas vêm sendo feitas e há um reconhecimento do diferencial que a participação na formação em EOL vem proporcionando. Como exemplo, uma atividade proposta em sala de aula que se utilize do Mentimeter para captar palavras pode auxiliar o professor a identificar como seus alunos estão compreendendo o assunto, além de quebrar a monotonia de uma aula no formato de sala tradicional. Seria uma forma de todos os alunos, de certa forma, participarem *on-line*, mesmo que ocorrendo no momento da sala presencial.

A pesquisa evidenciou que a EOL é um tema pouco abordado nas formações iniciais de professores, havendo uma demanda por formações que atendam a essa demanda. A procura e o interesse por esse tipo de capacitação se intensificou durante o ERE, seja pela forma imediatista que aconteceu, seja pela falta de preparo das instituições de ensino.

Muitos cursos foram propostos, principalmente em EaD, no formato 100% *on-line*, respeitando o isolamento social. Mas pelo que foi observado, a maior parte não conseguia atender satisfatoriamente as angústias e necessidades que os docentes apresentavam. Entre as críticas apresentadas, destaca-se a falta de atividades e encontros síncronos, metodologia que tenta refletir a sala de aula presencial no *on-line*, conteúdos superficiais, falta de atividades práticas de forma participativa e colaborativa que promovessem a socialização com os colegas, entre outras. São cursos que parecem pouco contribuir para uma real transformação dos seus cursistas, um aprendizado que seja significativo.

E é nesse contexto que foi proposto o curso de formação em “Educação Online: fundamentos e práticas”. Idealizado por professoras do IF Baiano e tendo como público-alvo professores e estudantes de licenciatura em formação, foi fruto de um planejamento que se mostrou estruturado e tecnicamente bem embasado. Todas as etapas de desenvolvimento do curso evidenciam que os princípios da EOL estavam claramente presentes, sendo reconhecidos pelos alunos cursistas como um grande diferencial.

Aliado a um vasto conhecimento teórico e prático que as professoras que idealizaram e mediarão o curso possuem, ele permitiu estabelecer uma sequência didática com atividades práticas que estimularam o aprendizado e a participação colaborativa dos alunos cursistas. Quanto à parte teórica, foram utilizados diversos

textos e conteúdos audiovisuais produzidos por pensadores renomados e com grande destaque na área da EOL. A seleção desses conteúdos foi bem planejada com um bom alinhamento entre os conteúdos assíncronos e síncronos.

Todos esses fatores analisados em conjunto e tomando como base as categorias EOL, EH e a formação de professores no IF Baiano indicam que os objetivos da aprendizagem pretendida foram atingidos. Conclui-se que a participação de professores da EPT em um curso de formação, quando idealizado e executado, pode estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na perspectiva pedagógica da EOL.

Este estudo foi utilizado como base para o "Guia didático para cursos de formação em Educação Online como auxílio ao Ensino Híbrido", o qual segue apresentado "Apêndice A". Esperamos que a leitura inspire reflexões sobre como superar os desafios que se têm pela frente para que a EOL encontre seu espaço em um movimento que já vem acontecendo e ganhando força.

O tema não se encontra esgotado, muito pelo contrário, as conclusões obtidas indicam que ainda cabem muitas outras reflexões e análises que podem explorar o tema da EOL, do EH, e de todas as questões envolvidas. Aqui foi trazido um cenário escolar de um Instituto Federal de Ensino que oferta na EPT, mas que com as devidas adaptações pode ser replicada para outras realidades. Foi uma pesquisa eminentemente qualitativa, que permite a cada leitor uma reflexão própria e conclusões que podem complementar ou até mesmo seguir por outros caminhos, sem que signifique invalidar o que se foi aqui observado.

Isso por si só já demonstra o quanto ainda é um tema amplo, complexo, e com muitos desafios. Não se trata de afirmações sólidas e imutáveis, mas sim uma análise que entende que o mundo está em transição, as sociedades são globais, e a cibercultura já está comumente presente a quase todos os cidadãos que habitam o mundo, como uma grande aldeia global em formação.

O momento da pandemia trouxe efeitos marcantes que ainda estão presentes e vão ser projetados por anos. Talvez seja esta a onda que a Educação tanto esperava para surfar e encontrar seu ciberespaço em um mundo em cibercultura.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria S. B. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem** *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: [https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/793988/mod\\_resource/content/3/e.pdf](https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/793988/mod_resource/content/3/e.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

ALVES, André L.; PORTO, Cristiane de M.; OLIVEIRA, Kaio E. de J. **Educação Online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede.** *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2018, v. 18, n. 56, p. 164-185. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/23547/22657>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; OLIVEIRA, Marizete Pinheiro de. **COMnPLAYer - ambiente interativo e lúdico para aprender ciência.** *Revista EducaOnline*, v. 15, n. 2, p. 151-166, 2021.

ANJOS, Rosana A. V.; SILVA, Lídia M.; MARTINS, Alexandre dos A. **Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura.** *Revista em Rede*, 2019, v. 6, n. 2.

ARAUJO, Lais Z. S. de. **Aspectos éticos da pesquisa científica.** *Pesqui Odontol Bras.* 2003, p. 57-63. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pob/v17s1/a09v17s1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem.** *Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)*. Editora Sociedade Brasileira de Computação – SBC. 1. ed. 2016.

BACICH, Lilian. **A sala de aula “híbrida”.** *Bog Inovação na educação*. Postado em 3 ago. 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/08/03/a-sala-de-aula-hibrida/> Acessado em: 28 mai.2022

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** *Revista Pátio*, n. 25, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José; FLORENTINO, Elisangela. **Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia.** *POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM AÇÃO*. n. 14, 2021. Disponível em: [https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/ceipe\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_acao\\_14\\_educacao\\_hibrida.pdf](https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/ceipe_politicas_educacionais_em_acao_14_educacao_hibrida.pdf). Acesso em: 18 mai. 2022.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação**: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dez de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União 20.dez.2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/decreto/D5622.htm). Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. E Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.html). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59&totalArquivos=184>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, J. M. DA S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido**. EaD em Foco, v. 10, n. 1, 23 jun. 2020.

CNS. **RESOLUÇÃO nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

CNS. **RESOLUÇÃO nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

DOMINGUES, Isaneide. **Grupos dialogais**: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-164.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 71. ed., 2019.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação v. 10. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alex Sandro; PIMENTEL, Edson Pinheiro. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem para uma educação mediada por tecnologias digitais**. *In*: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa (Org.). Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.5) Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/ava>.

HOLANDA, V. R.; PINHEIRO, A. K. B.; PAGLIUCA, L. R. F. **Aprendizagem na Educação Online**: análise de conceito. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 66, ed. 2013.

IF BAIANO. Ministério da Educação. **Resolução nº 33, de 12 de abril de 2019**.

Disponível em:

<https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-33-2019.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

IF BAIANO. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional**:

Identidade e gestão para a construção da excelência. 2015. Disponível em:

<https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/pdi-2015-2019-versao-2018.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

IF BAIANO. Ministério da Educação. **IF Baiano realizará seminário sobre atividades pedagógicas não presenciais**. 2020. Disponível em:

<https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/if-baiano-realizara-seminario-sobre-atividades-pedagogicas-nao-presenciais/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

INEP. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**

**Educacionais Anísio Teixeira**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>.

Acesso em: 15 nov. 2020.

KOCHHANN, Andréa; FERREIRA, Keila C. B.; SOUZA, Julyanna M. **O uso do WhatsApp® como possibilidade de aprendizagem**: uma experiência no ensino superior. *In*: Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (Simpex) – “Educação e linguagem: (re) significando o conhecimento”, 4, 2015, Inhumas: UGE, 2015. p. 473-483.

LEGLER, Fernando; SILVA, Emerson. **A educação e o mundo no trabalho:** paralelo entre as dimensões do capitalismo, sociedade e educação. Revista Gestão Universitária. 2017. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-e-o-mundo-no-trabalho-paralelo-entre-as-dimensoes-do-capitalismo-sociedade-e-educacao>. Acesso em: 15 out. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1. ed., 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 38, 1998.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MANCINI, Mônica. **Internet das coisas:** história, conceitos, aplicações e desafios. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326065859\\_Internet\\_das\\_Coisas\\_Historia\\_Conceitos\\_Aplicacoes\\_e\\_Desafios](https://www.researchgate.net/publication/326065859_Internet_das_Coisas_Historia_Conceitos_Aplicacoes_e_Desafios). Acesso em: 20 nov. 2020.

MEC. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/apresentacaoept>. Acesso em: 19 out. 2020.

MEC. **Portaria MEC nº1.134, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Bauru: Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2. ed., 2011.

MORAN, J. **Educação híbrida:** um conceito-chave para educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. de M. (org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, M. A. **Metodologias em pesquisa de ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/pesquisaemensino.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. Revista UFG, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079> . Acesso em: 25 ago. 2020.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PNP. **Plataforma Nilo Peçanha**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PRETTO, Nelso De Nucca. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Editora EDUFBA: Salvador, 2017.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. **Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial**: mudanças na práxis docente. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática** – uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da **ubiquidade para a educação**. Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SANTANA, Camila L. S. E. **Pedagogias das conexões**: ensinar e aprender na Sociedade Digital Blended. EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 6, n. 2, p. 184-202, 2019.

SANTANA, Camila L. S. E.; SALES, Kathia. B. M. **Aula em casa**: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Editora EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. **EAD, palavra proibida. Educação Online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos**. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020, online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 31 mai. 2022.

SANTOS, Edméa. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?**

Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em:  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SOUZA, Maria C. S. de. **A hibridização como caminho para a inovação do ensino aprendizagem.** Revista da Educação a Distância. v. 6, p. 172-183. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação.** Disponível em:  
<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ZANETTE, Marcos S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Editora: *Educar em Revista*. n. 65, p. 149-166, 2017.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Guia didático para cursos de formação em Educação Online como auxílio ao Ensino Híbrido**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC)  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, *CAMPUS*  
CATU  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(PROFEPT)**

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**GUIA DIDÁTICO PARA CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ONLINE  
COMO AUXÍLIO AO ENSINO HÍBRIDO**

Elaboração: João Vitor Miranda de Menezes  
Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e  
Santana

Catu  
2022

---

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

Figura 1	Isolamento social durante a pandemia de Covid-19	1
Figura 2	Educação Online	2
Figura 3	Diferenças entre EaD, EH e Ensino Remoto	3
Figura 4	Alguns autores relevantes para a EOL	7
Figura 5	Definições estabelecidas na fase de planejamento	9
Quadro 1	Plano de curso para a EOL	9
Quadro 2	Princípios da EOL	14
Figura 6	Recursos digitais e ambiências	16
Quadro 3	Planejando matérias de estudo para as aulas	17
Figura 7	<i>Print</i> de tela do ambiente do Moodle IF Baiano	19
Quadro 4	Plataformas para ambiências de sala de aula virtual	20
Figura 8	Professor na EOL	21
Figura 9	Mapa mental	22
Figura 10	Textos na EOL	24
Figura 11	Mapa mental	24
Figura 12	Conteúdos audiovisuais na EOL	26
Figura 13	Podcasts na EOL	27
Figura 14	Aula <i>on-line</i>	27
Figura 15	Card de <i>live</i>	28
Figura 16	Atividade em etapas	29
Figura 17	Recursos digitais	30
Figura 18	Avaliação na EOL	31

---

## SUMÁRIO

---

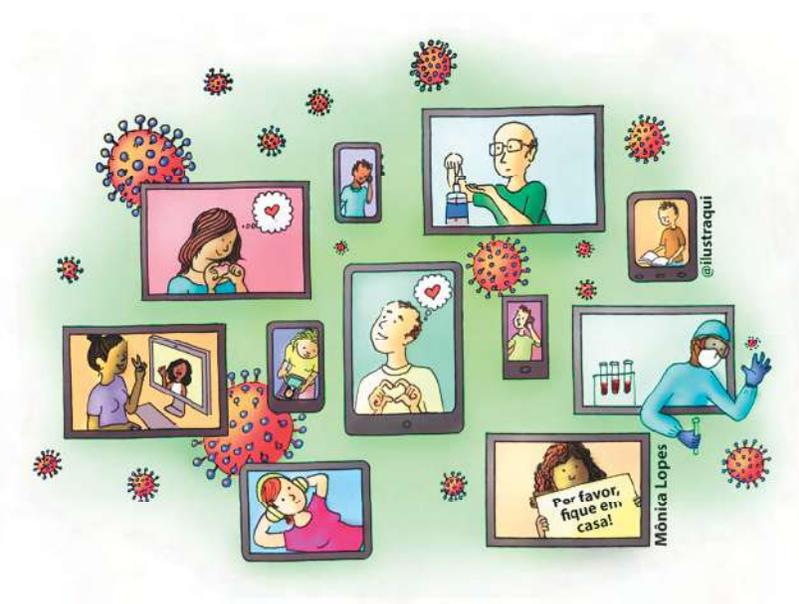
<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>ELABORANDO UM CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ONLINE</b>	<b>5</b>
2.1	PLANEJAMENTO	7
2.1.1	Plano de curso	9
2.1.2	Plano de aulas	12
2.1.3	Abordagem didática	13
2.1.4	Seleção de materiais e recursos didáticos de apoio	16
2.2	DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÃO	19
2.2.1	Leitura de textos e pesquisa de conceitos teóricos e abordagens relacionadas a EOL	23
2.2.2	Construir mapa mental, resumos e afins	24
2.2.3	Relatos de experiências	25
2.2.4	Vídeos, animações e demais conteúdos audiovisuais	25
2.2.5	Conteúdos em áudio	26
2.2.6	Aula <i>on-line</i>	27
2.2.7	Palestras, <i>lives</i> e produções com convidados externos ao curso	28
2.2.8	Atividade em etapas	29
2.2.9	Estimular práticas utilizando recursos digitais	30
2.3	AVALIAÇÃO	31
<b>3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>35</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Ainda que a Educação a Distância (EaD), o Ensino Híbrido (EH) já estejam presentes há algum tempo no cenário da educação, pouco tem se utilizado Educação Online (EOL). E durante o período em que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) estava vigente, o que poderia ter sido uma carta na manga para superar dificuldades se esbarrou numa carência de cursos de formação para professores que os prepare para utilizar metodologias próprias que a EOL tem a oferecer.

Com o alastramento da pandemia de coronavírus, causador da doença Covid-19, em março de 2020 foi imposto pelos governos nacional, estaduais e municipais, medidas de isolamento social. Dentre as restrições adotadas, as instituições de ensino passaram a ter suas atividades presenciais suspensas. Professores tiveram de se adaptar, encontrando formas de continuar conduzindo suas atividades a distância, e a falta de um preparo para a EOL ficou evidente.

**Figura 1** – Isolamento social durante a pandemia de Covid-19



**Fonte:** Pimentel e Araújo (2020).

O ERE, apesar de se dar em um contexto excepcional, trouxe à tona discussões que evidenciaram uma carência (que ainda há) de cursos de

formação capazes de atender as demandas surgidas, o que pressionou que essas formações relacionadas a EOL se multiplicassem. Encontrar mecanismos que possam auxiliar para que essas propostas possam atingir os objetivos que almejam é um elemento fundamental nesse processo. Não basta apenas que elas ocorram, mas devem ser significativas e capazes de modificar as práticas pedagógicas desses docentes, trazendo a perspectiva da EOL para o cenário escolar.

**Figura 2** – Educação Online



**Fonte:** SEBRAE, 2022<sup>1</sup>

Este guia didático foi idealizado como uma contribuição para que iniciativas nesse sentido sejam tomadas. Trata-se de um produto educacional (PE) resultante da pesquisa desenvolvida como parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfETP), *campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Baseou-se nas construções de conhecimento e práticas pedagógicas ocorridas durante o curso de formação de professores “Educação Online: fundamentos e práticas”, realizado entre os dias 10 de agosto e 4 de outubro de 2020. Tal curso foi observado e é objeto de pesquisa.

Por meio dela, foram identificados elementos de um aprendizado significativo para desenvolver a percepção de práticas pautadas na perspectiva pedagógica da EOL. O curso desenvolvido conseguiu atingir todos os objetivos propostos onde, além da compreensão dos assuntos abordados, há relatos de

---

<sup>1</sup>SEBRAE. SEBRAE Respostas,2022. Página inicial. Disponível em: <<https://respostas.sebrae.com.br/educacao-online/>>. Acesso em: 05 de mai. de 2022.

que a aprendizagem adquirida estimulou professores cursistas a experimentar aplicações práticas com bons resultados.

Percebeu-se ainda que há uma vontade de que os recursos digitais e as metodologias da EOL possam estar mais presentes, mesmo com o fim do ERE e o retorno às atividades presenciais. Nesse sentido, a abordagem didática pedagógica trazida indica que pode auxiliar para que o EH supere os obstáculos que já vinha enfrentando antes mesmo do momento de pandemia.

**Figura 3 – Diferenças entre EaD, EH e Ensino Remoto**

EaD	Ensino Híbrido	Ensino Remoto
Modalidade de ensino regulada por legislação específica.	Programa de educação formal.	Conteúdo é produzido e disponibilizado.
Processo de ensino.	O aluno aprende em parte por meio do ensino e em parte pelo presencial.	Acompanhado em tempo real pelo professor mediador
Intercedido por computadores das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação.	Na parte há certo controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo.	Segue cronogramas adaptáveis do ensino tradicional.
Professores e estudantes, fisicamente separados, interligam.	A parte presencial ocorre em uma localidade física supervisionada.	
Pode ser implantada na educação básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica de nível médio) e na educação superior.		

**Fonte:** Elaboração do autor.

Os conhecimentos desenvolvidos despertaram a quebra da divisão ideológica de que presencial e *on-line* acontecem em momentos distintos, o que costuma ser uma deficiência constante quando se analisa a forma como o EH vem sendo aplicado na educação brasileira. É justamente para quebrar essa visão equivocada que este guia didático defende que a EOL pode prestar um

auxílio importante para que as propostas de EH consigam estimular a participação e a construção coletiva de conhecimentos. E que esses conhecimentos possam ser significativos para desenvolver as práticas pedagógicas dos professores que o procuram.

De fato, os cursistas investigados demonstraram que houve um aprendizado significativo onde antes se sentiam inseguros para atuar no ERE ou em outras modalidades que envolvessem um distanciamento. O curso vivenciado lhes permitiu compreender melhor os fundamentos e práticas que envolvem a EOL e, como resultado, foram obtidos relatos de utilização prática dos conhecimentos.

A partir da observação de todas as etapas do planejamento, desenvolvimento e execução, bem como dos impactos nas atividades pedagógicas que os cursistas passaram a desenvolver após a formação, foi possível captar detalhes que indicam o atingimento dos objetivos propostos. Quando indagados, em entrevistas individuais, sobre suas opiniões quanto à qualidade do curso, os cursistas responderam de forma unânime que foi uma experiência que se destacou positivamente. Todos relataram que de alguma forma já haviam procurado outros cursos de formação em EOL ou com foco em recursos digitais para a educação, mas que, com raras exceções, essas formações se mostraram superficiais, genéricas ou pouco significativas. Nesse aspecto, o curso se destacou por conseguir captar, de fato, conhecimentos importantes que despertaram suas práticas pedagógicas e metodologias relacionadas à EOL.

Para que essa proposta possa ser multiplicada com sucesso e até mesmo melhorada, este guia didático apresenta sugestões para uma formação de professores da EPT que se pautem na EOL. Não se trata de uma tentativa de reproduzir exatamente o curso observado, pois entende-se que cada proposta de ensino pede uma reflexão sobre o que se pretende, qual o público-alvo, o contexto em que ocorre, entre uma infinidade de outros fatores que vão moldar seu planejamento. O que se busca é que as sugestões e destaques aqui trazidos auxiliem quem o utiliza a atingir seus objetivos pretendidos ao idealizar formações nesse sentido.

Trazer princípios da EOL como norte possibilita utilizar pedagogicamente recursos digitais em favor da educação. Assim, a expectativa

é de que este material inspire a todos os envolvidos na construção de um curso de formação para docentes que queiram se apropriar do potencial que a EOL pode proporcionar para a educação.

Esperamos que toda a dedicação colocada neste trabalho sirva para que novas formações de professores sejam estimuladas e multiplicadas. É um tema que ganha destaque, principalmente num momento de dificuldades e desafios que o ERE proporcionou. Aproveitar essa onda é surfar rumo a uma educação atual e que se conecta com o mundo que seus alunos vivenciam dentro e fora dos portões da escola.

## **2 ELABORANDO UM CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ONLINE**

Em um cenário em que a cibercultura é uma experiência fortemente vivenciada, as escolas buscam se apoderar do ciberespaço a seu favor. Preparar docentes por meio de cursos de formação se tornou essencial para que a educação do século XXI acompanhe o mundo à sua volta. Este guia orienta a desenhar propostas para formações em EOL, com observações sobre como planejar, elaborar e executar tais projetos.

É uma pauta que vem se tornando cada vez mais presente nas discussões sobre como as escolas podem encontrar seu lugar dentro de um ciberespaço que já faz parte do dia a dia de seus alunos. Segundo Lévi (1999), “ciberespaço” é como se chama esse novo espaço de comunicação, que surge com a interconexão mundial dos computadores. E a forma que ele vem sendo utilizado é o que se chama de “cibercultura”, onde há um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento desse ciberespaço.

Sem essa aproximação com o contexto de cibercultura em que vivemos, há uma desconexão da escola com o mundo à sua volta. Comunicamo-nos por um celular, compramos e vendemos coisas pelo computador e o mundo do trabalho se expandiu com novas formas de produzir *on-line*. Ouvimos falar de jovens que sonham em ser *digital influencer*, *gamer*, *youtuber*, entre uma infinidade de outros postos de trabalho que não existiam antes. Mas ainda são raras as instituições de ensino que vêm preparando seus alunos para atender as demandas de um mundo que mistura virtual e real, ubiquamente e sem

distinção.

Para Santos (2019), a EOL exige uma metodologia própria, um fazer educacional que seja pensado para ela. Quando a aprendizagem é ubíqua, onde o físico e o virtual são acessados simultaneamente, os dispositivos de acesso à rede tornam-se espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica. A pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas são contempladas.

A autora afirma ainda que a educação, o ensinar e o aprender, dentro das práticas formais e informais de construção do conhecimento, ganham um novo corpo nesse cenário e exigem novas formas de pensar e agir. A educação e a docência online são concebidas como “[...] fenômenos da cibercultura que se materializam em interface com as práticas formativas presenciais e no ciberespaço mediadas por tecnologias digitais em rede” (SANTOS, 2019, p. 19).

Santana e Sales (2020) apontam que as pesquisas e os estudos relacionados às ações formativas que trazem uma inserção tecnológica indicam que essa dicotomia entre educação presencial e a distância vem sendo superada. Para elas, o hibridismo traz a perspectiva de um caminho em que as práticas formativas vão adotando gradativamente a inserção das TDIC, ou das Tecnologias Digitais em Rede, em suas ações formais de educação.

Sem querer estender muito, há diversos outros autores que podem reforçar a urgência e a essencialidade de formações com foco na EOL. É interessante que quem for realizar cursos nesse sentido procure conhecer autores renomados que dialoguem com os conceitos, fundamentos e práticas envolvidos, não só para compreender suas ideias, como também para utilizar na própria curadoria a ser levantada. Além de darem suporte ao desenvolvimento do curso, esses conceitos podem ser um objeto de estudo a ser trabalhado com os cursistas.

A Figura 4 apresenta alguns nomes de referência na área da EOL e que costumam ser utilizados com uma boa aceitação. São sugestões de autores, mas é importante que sejam trazidos outros de curadoria própria dos organizadores. Primeiro porque são temas que a todo instante se renovam, não só tecnológica como conceitualmente. Depois, para que a definição dos objetivos pretendidos na idealização da formação a ser proposta sejam alinhados com o cenário que a educação vem enfrentando e o contexto em que

suas instituições de ensino se inserem.

**Figura 4** – Alguns autores relevantes para a EOL



**Fonte:** Pimentel e Carvalho (2020, p. 5).

Assimilado o conhecimento teórico desejado para compreender o cenário geral e os objetivos propostos, é preciso desenhar quem será o público-alvo, qual o grau de conhecimento que se espera deles e quais objetivos se pretende alcançar com a formação a ser desenvolvida. Como já foi apresentado, este guia tem o foco em professores e estudantes de licenciatura atuantes na EPT, com pouco ou nenhum conhecimento teórico e prático sobre a perspectiva da EOL. Acreditamos que ainda que traga fundamentos e práticas muitas vezes de forma introdutória ou para conhecimento geral dos participantes. Os estímulos podem refletir nas práticas pedagógicas e abrir caminhos para que ganhem espaço.

## 2.1 PLANEJAMENTO

Um bom planejamento é a peça-chave para que o desenvolvimento e a execução do curso ocorram conforme o previsto. Deve ser capaz de organizar onde, como e quando ocorrerá, justificar sua relevância e descrever sua identidade, definir o que se pretende e quem é o público-alvo, entre outras questões importantes. É ele que vai manter a organização e a ordem de cada

etapa, preparando o mediador para realizar o que se pretende.

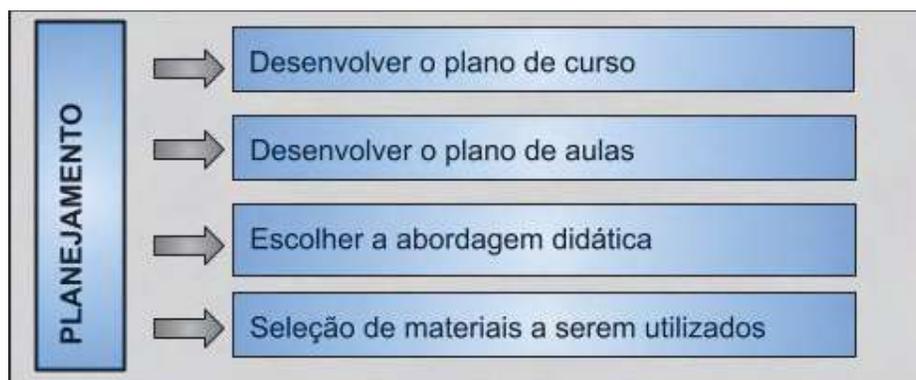
Quando bem elaborado, o planejamento contribui para que um curso possa atingir seus objetivos com clareza. Para tal, deve-se primeiro conhecer o público-alvo e suas necessidades quanto à capacitação ofertada. Assim, docentes que vão atuar com educação infantil ou na Educação de Jovens e Adultos terão uma forma muito diferente de utilizar de recursos digitais em comparação aos objetivos de uma aprendizagem para a EPT, desenvolvida em um Instituto Federal de Ensino.

Este guia se destina à elaboração de cursos para docentes em formação que atuam na EPT. Essa modalidade educacional é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tem como característica apresentar conteúdos propedêuticos e técnicos, com foco em preparar o estudante para enfrentar o mundo do trabalho como um sujeito que compreende sua realidade e para atuar na vida em sociedade. Há sempre uma intenção de desenvolvimento socioeconômico das regiões onde está inserida.

Por outro lado, em geral, seu público é de pessoas de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social, onde é comum a residência em áreas rurais sem acesso à internet ou que esses alunos nem sequer tenham à sua disposição um aparelho que acesse as redes *on-line*. E essas são apenas algumas das barreiras que os docentes em formação vão enfrentar quando forem aplicar seu aprendizado na prática. Para tentar diminuir esses impactos, é importante que o planejamento do curso procure visualizar formas de preparar os professores cursistas para adaptarem os recursos digitais conforme a realidade de seu público-alvo.

Gomes e Pimentel (2021) consideram que, ao se criar um curso ou uma disciplina em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), está sendo criado um Objeto de Aprendizagem (OA). Desse modo, nesse curso ou disciplina podem ser aproveitados e reusados diversos materiais digitais que foram utilizados em outros contextos. Um processo e uma metodologia passam a ser requeridos, sejam eles um curso, uma disciplina ou mesmo uma única aula. Os autores sugerem que nessa fase de planejamento inicial sejam definidos:

**Figura 5** – Definições estabelecidas na fase de planejamento



**Fonte:** Adaptado de Gomes e Pimentel (2021).

É importante conhecer o que cada uma dessas etapas deve conter, podendo serem incluídas mais informações que forem consideradas pertinentes. Um planejamento adequado deve guiar o desenvolvimento e a execução do que se propõe.

### 2.1.1 Plano de curso

Documento que apresenta como o curso será planejado, de modo a orientar os interessados quanto às informações básicas, bem como servir de guia para o professor-mediador se organizar. O quadro abaixo apresenta itens que um bom planejamento deve considerar.

**Quadro 1** – Plano de curso para a EOL

Plano de curso para a EOL	
ITEM	DESCRIÇÃO
Carga horária total	Para uma avaliação adequada, é importante refletir sobre: quantidade de encontros síncronos; atividades assíncronas; elaboração de atividades pelos cursistas; solicitação de monitoria; trabalhos em grupo e tudo que for demandar tempo. Uma carga horária abaixo da necessária pode comprometer a qualidade das aulas, pois parte dos conteúdos planejados podem não ser executados e objetivos não serem alcançados. Uma carga horária excessiva pode gerar desinteresse e evasão ao longo do desenvolvimento do curso.

Período	<p>O período previsto para ocorrer o curso deve ser previamente estabelecido para que todos os envolvidos possam programar o tempo adequado para frequentar as aulas e participar das atividades pretendidas. O público-alvo dessas formações são professores que, em geral, já atuam, e reservar em suas próprias agendas pessoais um tempo para frequentar uma capacitação pode depender de solicitar liberação em seus ambientes de trabalho.</p> <p>O período deve definir ainda quando é o começo e o fim das atividades a serem propostas, sendo um compromisso entre os participantes que deverá ser respeitado. Caso necessite de alterações durante o desenvolvimento do curso, estas devem ser discutidas entre os participantes, encontrando soluções coletivamente.</p>
Relação de professores mediadores	Deve conter o nome dos(as) professores(as) mediadores(as) e meio de contato. É interessante um minicurriculo para apresentação da trajetória formativa, no que for relevante ao curso.
Descrição	Descreve o curso, cenário em que ocorre e demais informações que situem os interessados quanto ao que se pretende realizar.
Objetivos	Os objetivos delimitam o que se busca alcançar durante a execução do curso. Ao final, espera-se que se consiga atender ao pretendido. Por isso, é importante que estejam alinhados com os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia a ser utilizada.
Organização curricular e metodológica	Apresenta os conteúdos que serão apresentados, podendo estar em um bloco só, dividida em eixos, módulos ou como o organizador melhor entender. Deve estar alinhada aos objetivos.
Cronograma	Apresenta quando cada conteúdo da organização curricular será apresentado. Deve ser organizado dentro do período planejado e obedecer a uma sequência que permita os cursistas saírem de um ponto inicial e irem se apropriando dos conhecimentos em etapas até que todo o conteúdo planejado seja trabalhado.
Avaliação	<p>A avaliação na EOL deve considerar a participação dos cursistas, onde todo o processo será pautado pela realização das atividades semanais que serão propostas, pela compreensão dos diversos instrumentos, pelos recursos didáticos apresentados e a partir de discussões teóricas, investigações e experimentações práticas.</p> <p>O uso de provas avaliativas pode vir como um dos instrumentos avaliativos, porém deve-se evitar que seja a única ou principal fonte de informações para que o professor possa avaliar o aluno.</p> <p>O que se busca é poder dar um feedback adequado, que consiga identificar as deficiências e pontos fortes no aprendizado, indicando ainda durante o desenvolvimento do curso caminhos para que o aluno possa estar alinhado com os objetivos pretendidos. O</p>

	envolvimento dele é fundamental para que o processo de avaliação seja eficiente.
Bibliografia obrigatória	<p>Bibliografia fundamental que será utilizada para conceituações teóricas, discussões de textos, elaboração de atividades e compreensão dos assuntos principais definidos no currículo.</p> <p>É interessante que se busque autores renomados e com relevância na área em que dialoga. A definição é feita pelos organizadores, munidos de um amplo conhecimento teórico e prático sobre o que será abordado.</p> <p>Apresentada ainda no plano de curso, possibilita que os cursistas possam antecipar suas leituras e fazer suas considerações para trazer discussões para a turma. Todo o conteúdo deve ser de fácil acesso, de preferência gratuito e se utilizando de linguagem e nível de complexidade compatíveis ao grau de intimidade que os cursistas têm com eles.</p> <p>É desejável que se mantenha uma curadoria do curso com todo o material possível de ser armazenado para consulta durante o período de execução ou a qualquer momento após o encerramento.</p>
Bibliografia complementar	<p>Todo o conteúdo de leitura que complementa a bibliografia obrigatória, aprofundando os assuntos abordados ou dando outras perspectivas. Pode se constituir de material trazido pelos organizadores, mas com espaço para que os cursistas também tragam conteúdos relevantes de suas leituras próprias.</p> <p>É desejável que se mantenha uma curadoria do curso com todo o material possível de ser armazenado para consulta durante o período de execução ou a qualquer momento após o encerramento.</p>

**Fonte:** Elaboração do autor.

A descrição vai indicar o que se pretende com a formação. Pode ser usada para apresentar a proposta junto à instituição de ensino onde ocorrerá, para que se obtenha o apoio institucional demandado. É preciso certificar, por exemplo, se não há conflitos que possam impedi-la, como:

- Normativas envolvidas para a criação de cursos e em que tipo de curso a proposta se encaixa (ex.: capacitação, curso de extensão etc.);
- Rito processual demandado (ex.: aprovação pelo Conselho Superior, avaliação pela Pró-Reitoria de ensino, entre outras);
- Adequação da carga horária;
- Disponibilidade do período no calendário institucional;
- Disponibilidade de professores-mediadores e demais profissionais que

venham a ser demandados (ex.: coordenador de curso, professor-tutor, entre outros);

- Disponibilidade de estruturas e de suporte técnico institucional;
- Outros que venham a ser requisitados.

Um plano de curso bem elaborado pode não conseguir ser executado por causa dessas barreiras ou de outras que possam surgir. Saber lidar com essas situações pode se tornar um desafio. Para isso, é interessante estabelecer objetivos claros e definir a organização curricular de forma estruturada.

Ao compreender o que se pretende ensinar, é preciso pensar na metodologia de ensino. A EOL pode ser uma modalidade de ensino que dá suporte, independentemente da metodologia definida. Além de ser uma parte fundamental do currículo, ao ser utilizada para nortear o curso passa a trazer uma visão prática que pode ser aproveitada para a aprendizagem dos cursistas.

Tendo em mente o porquê de o curso está sendo proposto (descrição), o que se pretende (objetivos), quando irá ocorrer (período e carga horária), quais recursos humanos (professores e demais) e materiais demandados (se houver), como será executado (metodologia e modalidade de ensino), é preciso planejar as aulas. O plano de aulas vai trazer uma previsão do que acontecerá em cada etapa do cronograma de aulas definido para que sejam pensadas as atividades, os recursos demandados e a forma que serão aproveitados no momento da realização.

### **2.1.2 Plano de aulas**

O plano de aula apresenta de forma organizada o que se pretende realizar durante cada etapa do cronograma de aulas. Considera o que será trabalhado conforme a distribuição curricular estabelecida, as atividades a serem desenvolvidas e o que se espera que o aluno apresente ao final. Funciona como um roteiro a ser seguido mantendo a ordem do que está sendo pedido, definindo regras, orientando na execução de atividades e estabelecendo prazos para as entregas, entre outras informações que o organizador considerar pertinentes.

O plano também alinha o que os organizadores pretendem com o caminho que o aprendiz deve percorrer em cada etapa. Pode ainda estabelecer

critérios para a avaliação, dando maior transparência aos cursistas e auxiliando os professores-mediadores.

É interessante que as avaliações considerem as entregas e a participação dos alunos, comparando o que foi demandado com o entregue e identificando onde houve aprendizado, bem como os pontos que precisam de melhoria. O modelo *on-line* possibilita uma grande facilidade de verificar o desenvolvimento do cursista com o acompanhamento das atividades e a observação dos fóruns e dos demais espaços de debates. Estes podem ser gravados, dando evidências das participações e facilitando um adequado *feedback*.

### **2.1.3 Abordagem didática**

A EOL, como objeto de estudo, por si só é uma abordagem didático-pedagógica que pode ser utilizada nos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos. Difere-se de outros modelos, como os instrucionistas-massivos e tradicionais, que nada tem a ver com os princípios de uma educação que se propõe a ser *on-line*.

Pimentel e Carvalho (2020) entendem que a EOL segue princípios, trazendo contextos em que os professores são desafiados a “pensar-fazer” a educação. Segundo esses autores, é possível (re)pensar os desenhos didáticos para que, com inspirações nos valores e práticas da cibercultura, possam trazê-los para o digital em rede. Defendem que vivemos, hoje, em um ciberespaço e tempo que são propícios a uma aprendizagem em rede. Essas reflexões são fruto de anos de prática e pesquisa na modalidade a distância empregando a abordagem da EOL. Por meio delas, os autores organizam as lições que foram extraídas dessa experiência em oito princípios, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2 – Princípios da EOL**

Princípios da EOL	
1. Conhecimento como “obra aberta”	<p>O conhecimento é uma construção sem fim, convidando à resignificação, interferência, completação, criação, autoria. Embora possa ser divulgado como fechado em “fato científico”, indiscutível, e difundido como uma verdade, desconstrói-se quando surge um discordante capaz de reabrir as controvérsias. Assim, o conhecimento está sempre sujeito à reabertura e às novas teceduras.</p>
2. Curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo	<p>A internet ganhou espaço na educação e se tornou a principal fonte de conhecimento. Nela se encontra uma infinidade de conteúdos <i>on-line</i> em múltiplas linguagens e formatos que estão acessíveis.</p> <p>O professor deve atuar como uma espécie de “curador”, agindo para filtrar a abundância de conteúdos disponíveis <i>on-line</i>, encontrando, agrupando, organizando ou compartilhando o que for de mais relevante e dentro do nível de complexidade e qualidade adequados para o público-alvo compreender os assuntos específicos a serem desenvolvidos nas aulas e atividades pretendidas.</p>
3. Ambiências computacionais diversas	<p>A internet proporciona inúmeros (ciber)espaços que podem ser desenhados para desenvolver as ambiências utilizadas na realização de situações de aprendizagem.</p> <p>Se os AVAs dão suporte ao desenvolvimento das atividades pedagógicas <i>on-line</i>, eles não se devem resumir apenas às salas de aulas virtuais. Outras ambiências também estão à disposição e não há quaisquer impedimentos em utilizá-los. É o caso dos serviços interativos <i>on-line</i>, aplicativos, redes sociais, editores colaborativos, entre tantas possibilidades ao nosso dispor.</p>
4. Aprendizagem em rede, colaborativa	<p>Na construção de conhecimento que envolva a participação do grupo colaborativamente, devem ser estimulados e valorizados os múltiplos saberes que cada aluno possui. Para tal, é fundamental que haja a mediação de um professor.</p> <p>Nesse processo, os computadores em rede são mais que meras máquinas de ensinar. Ao conectar pessoas, apresentam-se como meios de interação social. E nessas interações, a aprendizagem do grupo vai sendo construída colaborativamente.</p>
5. Conversação entre todos, interatividade	<p>Na EOL, a conversação é capaz de quebrar a mera exposição de conteúdos. O professor, ao planejar situações didáticas que a estimulem, tem à sua disposição uma variedade de ambiências que podem auxiliar nesse processo.</p> <p>Por exemplo:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um sistema de videoconferência permite realizar reuniões síncronas com espaço para participação dos alunos;</li> <li>• Um grupo do WhatsApp, onde acontecem conversações informais, mas pertinentes para a construção de conhecimentos;</li> <li>• Nos grupos e fóruns de discussão, conteúdos curriculares são discutidos;</li> <li>• Nas salas de bate-papo <i>on-line</i> são levantados diferentes pontos de vista sobre um determinado conteúdo;</li> <li>• Os professores realizam monitoria e atendimento individualizado dos alunos por meio de mensagens instantânea ou e-mail;</li> <li>• Além de muitas outras possibilidades que podem ser arquitetadas para promover conversação na turma.</li> </ul>
6. Atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura	<p>As atividades práticas que trazem consigo uma autoria própria oportunizam ao aluno aplicar e transformar os conhecimentos da disciplina, resignificando-os.</p> <p>No contexto de cibercultura é possível e comum que ocorra a autoria dos envolvidos. O professor pode se aproveitar para daí tirar inspiração para pensar situações de aprendizagem que dialoguem com seus aprendizes e contribuir para que eles desenvolvam multiletramentos.</p>
7. Mediação docente ativa, <i>on-line</i> para colaboração	<p>A EOL exige do professor um papel de otimizador do grupo, promovendo a colaboração com uma mediação ativa. É ele quem vai dar a dinâmica do grupo para que, a partir dessas conversações que ocorrerão nas diversas ambiências utilizadas, surjam dúvidas e conflitos que requeiram a mediação do professor e dos colegas.</p>
8. Avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa	<p>Na modalidade a distância, é possível que sejam deixados registros que evidenciam a participação do cursista nas situações de aprendizagem que foram planejadas. Nela observam-se as competências desenvolvidas que valorizam não só os conhecimentos teóricos e conceituais, como também as habilidades e atitudes. Assim, pode ser avaliado se o aluno sabe os conteúdos curriculares e seus conceitos e fórmulas, bem como demonstra se consegue fazer de fato, na ação prática, e se tem presença, participação e colaboração com o grupo.</p> <p>Assim, é uma ação coletiva que envolve o professor (heteroavaliação), o aluno (autoavaliação) e todos os demais colegas da turma (avaliação colaborativa). Valoriza diferentes perspectivas e a forma crítica que todos os envolvidos compreendem.</p> <p>Quando bem executada, a avaliação pode identificar como está o processo de aprendizagem em curso, percebendo o que já aprenderam de fato, quais conhecimentos requerem aprofundamento e quais ações formativas devem realizar.</p>

**Fonte:** Adaptado de Pimentel e Carvalho (2020).

Segundo os autores, a EOL não está definida como um modo de se fazer a educação, mas sim como uma abordagem que provoca a (re)pensar os desenhos didáticos para o digital, em rede, inspirado em valores e práticas que são trazidos pelo contexto da cibercultura.

#### 2.1.4 Seleção de materiais e recursos didáticos de apoio

Nessa etapa do planejamento é previsto quais materiais de estudo e recursos didáticos darão apoio de forma alinhada com o plano de curso, plano de aulas e abordagem didática pretendidos para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Os organizadores do curso devem pensá-los de forma crítica, considerando o que se objetiva, qual o público-alvo e qual o nível de conhecimento que se espera dos cursistas.

Para um curso sobre EOL, realizado na proposta de ser 100% a distância, o material de estudo pode estar em diversos formatos de mídia digitais que se utilizam de textos, vídeo e imagem, de forma individual ou multimeio. Existem recursos digitais à disposição da educação que podem dar apoio a esses conteúdos, oferecendo ambiências de estudo e de criação prática.

**Figura 6 – Recursos digitais e ambiências**



**Fonte:** Elaboração do autor.

Para garantir a acessibilidade de todos os cursistas, é interessante que estejam disponíveis com livre acesso *on-line* ou que possam ser baixados (*download*) em uma máquina para estudos *off-line*. Um bom material, mas que não está ao alcance de todos, limita as possibilidades de uso, pedindo uma reflexão acerca da sua real pertinência e do que se pretende executar.

**Quadro 3 – Planejando matérias de estudo para as aulas**

Tipo	Descrição
Textos de artigos, revistas, materiais didáticos e afins	<p>Útil para apresentar conteúdos teóricos que definem terminologias, contextos e demais informações que situem os aprendizes na perspectiva que se objetiva. Estudos de caso e materiais instrutivos podem complementar alguns conhecimentos que serão utilizados durante atividades práticas.</p> <p>O estímulo às discussões nos fóruns e demais meios que forem estabelecidos proporciona uma socialização entre os alunos, trazendo as interpretações subjetivas para o grupo. Ao debatê-las, elas se transformam em uma construção coletiva de ideias.</p> <p>Podem ser aproveitados em atividades que demandem do aluno destacar trechos que consideram pontos-chave para a sua compreensão, a exemplo de um mapa mental para extrair suas percepções e como elas foram construídas. Após as discussões em sala de aula, pode ser apresentado outro mapa para que sejam comparados.</p>
Vídeos assíncronos	<p>Os vídeos contribuem para a compreensão de ideias, trazendo movimento e sequência em sua construção. Menos subjetivo em suas interpretações do que um texto, o observador é guiado pelo roteiro conforme a concepção de quem o elabora. Pode ser utilizado para trazer esquemas de aprendizado com vídeos interativos onde há certa sensação de autoria, o que muitas vezes o torna mais atrativo.</p> <p>Ao demonstrar o funcionamento de uma ferramenta, por exemplo, o apresentador pode exibir imagens ou vídeos do passo a passo de um tutorial, sendo um mero narrador. O aprendiz, ao observar, deve repetir cada ação, comparando o resultado do que está fazendo na prática com o que está sendo demonstrado no vídeo, identificando e corrigindo falhas. Facilitam processos de auto tutoria, mas sem uma base teórica bem estabelecida podem se tornar um aprendizado que não se adapta ao cenário incerto da prática.</p>
Vídeos síncronos	<p>Em encontros síncronos, como em <i>lives</i> e em videoaulas, a passividade do observador pode ser quebrada, colocando em tempo real seus comentários e questionamentos. O apresentador consegue, assim, sentir como o seu público o está acompanhando, ajustando conteúdos e abordagem didática, caso necessário.</p> <p>As oficinas <i>on-line</i> podem auxiliar no aprendizado sobre o funcionamento de um determinado recurso digital. O professor ou algum convidado que conheça bem o seu funcionamento pode estruturar um passo a passo, onde os alunos o acompanham tirando suas dúvidas e apresentando suas dificuldades em tempo real.</p>

Imagens	<p>Uma imagem utilizada no contexto certo permite reflexões, trazendo pontos de vista que vão além do que se vê. São subjetivas de cada pessoa. Podem ser utilizadas para proporcionar momentos de discussão com a turma, ampliando a forma de percebê-la individualmente e criando um cenário mais amplo.</p> <p>O formato digital trouxe formas de perceber a imagem que vão além do formato estático que os meios físicos proporcionam. Possibilita serem apresentados pequenos conjuntos de sequências de imagens que conduzem a interpretação a uma ideia que as unem. Um exemplo são os <i>gifs</i>, que se popularizaram nas redes sociais. E a cada dia aparecem novas formas de dar vida e movimento às imagens.</p>
Áudio	<p>Diversos dispositivos como celulares, relógios inteligentes (<i>smartwatch</i>), <i>tablets</i>, entre outros, conseguem reproduzir conteúdos de áudio, dando popularidade a recursos digitais que utilizam apenas esse tipo de mídia. Largamente presentes na cibercultura em que vivemos, acessam plataformas de <i>podcasts</i>, por exemplo, podendo em muitas delas baixar (<i>download</i>) para escutar os conteúdos, mesmo quando não houver uma rede de dados à disposição.</p> <p>Permite ser usado para se estudar determinado assunto nos momentos em que não se pode utilizar vídeos, como ao escutar conteúdos com o fone de ouvido durante uma viagem de ônibus até a escola ou fazendo um exercício de esteira na academia, por exemplo. Assim, um tempo que costuma não ser aproveitado para estudos passa a ser aproveitado.</p> <p>Muitas plataformas, a exemplo do Spotify, possibilitam que sejam criados canais para que quem se interessar por aquele tipo de conteúdo possa seguir e saber sempre quando houver novas publicações. O professor pode criar um canal próprio para o curso que está desenvolvendo, com os conteúdos que serão abordados em cada aula, ou pesquisar outros canais desenvolvidos por pessoas ligadas à área de estudo, indicando aos alunos opções que lhes sejam acessíveis e compreensíveis ao nível de conhecimento em que se encontram.</p>

**Fonte:** Elaboração do autor.

Todo o material selecionado deve ser estrategicamente pensado, considerando a ordem em que será apresentado, a relação com os conteúdos de cada aula e com o currículo planejado como um todo. Por exemplo, antes de apresentar uma atividade prática é importante que tenham sido trabalhadas as bases teóricas envolvidas e que sejam demonstrados caminhos a serem seguidos para a sua conclusão.

A seguir, serão apresentadas algumas considerações a serem pensadas para a fase de desenvolvimento e realização do curso. Nela, os recursos digitais, as ferramentas, plataformas e ambiências à disposição da EOL serão utilizados tanto para dar suporte ao curso quanto como conteúdo prático nas atividades que serão propostas. Essa dinâmica, se bem organizada, facilitará o

aprendizado e a percepção prática dos cursistas, sendo peça-chave para atender aos objetivos propostos.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÃO

Após o estabelecimento dos objetivos desejados com a formação que está sendo proposta e a definição dos detalhes essenciais para sua organização, como o período de realização, a divisão de conteúdos por aula (ou por eixo, módulos, etc.) e o levantamento do material de apoio a ser utilizado, segue para a fase de desenvolvimento. O primeiro passo é a definição de um AVA para simular uma sala de aula no meio digital.

O AVA é composto por um conjunto de ferramentas que facilitam o ensino. É nele que os professores irão criar o curso (ou disciplina), incluir os materiais instrucionais selecionados a serem compartilhados e se comunicar com os alunos. Existem várias opções disponíveis, muitas com uma versão gratuita, mas em geral com limitações de uso em relação ao que sua versão paga tem a oferecer. A depender do que se tem planejado, as versões gratuitas costumam atender bem as necessidades.

Figura 7 – Print de tela do ambiente do Moodle IF Baiano



Fonte: IF Baiano, 2022<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> IF BAIANO. Moodle IF Baiano, 2022. Página inicial. Disponível em: <<https://moodle.ifbaiano.edu.br/moodle/>>. Acesso em: 05 de mai. de 2022.

É interessante que se verifique se a instituição de ensino patrocinadora não possui exigências quanto à utilização de ambiências próprias ou institucionalizadas para que não haja conflitos com outros sistemas ou procedimentos internos já definidos. É o caso de alguns institutos pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se utilizam do Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). Segundo o próprio fornecedor, esse é o sistema de gestão da aprendizagem mais popular do mundo ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)) e pode estar integrado a sistemas utilizados pela secretaria acadêmica para registro do aluno, acompanhamento de frequência, notas e emissão de certificados, entre diversas outras funções.

Caso não se tenha uma ambiência institucionalmente estabelecida, o curso pode ser ambientado em outras opções à disposição no mercado e de fácil acesso. Abaixo seguem exemplos, com uma breve descrição, de algumas dessas com larga utilização na educação,.

**Quadro 4** – Plataformas para ambiências de sala de aula virtual

Ambiência	Descrição
	<p>O Moodle é um <i>software</i> utilizado para a gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo. Possibilita que cursos e disciplinas a distância sejam nele ambientados, podendo ainda dar apoio para a realização de atividades presenciais. O seu desenho, projetado para ser de forma modular, facilita e agiliza processos de configuração, bem como adicionar ou remover diversas funcionalidades que tem à disposição. É adequado para cursos totalmente <i>on-line</i>, bem como para apoio a um curso ou disciplina presencial.</p> <p>Em algumas instituições, está integrado a sistemas utilizados pela secretaria acadêmica para registro do aluno, acompanhamento de frequência, notas e emissão de certificados, entre outras funções.</p>
<p>Google Classroom (ou Google Sala de Aula)</p> 	<p>Plataforma de gerenciamento de conteúdo voltado para EOL, sendo um tipo de AVA. Pode ser utilizada para criar salas e turmas, estabelecer a comunicação entre professores e alunos, bem como para dar avisos, oferecer tutoria e esclarecer dúvidas, realizar e receber atividades, entre diversas outras funções.</p> <p>Permite ainda que sejam adicionados materiais às atividades, vídeos de diversas fontes e meios, documentos de outras plataformas do próprio Google (ex.: Google Formulários e Google Drive) e dar <i>feedback</i>.</p>
<p>Ms Teams</p>	<p>O Teams é um <i>software</i> desenvolvido pela Microsoft inicialmente para gerenciar a colaboração de equipes corporativas. Com o crescimento da EOL, vem sendo mais utilizado também para fins educacionais.</p>

	<p>É uma plataforma colaborativa que permite a criação de um ambiente capaz de unificar todos os alunos, professores, monitores e demais envolvidos em um só ambiente.</p> <p>Possibilita a geração de aulas ao vivo, bem como gravação e <i>upload</i> de vídeos, abertura de espaços de conversa interativos, edição de documentos de forma síncrona, organização de materiais por turmas e disciplinas, entre outras facilidades.</p>
	<p>Plataforma com características de uma rede social, sendo comumente comparada ao <i>design</i> do Facebook. Foi desenvolvida para fins educativos, sendo uma espécie de rede social de aprendizagem direcionada para professores, alunos e escolas, com acesso gratuito. É possível criar turmas, equipes, grupos, compartilhar arquivos, conteúdos.</p>

**Fonte:** Elaboração do autor.

Com o AVA estabelecido, é hora de organizar nele os materiais de estudo e as atividades a serem propostas. A inclusão no AVA segue a organização curricular e o plano de aula, distribuídos conforme a divisão planejada e dando uma sequência lógica para o aprendizado.

Na execução, os cursistas devem ser envolvidos, conforme indicam os princípios de uma boa EOL. As atividades teóricas e práticas propostas se utilizam de dinâmicas que envolvem cada aluno individualmente, em grupo ou com a turma, desde que permita a participação de todos e a construção colaborativa.

**Figura 8 – Professor na EOL**



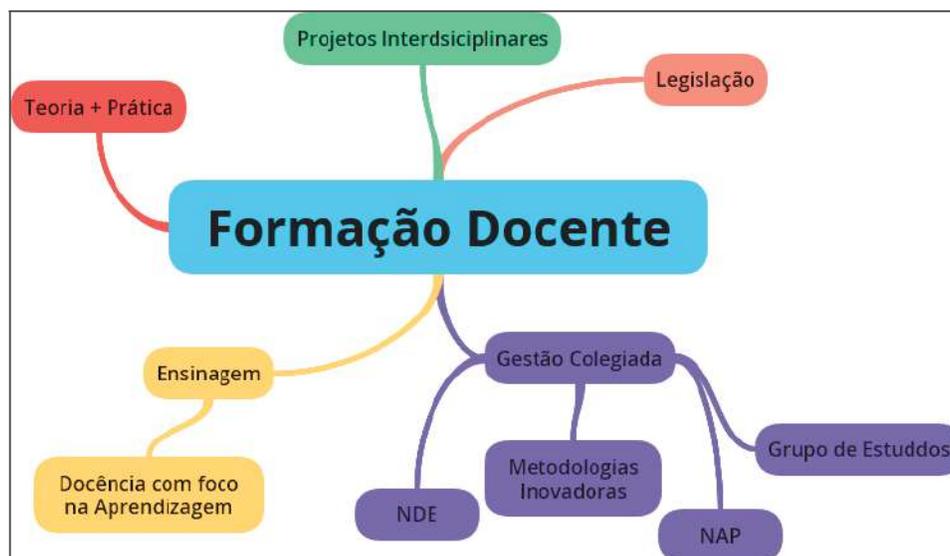
**Fonte:** Claro (2016)

O professor é o agente que vai mediar o aprendizado e comunicar o que está sendo demandado dos alunos. Não é interessante que o que foi planejado para aula crie formas rígidas de ser executado, onde só há um único caminho

determinado pelo professor. Muito pelo contrário, a forma com que os alunos vão conseguir desenvolver deve prestar autoria aos conhecimentos adquiridos e promover a participação. Mesmo uma atividade feita individualmente pode ser trazida aos debates da turma, onde cada um colabora no aprendizado do grupo e pelo grupo.

Durante a execução, espera-se que surjam dúvidas e dificuldades diversas, cabendo ao professor intervir como for possível para que o aluno encontre as respostas por si mesmo. A assistência aos alunos pode ser nos espaços de monitoria e de diálogo entre o aluno e o professor ou entre aluno e aluno. Ao identificar situações que refletem em todo o grupo, o professor deve avaliar se são necessárias alterações no planejamento inicial do curso, a exemplo de retirar ou adicionar conteúdos, redesenhar atividades, alterar carga horária, entre outras.

**Figura 9** – Mapa mental



**Fonte:** NED UNIFENAS (2018)

As atividades teóricas, como leituras, elaboração de mapas mentais e resumos, despertam a compreensão subjetiva e a participação de cada aluno. Ao trazê-las aos debates em grupo ou com a turma toda, haverá uma construção colaborativa que fará esse aluno repensar seus pontos de vista, transformando-os em um entendimento fruto desse coletivo.

As atividades práticas permitem ao cursista se utilizar dos conhecimentos

teóricos para desenvolver suas habilidades adquiridas e demonstrar as atitudes desejadas. Se pensadas estrategicamente, facilitam o aprendizado, exigindo menos da monitoria e do apoio de professores e colegas.

Podem ser trabalhadas individualmente ou com o grupo, dentro dos encontros síncronos (oficinas, *lives* e outros) ou de forma assíncrona (trabalhos em equipe, fóruns de debates e outros). Elas devem ser pensadas para trazer desafios e provocar estímulos capazes de promover a aprendizagem.

O planejamento deve considerar o tempo que será exigido e o grau de complexidade de cada uma delas para que se encaixe no tempo de cada aula, período do curso e o que se pretende desenvolver. Nesse sentido, o plano de curso e o plano de aulas podem servir para guiar na seleção do que será proposto aos alunos.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de atividades que costumam ser utilizadas com frequência em cursos pautados na EOL. Vale ressaltar que outros tipos de atividade podem ser aplicadas pelo professor, a depender dos que deseja alcançar.

### **2.2.1 Leitura de textos e pesquisa de conceitos teóricos e abordagens relacionadas a EOL**

Inicialmente, o professor seleciona os textos e demais materiais de leitura que tenham relação com cada unidade do curso, disponibilizados no AVA com certa antecedência para que o aluno possa ter tempo suficiente de ler e elaborar seus esquemas de estudo. No AVA, há espaço para comentários, fóruns de discussão e demais debates entre o professor e os alunos e também entre alunos.

Utilizar preferencialmente a bibliografia obrigatória com sugestões de leitura complementar. Os alunos podem ser estimulados a trazerem outros textos ou até mesmo outros tipos de material como sugestão ao grupo. Cabe ao professor organizar a curadoria, encontrando, agrupando, organizando e compartilhando o que identifica como conteúdo mais relevante sobre um assunto específico a ser abordado.

**Figura 10 – Textos na EOL**



**Fonte:** Freepik, 2022<sup>3</sup>

### **2.2.2 Construir mapa mental, resumos e afins**

A leitura de texto vai ser compreendida por cada aluno de forma subjetiva. Os mapas mentais, resumos e atividades nesse sentido permitem que essas percepções sejam extraídas e trazidas ao professor ou ao coletivo da turma para a construção de entendimentos do grupo.

**Figura 11 – Mapa mental**



**Fonte:** Escola Educação, 2020

Existem diversos recursos digitais que geram e utilizam mapas mentais para

---

<sup>3</sup>Disponível em:

[https://br.freepik.com/vetores-premium/projeto-de-vetor-de-educacao-online-texto-de-educacao-online-com-laptop\\_22916799.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/projeto-de-vetor-de-educacao-online-texto-de-educacao-online-com-laptop_22916799.htm). Acesso em: 05 de mai. de 2022.

as funcionalidades mais variadas. O MindMeister é um exemplo largamente utilizado. Nele, os mapas mentais têm início com uma ideia central, que geralmente fica no centro, seguida dos subtópicos que vão explorar o pensamento do aluno. Contextos podem ser adicionados a cada tópico.

O mapa mental pode ser usado no início de um módulo e com poucas palavras e depois, ao final, para comparação. Ferramentas como o Mentimeter<sup>4</sup> são gratuitas e permitem a função de chuva de ideias, onde os participantes acessam a plataforma pelo celular (ou outro meio acessível) e indicam palavras que definem determinado conceito. A apresentação que essa ferramenta dispõe permite ver todas as ideias do grupo em um quadro que destaca as mais mencionadas ao centro e dá menos visibilidade às menos relevantes numa dinâmica intuitiva.

### **2.2.3 Relatos de experiências**

Os relatos de experiência são fundamentais para que os alunos consigam visualizar a prática do que está sendo teorizado ou para servir de exemplo para guiar suas próprias atividades práticas em desenvolvimento. O professor pode trazer exemplos para as discussões em sala ou nos fóruns e propor atividades em que os alunos possam expor suas próprias vivências relacionadas.

### **2.2.4 Vídeos, animações e demais conteúdos audiovisuais**

Os vídeos, animações e demais conteúdos audiovisuais costumam seguir um roteiro de quem os elabora, conduzindo o aluno no conhecimento do que está sendo apresentado. O professor pode produzir conteúdos próprios, se assim se sentir à vontade, e estimular que os alunos façam suas próprias produções individuais ou em grupo, disponibilizando para a turma.

Ferramentas como o Screencast-o-matic permite ao usuário realizar a captura de tela. Não se trata apenas da imagem estática do que está sendo exibido, mas a gravação da tela em movimento. Isso permite, por exemplo, demonstrar o passo a passo de como se utiliza uma determinada ferramenta, como se o aluno estivesse ao lado do professor vendo na tela o que ele está fazendo e reproduzindo em sua

---

<sup>4</sup> <https://www.mentimeter.com>

própria máquina. Permite ainda que o vídeo gravado seja salvo e compartilhado em uma plataforma como o YouTube, podendo inclusive ser criado um canal da turma para organizar todas as produções.

**Figura 12** – Conteúdos audiovisuais na EOL



**Fonte:** Lucena e Nunes (2019)

### **2.2.5 Conteúdos em áudio**

Os *podcasts* lembram o rádio, mas ao invés de estações, existem canais onde os áudios são armazenados. Podem ser escutados *on-line* ou baixados *off-line*. Para produzir esses conteúdos, plataformas como a oferecida pelo Anchor ([www.anchor.fm](http://www.anchor.fm)) tem se tornado popular. Nela, o usuário pode gravar, editar, hospedar, distribuir e até monetizar os *podcasts* desenvolvidos.

É possível pensar em desenvolver um canal de *podcast* com resumos dos conteúdos da semana ou propor aos estudantes que gravem seus próprios conteúdos, por exemplo. Os conteúdos em áudio trazem a facilidade de poderem ser escutados em qualquer lugar. Um estudante no trajeto de ônibus até a escola pode escutar uma explicação sobre um assunto que ainda não compreende muito bem, preparando-se para a aula.

**Figura 13** – Podcasts na EOL



**Fonte:** Seduc (2019)

### **2.2.6 Aula on-line**

Os conteúdos síncronos proporcionam um espaço onde estes podem ser apresentados pelo professor de forma aberta, em um espaço e tempo real para que os alunos possam fazer suas interferências. Os professores ministram suas aulas em suas próprias casas ou em um local próprio e a gravação é transmitida ao vivo pela internet.

**Figura 14** – Aula on-line



**Fonte:** Educador do Futuro (2019).

Os alunos podem acompanhar e participar em tempo real e em qualquer lugar que tenha um aparelho com acesso à internet. Disponibilizar espaço para que possam colocar comentários e propor questionamentos estimula a participação e a

construção de debates. É importante que o professor organize de forma realista o tempo desses encontros para que haja espaço suficiente, atendendo as propostas planejadas para o dia. O prolongamento excessivo do tempo de aula *on-line* pode gerar um desinteresse da turma e a falta de participação geral.

Para as transmissões e gravações é fundamental que se encontre um lugar livre de barulhos ou outros fatores que possam dificultar a compreensão do que está sendo dito à turma. Outro fator importante é ter um acesso a internet com velocidade que suporte os requisitos necessários para que o vídeo e o áudio possam ser transmitidos, bem como as respostas dos alunos possam ser recebidas, sem que ocorram interferência e interrupções.

### 2.2.7 Palestras, *lives* e demais produções com convidados externos ao curso

Trazer convidados para apresentarem conteúdos no curso enriquece o aprendizado e traz pontos de vista de pessoas externas ao curso. Devem ser pessoas que costumam dialogar dentro dos conteúdos a serem trabalhados e procurando trazer suas perspectivas. Um convidado que já costuma trabalhar com a EOL, por exemplo, pode aproveitar a oportunidade para apresentar experiências que tenha desenvolvido com sucesso e estimular a multiplicação dessas práticas.

Figura 15 – Card de *live*



Fonte: Material do curso “Educação Online: fundamentos e práticas”

## 2.2.8 Atividade em etapas

Uma atividade mais longa e que envolva mais de uma aula pode ser trabalhada em etapas, de forma individual ou em grupo, podendo envolver a turma toda. Em cada uma será produzida parte de uma construção final a ser apresentada pelos alunos (ou pelo grupo).

Nesse tipo de atividade o professor pode demandar a utilização de diferentes ferramentas, dando a oportunidade do cursista trabalhar elas em conjunto, ainda que em momentos separados. O grau de complexidade é gradual e acompanhando o desenvolvimento dos alunos.

Na primeira aula em que a atividade é proposta o professor deve apresentar os termos, objetivos, etapas, período de realização, cronograma e demais informações que julgar pertinentes para que os alunos possam se organizar. A medida que forem sendo desenvolvidos os conteúdos as atividades podem ser reorganizadas indo até um nível desejado ou avançando, caso haja tempo disponível e a turma demonstre interesse.

**Figura 16** – Atividade em etapas



**Fonte:** Carvalho e Pimentel (2020).

Pensar uma atividade em etapas como parte da avaliação do aluno pode ser interessante para acompanhar o desenvolvimento de cada um. Em cada etapa avalia-se onde há dificuldades antes que elas se acumulem. A visualização da construção final proporciona um instrumento que indica a participação e a forma que o conhecimento foi assimilado.

## 2.2.9 Estimular práticas utilizando recursos digitais

O professor pode estimular o uso de recursos digitais para as práticas pedagógicas dos cursistas, provocando que eles se sintam à vontade de utilizá-las durante a formação em execução. As oficinas *on-line* e os vídeos tutoriais são exemplos de conteúdos síncronos e assíncronos que podem ser utilizados para instruir os alunos antes da atividade prática, dando mais segurança na sua execução.

É esperado que o acompanhamento dessas instruções pelos alunos aconteça em velocidades diferentes. Como consequência, os mais atrasados se desestimulam e até desistem de executar determinada atividade. O trabalho de produção em equipe ajuda estes alunos, onde em grupos menores as dúvidas de um são esclarecidas pelo outro, formando uma construção de conhecimento colaborativa e participativa e podendo trazer aquele mais perdido de volta ao andamento do curso.

Figura 17 – Recursos digitais



Fonte: Santos Ribeiro, Carvalho (2021)

Tudo que é produzido pelos cursistas, assim como suas participações nas aulas, fóruns, *chats* e demais espaços são evidências que demonstram se o aprendizado ocorreu de fato. Ao se utilizar da EOL, elas servem para fundamentar o processo de avaliação.

## 2.3 AVALIAÇÃO

Fugindo do modelo de provas onde respostas corretas dão uma pontuação e a soma dessa pontuação deve atingir determinado patamar, a avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa, é capaz de trazer o avaliado para se sentir parte do processo. De forma crítica, o *feedback* que o professor presta é capaz de apontar onde há necessidade de uma maior atenção e onde o conhecimento se desenvolveu.

Figura 18 – Avaliação na EOL



Fonte: Pimentel e Carvalho (2020).

O fato de o aluno ao ser avaliado durante o andamento das atividades, permite que o professor modifique e corrija situações indesejadas, superando obstáculos não previstos no planejamento, mas que se mostraram significativos

na execução. Segundo Pimentel e Carvalho (2020), um exemplo é quando há dificuldade de um estudante individualmente e onde se pode buscar meios para a sua recuperação ao longo do curso. Entretanto, se o professor observa que vários alunos da turma estão com dificuldades, esse pode ser um indício para repensar a metodologia de ensino utilizada.

A avaliação deve servir para melhorar o sistema educacional como um todo, mantendo e garantindo que o processo formativo tenha qualidade. Para Pimentel e Carvalho (2020), não é apenas com intenção de certificar o aprendizado do estudante e logo não se confunde com um exame. Na educação, ela pode servir como fonte de investigação sobre o que pode ser melhorado, sendo um diagnóstico para que sejam visualizadas as providências adequadas.

Outras formas de avaliação podem ser pensadas. Cabe ao professor mediador refletir sobre o que se pretende avaliar e como serão utilizados os resultados para a melhoria do curso ou para prestar um melhor *feedback* ao aluno.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modalidades de ensino que não envolvem a presença física já estão presentes no cenário da educação brasileira há algum tempo. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB, já fala de EaD desde 1996. E no Brasil o EH está presente desde 2014. E diversos normativos vêm sendo emitidos relacionados a estas modalidades, dando legalidade e determinando formas de acontecer..

Entretanto, apesar de regulamentadas, as atividades pedagógicas que vêm se utilizando dessas modalidades encontram obstáculos que atrapalham a qualidade do aprendizado ou até mesmo inviabilizam que sejam aplicadas como deveriam. Falta de letramento digital para utilizar os diversos recursos, normativos internos das instituições de ensino desatualizados ou mal desenhados, falta de professores capacitados, alunos que não têm acesso à internet em suas localidades de residência ou a falta de um equipamento que possibilita esse acesso, entre diversas outras questões que ainda carecem de soluções para serem superadas.

Com a pandemia de Covid-19, ocorrida entre 2020 e 2022, as atividades pedagógicas presenciais foram abruptamente suspensas, exigindo que as instituições de ensino encontrassem maneiras de superar seus obstáculos para promover uma educação remota, ainda que emergencial, ou como ficou conhecida, o ERE. Como consequência, novos termos entram nas pautas de discussões do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos demais órgãos e instituições ligados. “Ensino Híbrido” e “regime remoto” foram usados com frequência e a referência ao Ensino Remoto foi muitas vezes mal definida.

Ainda assim, o contexto foi fundamental para acelerar as discussões teóricas e legais, trazendo reflexões que, se bem aproveitadas, podem amadurecer o processo da educação de se apoderar dos espaços virtuais, desse ciberespaço que seus alunos e professores já vivem em seus ambientes fora da escola. A cibercultura começa a entrar nas escolas e promete não sair mais.

Nesse sentido, cursos de formação inicial e continuada de professores

devem se atualizar para serem peças-chave nessa transformação. Compreender o que significa termos como “híbrido”, “remoto”, “presencial”, “não presencial” e “semipresencial”, entre outros envolvidos, dá clareza para que eles sejam utilizados com propriedade. Esses termos não devem fazer parte apenas de livros sobre a educação ou serem apenas expressões idealizadas, mas sem sentido prático. Muito pelo contrário, o momento é que elas sejam amplamente divulgadas. Casos de sucesso na sua execução devem ser multiplicados e o conhecimento difundido para que antigas mentalidades, preconceitos e resistências sejam superadas.

A pesquisa desenvolvida que fundamentou a elaboração deste Guia Didático demonstrou a todo momento que o curso “Educação Online: Fundamentos e Práticas” foi um exemplo de caso de sucesso. Um currículo bem alinhado com o tema, com a participação ativa dos docentes em formação, a construção colaborativa dos cursistas, e a atenção dedicada dos organizados e mediadores do processo de ensino são apenas alguns aspectos extraídos das observações realizadas que trazem reflexões sobre o tema muito pertinentes.

Talvez esse seja o primeiro passo para que mentes conscientes de professores, alunos e gestores educacionais, bem como de toda a comunidade escolar, possam brigar para que as políticas públicas deem o devido suporte legal e estrutural. É isso que a Constituição Federal, em seu artigo 205, indica ao trazer em seu texto que a educação deve ser promovida e incentivada com a “[...] colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Esse não é um tema que está esgotado, muito pelo contrário, ainda se tem muitos outros aspectos que merecem um olhar atento, seja de pesquisadores ou até de quem já vem trabalhando com o tema em suas práticas. É um momento em que a cibercultura demanda que a Educação traga essas discussões para dentro de suas lutas para que a EOL seja abraçada de vez pelas Instituições de Ensino.

A EOL não pretende substituir a presencial, ou nela se fundir em algo novo, mas quer encontrar seu espaço próprio onde elas dialoguem. É essa forma de hibridismo que se idealiza quando se fala de EH, e é exatamente aí que a EOL encontra espaço para auxiliar em seus processos, dando

perspectivas para as práticas pedagógicas que desenvolve.

Cabe a todos lutar para que tudo que foi amadurecido durante o período pandêmico e do ERE continue presente, no que foi de positivo, e que as dificuldades não sejam impeditivos, mas estímulos para buscar uma superação contínua. Assim como estamos no presencial e no virtual convivendo a todo instante numa tela de celular, a forma híbrida na educação encontra na EOL uma forma para que as escolas se insiram no mundo digital que já vivenciamos, nessa cibercultura que domina o século XXI.

Esperamos que este guia didático sirva para inspirar e abrir horizontes. Não queremos ser deterministas, como se tudo aqui fosse o único caminho. Muito pelo contrário, são apenas algumas perspectivas para que sejam feitas reflexões sobre como realizar uma EOL de qualidade, capaz de proporcionar um aprendizado significativo, seja na modalidade híbrida ou mesmo a distância.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 fev. 2022.

CLARO, Marcelo. **Como se tornar um professor melhor na Educação Online?**. Notícias EaD, 2016. Disponível em: <https://www.noticiasead.com.br/noticias/1767-como-se-tornar-um-professor-melhor-na-educacao-online>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **Como fazer um mapa mental?** 2020. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/como-fazer-um-mapa-mental/>. Acesso em: 31 mai. 2022.

EDUCADOR DO FUTURO. **9 melhores ferramentas para aulas online mais criativas**. 2021 Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/ferramentas-para-aulas-online/>. Acesso em: 31 mai. 2022.

GOMES, Alex Sandro; PIMENTEL, Edson Pinheiro. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem para uma educação mediada por tecnologias digitais**. In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa (Org.). Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.5) Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/ava>.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1. ed., 1999.

LUCENA, Simone; NUNES, Everton. **A produção audiovisual com as tecnologias digitais na educação: da televisão analógica à webtv**. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (Orgs.). Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <https://educacao.ceie-br.org/producao-audiovisual>. Acesso em: 15 abr. 2022

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** SBC Horizontes, maio de 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PIMENTEL, Mariano; ARAUJO, Renata. **#FiqueEmCasa, mas se mantenha ensinando- aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia**. Horizontes SBC, 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante!. SBC Horizontes, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NED UNIFENAS. **Três tendências para a Educação a Distância**. Blog Tecnologia e educação, 2018. Disponível em: <http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/tres-tendencias-para-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Seduc lança podcast sobre educação nas principais plataformas digitais**. 2019. Disponível em: <https://seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=15345>. Acesso em: 31 mai. 2022.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE)**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC)  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, *CAMPUS*  
CATU  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(PROFEPT)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) \_\_\_\_\_

Convidamos você para participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada: **“Formação de professores do IF Baiano para o Ensino Híbrido na perspectiva pedagógica da Educação Online”**, de autoria e responsabilidade de João Vitor Miranda de Menezes, mestrando do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Catu, sob a orientação da profa. dra. Camila Lima Santana e Santana, professora e pesquisadora do IF Baiano. A pesquisa tem como objetivo investigar como a participação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no curso de formação “Educação Online: fundamentos e práticas” pode impactar a utilização de práticas pedagógicas de Ensino Híbrido na perspectiva da Educação Online.

A Resolução nº 466/12 e nº 510/16, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS), atesta que para toda pesquisa realizada com seres humanos devem ser previstos e avaliados os riscos, aos quais poderão ser expostos os participantes. Segundo essa Resolução, faz-se necessária a submissão do projeto de pesquisa a um Conselho de Ética e Pesquisa (CEP). Sendo assim, o pesquisador se compromete a encaminhar todos os instrumentos de coleta para a avaliação do CEP e a coleta de dados apenas ocorrerá após

autorização do Conselho.

A sua participação é voluntária e a seleção se deve ao seu perfil se enquadrar no foco da pesquisa: professores da EPT participantes de cursos de formação que abordem a perspectiva da Educação Online como tema. Ocorrerá por meio da realização de: questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Será promovida em cada etapa uma exposição sobre a pesquisa e seus objetivos. Buscando ainda minimizar os riscos de constrangimento, incômodo ou ofensa, esses instrumentos de pesquisa foram elaborados levando em consideração a Resolução nº 466/12 e nº 510/16 do CNS/MS e uma bibliografia que versa sobre a ética na pesquisa, preocupando-se em desenvolver abordagens respeitadas e éticas.

Objetiva-se com a utilização desses instrumentos de coleta de dados: conhecer o público participante da pesquisa; obter uma visão geral sobre os temas e a afinidade dos participantes com o assunto; identificar e conhecer, entre os participantes, casos de utilização das práticas pedagógicas das metodologias de ensino pautadas na perspectiva da Educação Online; demais contribuições que possam surgir. O pesquisador responsável se compromete a esclarecer quaisquer dúvidas adicionais durante a aplicação do questionário.

Todas as etapas ocorrerão por mediação *on-line*, via internet, inclusive quanto ao envio dos formulários de questionário, encontros de entrevista, reunião com o grupo focal e demais processos, dispensando a necessidade de encontros presenciais. Os questionários estarão disponíveis em formulários *on-line* aos quais apenas o pesquisador e pessoas autorizadas terão acesso. As entrevistas e a reunião do grupo focal ocorrerão em salas virtuais *on-line* que serão abertas no dia e hora agendados, conforme o andamento de cada etapa da pesquisa. O participante poderá, assim, participar de qualquer lugar, utilizando vídeo e áudio.

A qualquer momento, durante os encontros, o participante pode desligar a câmera ou o microfone caso sinta qualquer desconforto e religar quando assim lhe convier. Esses encontros poderão ser gravados apenas para registro e posterior análise dos dados coletados, não sendo tal conteúdo utilizado para fins alheios aos objetivos da pesquisa. Para evitar qualquer tipo de constrangimento e/ou desconforto, a pesquisa manterá o sigilo dos nomes dos participantes, os quais não devem ser divulgados em nenhuma situação, primando pela confiabilidade e

participação voluntária e assegurando-lhe a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos.

O participante tem absoluta liberdade para interromper ou retirar o seu consentimento de participação a qualquer momento, inclusive antes ou depois da coleta dos dados, sem justificar sua decisão e sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

Sua participação neste projeto não implicará ônus financeiro, bem como não haverá nenhum tipo de compensação ou gratificação financeira, visto que se trata de uma participação voluntária. Ainda que, tomados todos os cuidados, o participante tenha algum prejuízo material ou imaterial, o pesquisador assegura a assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos, caso o participante comprove que o dano alegado provém de sua participação na pesquisa, conforme determinam as Resoluções nº 466/12 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A sua anuência em participar poderá colaborar com a ampliação das discussões sobre a perspectiva pedagógica da Educação Online e o Ensino Híbrido na EPT. Além disso, a pesquisa pretende contribuir para a formação de professores da EPT, pois como produto final será produzido um guia didático para cursos de formação de professores da EPT na perspectiva da Educação Online.

Para quaisquer outras informações adicionais, o(a) sr(a). poderá entrar em contato com o pesquisador João Vitor M. Menezes, rua Professor João José Rescala, nº 326, bl. 18, ap. 502, Imbuí, Salvador/BA, 41.720-000, ou pelo telefone (71) 98796-5401 e e-mail [jvitorm@gmail.com](mailto:jvitorm@gmail.com). Poderá entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, CEP/IFBA, av. Araújo Pinho, nº 39, Canela, Salvador/BA, 40.110-150, ou pelo telefone (71) 3221-0332 e e-mail [cep@ifba.edu.br](mailto:cep@ifba.edu.br).

Este termo de consentimento será assinado digitalmente e uma cópia será arquivada no ProfEPT/IF Baiano, *campus* Catu, e outra será fornecida ao participante. O pesquisador responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconizam as Resoluções CNS/MS nº 466/12, de 12 de junho 2012, e nº 510/2016, de 7 de abril de 2012, que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.