

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri, Lélia Santiago Custódio da Silva , Francisco Sidomar Oliveira da Silva, Andrezza Santos Flores, Franciele del Vecchio dos Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7850>

Submetido em: 2024-01-05

Postado em: 2024-02-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR:
FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

WISLLAYNE IVELLYZE DE OLIVEIRA DRI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-2606>

<wis_pedagogia@yahoo.com.br>

LÉLIA SANTIAGO CUSTÓDIO DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-369X>

<leliacustodiodasilva@gmail.com>

FRANCISCO SIDOMAR OLIVEIRA DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7130-4840>

<fso.silva@unesp.br>

ANDREZZA SANTOS FLORES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-3738>

<andrezza.flores@unesp.br>

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-0583>

<franciele.vecchio@unesp.br>

¹ Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

² Universidade Estadual Paulista/Unesp. Bauru, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO:

Nas últimas décadas, houve uma expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. A grande procura por cursos de graduação a distância destaca novas formas de acesso ao ensino superior e novos arranjos institucionais dos processos de ensino e aprendizagem. No contexto da educação a distância, o trabalho pedagógico exercido por facilitadores passa a ser importante no processo de aprendizagem dos estudantes. O estudo tem como objetivo analisar as percepções dos

facilitadores acerca das experiências pedagógicas vivenciadas na formação continuada de professores do ensino superior da UNIVESP. A pesquisa é qualitativa e empregou questionário virtual para a coleta de dados durante o primeiro semestre de 2023. Os participantes da pesquisa reconhecem a experiência de ser facilitador como algo importante na sua formação profissional, mas percebem a prática como uma tarefa ambígua devido à combinação de funções docentes e não docentes. Apesar de, em termos institucionais não serem considerados, a maior parte dos facilitadores se reconhecem como professores. A maioria dos facilitadores legitima que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, porém, em termos práticos, nem sempre é possível exercer uma mediação dialógica. Em relação ao curso de formação realizado pelos facilitadores, alguns entendem como uma aproximação inicial com o trabalho pedagógico. Para outros, a formação configura-se apenas como uma renda. Outros facilitadores, concebem a formação como uma experiência pedagógica importante na carreira, mas apontam limitações. Assim, há uma complexidade da função de facilitador e as dificuldades existentes na prática pedagógica exigem maior reconhecimento do trabalho pedagógico desses facilitadores.

Palavras-chave: ensino a distância; facilitadores; formação continuada; pedagogia universitária.

Título em Inglês:

THE TRAINING COURSE FOR UNIVERSITY TEACHERS: TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: In recent decades, there has been an expansion in access to higher education in Brazil. The high demand for distance learning undergraduate courses highlights new ways of accessing higher education and new institutional arrangements in teaching and learning processes. In the context of distance education, the pedagogical work carried out by facilitators becomes important in the students' learning process. This study aims to analyze the perceptions of facilitators about the pedagogical experiences lived in the continuing education of higher education teachers at UNIVESP. The research is qualitative and used a virtual questionnaire for data collection during the first semester of 2023. The research participants recognize the experience of being a facilitator as important in their professional formation, but perceive the practice as an ambiguous task due to the combination of teaching and non-teaching functions. Although not institutionally considered as such, most facilitators see themselves as teachers. The majority of facilitators acknowledge that the student should be at the center of the learning process, however, in practical terms, it is not always possible to exercise dialogic mediation. Regarding the training course undertaken by the facilitators, some see it as an initial approach to pedagogical work. For others, the training is merely a source of income. Other facilitators view the training as an important pedagogical experience in their career but point out limitations. Thus, there is a complexity in the facilitator's role, and the existing difficulties in pedagogical practice demand greater recognition of these facilitators' pedagogical work.

Keywords: distance learning; facilitators; continuing education; higher education pedagogy.

LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN Y PRACTICA PEDAGÓGICA

RESUMEN: En los últimos decenios, el acceso a la enseñanza superior en Brasil ha aumentado. La demanda de cursos de educación a distancia pone de relieve nuevas formas de acceso a la educación superior. En el contexto de la enseñanza a distancia, el trabajo pedagógico de los facilitadores es importante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo es analizar las percepciones de los facilitadores sobre sus experiencias pedagógicas en la formación continua de docente de la Enseñanza Superior de la UNIVESP. El artículo consiste en una investigación cualitativa que utiliza un cuestionario virtual para datos empíricos, durante el primer semestre de 2023. Los participantes de la investigación reconocen la experiencia de ser facilitador como algo importante en su formación profesional, pero evalúan como una tarea ambigua debido a la combinación de funciones docentes y no docentes. A pesar de la ausencia de reconocimiento institucional, la mayoría de los facilitadores perciben su trabajo como de profesores. La mayoría de los facilitadores consideran importante que el estudiante esté en el centro del proceso de aprendizaje, pero en la práctica no siempre es posible. Respecto al curso de formación, algunos facilitadores lo ven como un primer acercamiento al trabajo pedagógico. Para otros facilitadores la formación es solo un ingreso. Otros facilitadores ven la formación como una experiencia pedagógica importante en una carrera, pero señalan muchas limitaciones. Por lo tanto, el papel del facilitador es complejo y las dificultades existentes en la práctica pedagógica requieren un mayor reconocimiento de este trabajo pedagógico.

Palabras clave: educación a distancia; facilitadores; formación continua; pedagogía universitaria.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve uma expansão do acesso ao ensino superior no Brasil com o acelerado crescimento, em especial, da educação a distância. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2022) mostram que 62,8% de ingressantes nos 43.102 cursos ofertados em instituições de ensino superior em 2021, eram referentes aos cursos de graduação a distância. A grande procura por cursos de graduação

nesta modalidade destaca novas formas de acesso ao ensino superior e de arranjos institucionais nos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, é preciso repensar as práticas pedagógicas neste contexto, em que a mediação pedagógica é realizada em tempos e espaços diversos.

Carneiro e Sampaio (2015) pontuam que em tempos de democratização do acesso e da expansão do ensino superior, é necessário compreender quem é o público que hoje frequenta a universidade e quais as suas funções nesse espaço de construção de conhecimento. Os estudantes que ocupam a universidade na atualidade não são os mesmos de outrora, de tempos em que se reduzia à elite jovem. Apesar das desigualdades sociais e econômicas ainda marcantes, é possível considerar um contexto universitário brasileiro mais heterogêneo, como aponta Sampaio e Santos (2015). Uma vez que há mudanças sociais, ao longo do tempo, a universidade demanda reflexões permanentes sobre o tipo de formação promovida ao estudante (BRITO; SANTOS; RIBEIRO, 2017). Dito isto, é preciso que a universidade dialogue com saberes que façam sentido ao cotidiano dos estudantes, propiciando assim, formação significativa, dialógica, crítica-reflexiva e libertadora.

A partir do entendimento de que a universidade é um espaço sociocultural em que o estudante constrói uma relação com as regras institucionais e os saberes (COULON, 2017), é preciso considerar a formação daqueles que ensinam e, muitas vezes, acompanham o percurso do universitário. Além da figura do professor, para promover os processos de ensino e de aprendizagem estudantil, as instituições públicas e privadas de ensino superior, que ofertam a Educação a Distância (EaD), também recorrem ao trabalho de tutores (MENDES, 2012; GARCIA; SILVA, 2013), termo este usado em muitos cursos de ensino superior a distância no Brasil, ou facilitadores (JÜRGENSEN; BOCCATI; GARBIN, 2021; SILVA *et al.*, 2021), como é chamada essa atividade na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Para Mattar *et al.* (2020), esses sujeitos são os componentes humanos em um contexto caracterizado e permeado por tecnologias digitais, pela mecanização e pela rigidez dos processos. Entretanto, Mendes (2012) alerta para os desafios existentes nessa forma de trabalho na universidade e, também para os descompassos em relação às suas práticas pedagógicas.

O termo facilitador é utilizado pela UNIVESP para se referir ao agente educacional que promove a mediação didático-pedagógica com os estudantes da instituição (SOARES *et al.*, 2022). Maroubo *et al.* (2020) pontuam que os facilitadores são agentes que estimulam a participação e o acompanhamento dos estudantes no processo de aprendizagem durante as disciplinas. Aos facilitadores, cabem as funções de responder às dúvidas sobre o material didático, mediar os fóruns e coordenar as atividades de interação síncrona (*lives*) (GALASSO; MATUDA, 2021). Sendo assim,

a mediação entre os estudantes e os módulos das disciplinas é feita por meio dos facilitadores (SOUZA *et al.*, 2022).

A UNIVESP é a quarta universidade pública paulista, juntamente com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). A UNIVESP é um espaço público institucionalmente relevante, em razão de ser uma das poucas universidades públicas direcionadas para a educação a distância no país. Implementada em 2012, pela lei de nº 14836, a universidade registrou 59.781 estudantes matriculados em cursos de graduação, em 2022 (UNIVESP, 2022). De acordo com informações disponíveis no portal da instituição¹, em 2023, a UNIVESP desenvolveu atividades de formação em 370 municípios do estado de São Paulo, distribuídas em 424 polos, o que representa mais de 50% dos municípios² do estado. Dados atuais indicam que a instituição possui cerca de 62 mil estudantes regularmente matriculados na graduação e pós-graduação, sendo 1.493 estudantes de pós-graduação que também são facilitadores (UNIVESP, 2022).

É neste cenário de discussão sobre a formação e atuação dos profissionais no contexto universitário, que a UNIVESP, a partir de 2019, criou a proposta de formar profissionais para atuarem na Educação Superior a Distância. A instituição oferece aos estudantes de pós-graduação da USP, UNICAMP e UNESP, por meio de um convênio com tais instituições, uma especialização *lato sensu* em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade Educação a Distância, que tem como objetivo proporcionar um aprofundamento teórico sobre a modalidade EaD no ensino superior e contribuir para o campo da pesquisa nessa área (UNIVESP, 2023b). Além do aprofundamento teórico, o curso apresenta uma carga horária prática que possibilita o desenvolvimento de atividades junto aos estudantes de graduação da UNIVESP.

A experiência formativa dos facilitadores é objeto de análise deste estudo. A formação pedagógica para a atuação na docência superior é apontada por alguns pesquisadores como urgente (MASETTO; GAETA, 2019; SORDI, 2019; MELO; CAMPOS, 2019; SAVIANI, 2020; GARBIN; ARROIO, 2022; BOLZAN; PAPPIS; DEWES, 2023). Muitos professores universitários ao iniciarem suas atividades docentes não tiveram experiência didático pedagógica ao longo de sua trajetória acadêmica. Até porque, há poucas exigências institucionais de competência pedagógica para ser professor universitário (ALMEIDA; PIMENTA, 2014;

¹Disponível em: <https://univesp.br/institucional> Acessado em: 19set2023

² O estado de São Paulo possui 645 municípios.

GARBIN; ARROIO, 2022). Em vista disso, fazer um curso de formação durante o mestrado ou doutorado pode formar futuros docentes mais engajados com a pedagogia universitária.

Neste contexto, esta pesquisa apresenta relevância no aspecto de refletir a atuação dos facilitadores no âmbito das práticas pedagógicas em um curso de formação para atuação no ensino superior. É preciso compreender o que eles pensam sobre si mesmos, suas aprendizagens e as suas relações com as práticas pedagógicas. Ainda há poucas pesquisas que busquem refletir a prática e a formação dos facilitadores no ensino superior, os quais ocupam um lugar importante no processo de aprendizagem e mediação dos estudantes da EAD. Portanto, entender este lugar pode contribuir com reflexões sobre a formação continuada no que diz respeito às práticas pedagógicas exercidas no ensino superior à distância em universidades públicas.

Diante disso, propõe-se como objetivo central deste estudo analisar as percepções dos facilitadores acerca das experiências pedagógicas vivenciadas na formação continuada de professores do ensino superior da UNIVESP. O trabalho está organizado em introdução, metodologia, duas seções de referencial teórico e discussões e as considerações finais. Na primeira seção, apresenta-se um debate mais teórico sobre a formação continuada dos professores no ensino superior, com o intuito de problematizar a importância dos aspectos didático-pedagógicos na formação do docente. Na segunda seção do artigo, enfatiza-se a percepção dos facilitadores que são sujeitos desta pesquisa, destacando aspectos relacionados a sua caracterização, ao seu lugar e a sua relação com a experiência pedagógica da formação.

METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, que empregou questionário virtual para a coleta de dados empíricos. As etapas centrais deste trabalho envolveram a realização de uma revisão de literatura, complementada por uma análise documental. Essas etapas foram conduzidas com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa e fornecer orientações para a obtenção de dados relevantes. No âmbito da análise documental, foram examinados dois documentos pedagógicos institucionais: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIVESP para o período de 2023 a 2027, e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância.

A análise documental executa uma função relevante como fonte primária e secundária na coleta de dados em estudos de abordagem qualitativa, como é o caso deste trabalho. Conforme

apontado por Lüdke e André (1986), uma diversidade de documentos escritos pode ser utilizada como fonte de informação, abarcando leis, regulamentos, pareceres, normas, jornais, periódicos, discursos e outros, assim como documentos institucionais e pedagógicos, como os analisados nesta pesquisa. Essa variedade de fontes documentais oferece recursos para a investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada do tema em estudo.

Também, realizou-se um questionário virtual³ com os facilitadores matriculados, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), oferecida no primeiro semestre de 2023 na Pós-Graduação *Lato Sensu* de Formação Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade a Distância da UNIVESP. O questionário foi enviado por e-mail e canais oficiais de comunicação aos 460 facilitadores, e possuiu o total de 16 perguntas, das quais, 13 são questões objetivas e 3 são questões discursivas, que vão ao encontro de colaborar com os objetivos deste trabalho. A coleta de dados ocorreu durante o mês de maio de 2023, com o propósito de obter informações dos facilitadores sobre seus processos de aprendizagem ao longo dessa formação.

Após o envio do questionário, foram obtidas 47 respostas, dado que representa, aproximadamente, 10,2% dos facilitadores matriculados na disciplina de TCC do primeiro semestre de 2023. A partir disso, houve a caracterização sociodemográfica dos facilitadores participantes da pesquisa. Para subsidiar a análise das respostas discursivas, considerou-se inicialmente um debate teórico sobre a formação continuada no ensino superior. Em seguida, ocorreu a análise discursiva dos dados coletados. Na análise dos dados, identificou-se as conexões e as similaridades das respostas para que fosse possível agrupá-las em categorias temáticas de acordo com Bardin (2011). A organização em categorias de análise é uma ferramenta importante na estruturação dos conteúdos empíricos, possibilitando alcançar resultados que podem ampliar e problematizar o objeto de estudo (CIAVATTA, 2000). Partindo desse pressuposto, houve a articulação de duas categorias temáticas: *o lugar dos facilitadores* e *a experiência pedagógica da formação*. A categoria *o lugar dos facilitadores* busca captar as impressões que os facilitadores têm sobre o seu lugar na instituição, enquanto a categoria *a experiência pedagógica da formação* envolveu as perspectivas dos facilitadores sobre as práticas pedagógicas que exercem no curso de formação continuada da UNIVESP. Assim, foi possível contemplar os significados atribuídos pelos próprios facilitadores a sua prática pedagógica.

³ As ferramentas utilizadas foram aplicativos do *Teams* que permitiram criar o questionário e compartilhar com os facilitadores sujeitos da pesquisa.

A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, a formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior vem se constituindo como um debate recorrente no contexto universitário. Uma das razões que torna essa discussão relevante se refere ao déficit de uma formação pedagógica na trajetória dos professores universitários que aponta o despreparo desses profissionais em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Para Garbin e Arroio (2022), verifica-se que muitos professores do ensino superior apresentam uma falta de conhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem ao longo de sua formação. Tal problemática, torna-se mais complexa, uma vez que somente 35% das universidades públicas ofertam ações de formação, muitas vezes não obrigatórias, para seus docentes (NUNES *et al.*, 2018).

Nessas circunstâncias sociais e históricas, a formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior, muitas vezes, alcança um lugar secundário diante das exigências de titulação (mestrado e doutorado) regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), para ser professor universitário. Acerca desta realidade, Garbin e Arroio (2022) argumentam que no âmbito da formação de professores da educação básica brasileira, esta formação ocorre em programas desenvolvidos em faculdades e universidades, diferentemente do ensino superior, que somente exige a titulação como prerrogativa regulamentada para entrada na instituição. Em termos gerais, àqueles que ingressam na carreira docente do ensino superior não são avaliados quanto à competência didática para o ensino nos cursos de graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Inclusive, aos docentes universitários que formam professores que vão ensinar nas escolas de educação básica, não é preciso ter competência didática para a prática do ensino (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). O que se verifica no ensino superior, é uma formação para a docência limitada a um curso, muitas vezes optativo, sobre metodologia de ensino aos estudantes da pós-graduação (ANASTASIOU, 2005; GARBIN; ARROIO, 2022). Dessa forma, o que definirá a formação de professores (inicial e continuada) do ensino superior será o curso e o tipo de formação recebida durante a pós-graduação, que em sua maior parte, não estão associados com programas de pós-graduação em educação.

Primeiramente, é importante considerar que a concepção de uma educação continuada, atravessa os aspectos institucionais e promove uma ampliação da visão que se relaciona com o *locus* do trabalho diário, que neste caso é a docência no ensino superior brasileiro (Marin, 1995). Nesse sentido, é um processo que se dá por meio da reflexão dos professores sobre a sua própria prática docente e que podem ser realizados de diversas formas, como por meio de

grupos de estudos, momentos coletivos com outros professores, cursos, palestras, pós-graduações *stricto e lato sensu* entre outros. Portanto, da mesma forma que ocorre na formação inicial, na formação continuada não se exige dos professores uma formação contínua no sentido de priorizar os aspectos didático-pedagógicos.

Cunha (2013) também esclarece, conceitualmente, a formação inicial e continuada. Para a autora, a formação inicial se refere aos processos institucionais de formação de uma profissão que viabilizam o seu exercício legal e público. A formação continuada envolve as ações com formatos e durações diversas desenvolvidas ao longo da carreira profissional dos professores. Ela ainda pontua que essas formações podem ocorrer por meio de programas institucionais ou por interesse do próprio docente. Além disso, não é possível desconsiderar a dimensão histórica da formação docente, uma vez que as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas redimensionam o papel da docência ao longo do tempo (CUNHA, 2006). Em outras palavras, o professor se faz professor na dinâmica social da qual faz parte (CUNHA, 2006). Sendo assim, as universidades são espaços institucionais que podem proporcionar essa formação docente (CUNHA, 2013).

A partir disso, é preciso pensar a universidade para além do domínio técnico e curricular. Nas condições atuais, implicitamente, o domínio de conhecimentos de uma respectiva área seria suficiente para atuar como docente no contexto universitário (SILVA, 2017). Entretanto, a concepção de docência é muito mais complexa e desafiadora. Santos e Melo (2018) advertem sobre a percepção equivocada de que o domínio do conhecimento de determinada área seja capaz de assegurar ao docente a atividade de ensino. Bolzan, Powaczuk e Isaia (2017) ainda endossam que o professor deve entender que o conhecimento do conteúdo que ensina não é o bastante para que possa exercer o ensino com qualidade. Afinal, a docência é uma atividade complexa que reivindica uma formação cuidadosa, comprometida com as condições de exercício do magistério (MELO; CAMPOS, 2019). Além disso, há um grande risco quando a titulação se sobrepõe à importância da experiência pedagógica na prática do docente no ensino superior, tornando o ensino descontextualizado dos problemas sociais. E, também, como destaca Saviani (2020), um ensino baseado no produtivismo científico demasiado. Na verdade, na universidade, há muitos docentes titulados, com pouca ou nenhuma competência pedagógica (VILELA; MELO, 2017). Dito isto, é preciso colocar a pedagogia no centro do contexto universitário (NÓVOA; AMANTE, 2015).

Para enfrentar os novos desafios de aprendizagem no ensino superior, é preciso que haja programas de formação pedagógica de docentes (MASETTO; GAETA, 2019). Sob esta ótica,

a ideia de um docente reflexivo, engajado com as necessidades emocionais, intelectuais dos estudantes e com as funções sociais da educação, é proveniente de sua prática de formação (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA., 2018). Não sendo razoável abordagens essencialmente tecnicistas, que se distanciam dos referenciais teóricos que subsidiam e embasam o fazer pedagógico fundamentado e comprometido com a formação humana (SORDI, 2019). Complementando essa perspectiva, Oliveira-Dri (2023) enfatiza a importância do caráter histórico, social e humano da docência. Para a autora, a formação de professores deve combater uma formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pela manutenção das classes, e promover sujeitos emancipados. De tal maneira que, para ser professor, não basta apenas dominar determinada área do conhecimento, como ocorre atualmente, na maior parte das universidades brasileiras, é necessário também que o docente aprenda sobre o fazer pedagógico e todos os aspectos sociais envolvidos na docência (OLIVEIRA-DRI, 2023).

Sordi (2019) esclarece que é preciso pensar sobre a formação do docente e critica a escancarada desqualificação do trabalho dos professores, que muitas vezes, tem uma formação aligeirada e precária, pautada no neotecnismo e na padronização dos processos formativos. A autora ressalta que os professores universitários estão se afastando dos saberes pedagógicos relevantes para a consecução de seu trabalho docente e são desestimulados a pensar sobre as práticas pedagógicas existentes. Como consequência, muitas práticas pedagógicas encontram-se defasadas conceitualmente e não são capazes de lidar com os desafios atuais do contexto universitário (SORDI, 2019). Dentro desse contexto, ela faz um alerta sobre as soluções pedagógicas para a formação do docente universitário que não levam em conta as experiências locais e são disfuncionais para outras realidades. Por isso, a autora propõe uma perspectiva longitudinal sobre a formação de professores que contraria a lógica quantitativa, que confunde a docência de qualidade com excesso de publicações em periódicos, muitas vezes, sem qualquer alinhamento com os problemas sociais. Sendo assim, é legítimo construir espaços de formação e apoio ao trabalho docente que desenvolvam uma docência socialmente pertinente, como salienta a autora.

Melo e Campos (2019) também enfatizam que a formação no campo pedagógico não é um processo rápido, pois exige esforço, investimento pessoal e institucional constante, por abranger os conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, e a relação com o estudante. As autoras entendem que ações isoladas desenvolvidas pelos docentes não transformam profundamente as suas práticas pedagógicas, nem rompem com concepções tradicionais sobre o

ensino. Desse modo, as autoras afirmam que a formação pedagógica deve possibilitar ao docente, ao longo do tempo, construir e reconstruir seus saberes, e suas identidades sobre a docência.

Por esse ângulo, Bolzan, Pappis e Dewes (2023) entendem que é preciso pensar como as docências estão sendo construídas. Para as autoras, a aprendizagem da docência acontece mediante os múltiplos sentidos e significados vividos pelas experiências docentes em si. Dessa maneira, ensinar e aprender implica em caminhos singulares, que dependem das experiências de ser professor e dos seus conhecimentos pessoais, como também de suas necessidades e interesses (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Então, para que a prática seja concebida como fonte de conhecimento e epistemologia, é fundamental o processo de exercício de reflexão do professor sobre a sua própria ação, questionar as crenças que manifesta e as práticas institucionais que desenvolve (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Em razão disso, a tomada de consciência pelos professores sobre as suas necessidades constantes de aprendizagem, é essencial para a sua formação docente (BAPTAGLIN; ROSSETTO; BOLZAN, 2014).

Em termos coletivos, a reflexão sobre a docência também precisa ser um processo compartilhado, como afirmam Bolzan, Isaia e Maciel (2013). A docência abarca aprendizagens diferentes, constituídas de dimensões intra e interpessoais associadas aos contextos socioculturais nos quais os sujeitos fazem parte (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Sob tal ponto de vista, a reflexão crítica e contextualizada da docência torna-se um instrumento de produção e inovação pedagógica, uma vez que o trabalho coletivo a partir de casos reais tende a fortalecer ações pedagógicas presentes e futuras (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). O compartilhamento das ideias comuns e divergentes sobre os processos pedagógicos vivenciados na docência potencializa a aprendizagem docente (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Dessa forma, há uma importância dos processos coletivos na formação docente por meio de espaços comuns capazes de construir o conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013).

Nas universidades paulistas, Silva (2017) destaca algumas iniciativas de formação continuada didático-pedagógica para os professores, de caráter voluntário, que foram implementadas nos últimos anos. Entre elas pode se destacar na USP o Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP, 2004), a Comissão de Apoio Pedagógico (CAP, 2008); na UNESP tem-se o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP, 2000) e o Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP, 2008); na UNICAMP tem-se o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)², criado em 2011 (SILVA, 2017). Além desses espaços de formação do professor universitário nas universidades públicas do estado de São Paulo, considera-se a Especialização em Processos Didático-Pedagógico para Modalidade a Distância da UNIVESP, objeto deste estudo.

Na UNIVESP, o modelo pedagógico construído e adotado se direciona para promover e desenvolver nos processos de ensino e aprendizagem a diversidade de situações-problemas, nas quais os estudantes estejam no centro dos processos de aprendizagens buscando, refletindo e construindo conhecimento. Tais direcionamentos, tem como objetivo tornar os estudantes independentes e capazes de gerenciar suas aprendizagens, bem como desenvolver habilidades inerentes à formação e atuação a partir das inter-relações didáticas-pedagógicas. Ressalta-se que os processos de ensino e aprendizagem entre os agentes educacionais na UNIVESP e os estudantes, são estruturados para que ocorram nos ambientes virtuais de aprendizagens, com utilização das ferramentas e recursos disponíveis, pautados nos pressupostos das metodologias ativas de aprendizagem.

Alicerçada nessas concepções teóricas, considera-se que o docente precisa dominar teórica e metodologicamente a dimensão pedagógica do seu fazer (PIMENTA; ALMEIDA, 2021). Ao professor, é primordial fundamentar a sua docência a partir da construção da aprendizagem, em que ele e o estudante atuem como parceiros do processo de ensino-aprendizagem (MELO; MARRA; PEDRO, 2018). Apesar da importância fundamental do trabalho da docência, é preciso espaços institucionais para discussão e reflexão referente à docência universitária e aos desafios complexos confrontados no exercício da profissão (MELO; NAVES, 2014). Há muitas lacunas e fragmentações na formação didático-pedagógica do docente universitário por não ser uma política institucional em si, mas um conjunto de políticas pontuais de gestão (MELO; CAMPOS, 2019). Para Almeida e Pimenta (2014), a estabilidade de uma política institucional direcionada para formação pedagógica precisa do estabelecimento de diretrizes orçamentárias e organizacionais. Ou seja, é preciso pensar o lugar da formação no âmbito das estratégias políticas institucionais (CUNHA, 2013). Assim, é necessário considerar a importância das experiências em cursos de formação em futuros professores universitários, por oportunizar aos pós-graduando de mestrado e doutorado, o contato prático e teórico com o fazer pedagógico, e despertar a importância de uma formação didático-pedagógica ao longo da trajetória docente universitária.

MODELO PEDAGÓGICO DA UNIVESP E SUA RELAÇÃO COM ÀS ATIVIDADES DO FACILITADOR

Os facilitadores são alunos no curso de especialização em Processos Didático-Pedagógico para Modalidade a Distância da UNIVESP, ao mesmo tempo em que são estudantes de mestrado e doutorado da UNICAMP, USP e UNESP. Tal curso tem duração de 24 meses e está dividido

em sete módulos com carga horária total de 960 horas (PPC, 2023). As atividades devem ser realizadas em 12 horas semanais, sendo quatro horas de atividades teóricas e oito horas de atividades práticas (UNIVESP, 2023b) e para tanto, recebem bolsas de mestrado ou de doutorado, de acordo com o seu vínculo na instituição de origem.

O conteúdo do curso está dividido em uma parte teórica, cujos conteúdos podem ser acessados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uma parte prática, desenvolvida junto aos estudantes de graduação da UNIVESP. De acordo com seu projeto pedagógico, o curso tem como objetivo capacitar os facilitadores no desenvolvimento de habilidades e competências didático-pedagógicas na modalidade a distância com base nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, principalmente, naquelas que utilizam metodologias ativas de aprendizado (UNIVESP, 2023b). Durante um ano e meio, os estudantes cursam módulos com duração de três meses e o último semestre, é dedicado à elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de forma coletiva (UNIVESP, 2023b).

Durante o curso de especialização, são discutidas diversas temáticas como a elaboração de material didático, as estratégias de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, os instrumentos avaliativos, as metodologias ativas de aprendizagem e o uso de recursos tecnológicos na educação a distância (UNIVESP, 2023a). A cada disciplina cursada, o facilitador precisa descrever, por meio de relatórios mensais, a sua prática pedagógica e relacioná-la com os conceitos abordados no material bibliográfico. Desse modo, há um acompanhamento do trabalho pedagógico dos facilitadores por supervisores ao longo do curso de formação.

Outro aspecto sobre as práticas pedagógicas propostas pela UNIVESP é a defesa quanto ao uso das metodologias ativas de aprendizagem aliada ao uso das tecnologias, com estratégias que visam colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi possível observar que a temática das metodologias ativas aparece nos módulos estudados no curso de formação dos facilitadores.

Em relação à parte prática desenvolvida pelos facilitadores nos cursos de graduação, são previstas quatro tipos de atividades que se relacionam aos tipos de disciplinas ofertadas pela instituição, de acordo com as matrizes curriculares: disciplinas regulares, projetos integradores, estágio curricular obrigatório e trabalho de conclusão de curso (UNIVESP, 2023a). As disciplinas regulares, com carga horária de 40 a 80 horas, são oferecidas bimestralmente, sendo o seu material didático elaborado pelos professores-autores (UNIVESP, 2023a). Os Projetos Integradores são ofertados semestralmente e com base nas metodologias ativas de aprendizagem, um projeto em

grupo é construído pelos estudantes. O estágio curricular obrigatório é ofertado conforme a matriz curricular do curso e com entrega de relatório final a cada período. Por fim, o Trabalho de Conclusão, ofertado semestralmente como componente curricular para alguns cursos, é realizado de forma processual com orientação e entrega de um trabalho final.

Aos facilitadores, cabe exercer funções pedagógicas, sociais, administrativas e técnicas e, conceitualmente, ele é um mediador com o objetivo de desenvolver habilidades relacionadas à prática didática-pedagógica em cursos na modalidade a distância (UNIVESP, 2023a). De acordo com o Projeto pedagógico do curso (UNIVESP, 2023b), os facilitadores devem acompanhar e oferecer suporte à correção de atividades e avaliações; participar de reuniões online, como também mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; acessar regularmente o AVA e os materiais para estudo online; fornecer suporte aos estudantes por meio dos fóruns de discussão e webconferência; acompanhar e orientar Trabalho de Conclusão de Curso e Projeto Integrador; e acompanhar as atividades de estágio.

Os facilitadores atuam de maneira virtual e mediam as atividades curriculares, na maior parte das vezes, de forma assíncrona. Nos fóruns da plataforma AVA, interagem constantemente com os estudantes e esclarecem as dúvidas sobre o conteúdo programático e as regras institucionais, o mesmo pode ocorrer via e-mail institucional. De forma síncrona, a comunicação com os estudantes ocorre durante os encontros chamados de *lives*, desenvolvidos ao longo do bimestre. Nesses encontros, o facilitador deve dialogar, complementar e aprofundar as ideias abordadas, associando-as ao conteúdo programático, como pode também indicar materiais complementares ou sugerir exercícios adicionais (UNIVESP, 2023a). Em razão disso, o facilitador tem um papel fundamental na comunicação institucional com o estudante.

O facilitador também é apoiado pelos professores-autores e professores concursados da instituição. Os professores-autores habilitados para produção de material didático elaboram e acompanham as atividades curriculares (UNIVESP, 2023a), assim, os estudantes também contam com o acompanhamento desses docentes nas disciplinas. E os facilitadores, por sua vez, recebem orientações e formações destes professores, com o objetivo de melhor orientar suas atividades com os estudantes; em algumas disciplinas estes professores que acompanham as disciplinas, também realizam aulas síncronas pelo youtube para tirar dúvidas no final do bimestre.

Além dos professores, todas as atividades dos facilitadores são acompanhadas por um supervisor pedagógico que realiza reuniões de orientação semanais com um grupo de facilitadores e acompanham o desenvolvimento das atividades acadêmicas e do material didático, as notas, a

frequência e a evasão dos estudantes da instituição (UNIVESP, 2023a). Os supervisores também são responsáveis pelos facilitadores e se reúnem com os mesmos, semanalmente ou quinzenalmente para orientar o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de cada atividade curricular (UNIVESP, 2023a), promovendo um espaço de encontro com outros facilitadores, e contando também com a presença dos professores responsáveis pelas disciplinas. Sendo assim, os facilitadores devem exercer um trabalho pedagógico integrado com professores e supervisores.

Diante disso, ao ingressar como bolsista no curso de formação da UNIVESP, o facilitador, além de executar o seu trabalho pedagógico com os estudantes de graduação nas diferentes atividades curriculares existentes, também precisa seguir as diretrizes institucionais. Ao mediar o fazer pedagógico nesse contexto, o facilitador passa ter uma importância institucional relevante por estar em contato constante com o cotidiano do estudante de graduação. Portanto, conhecer a forma como os os facilitadores se reconhecem na instituição torna-se primordial para compreender a dinâmica do seu trabalho pedagógico.

OS FACILITADORES: CARACTERIZAÇÃO, LUGAR E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO

Caracterização dos facilitadores

Inicialmente, faz-se necessário destacar que muitos dos facilitadores são professores de escolas de educação básica, de faculdades ou ainda, possivelmente futuros docentes universitários, considerando que na UNIVESP fazem um curso de formação para a atuação no ensino superior. A maior parte dos facilitadores se identificou com o sexo feminino (51%) e, se considera como pessoas brancas (75%), com faixa etária de 30 a 39 anos (47%). Em relação à sua formação inicial, 59,6% cursaram graduação nas áreas de ciências humanas e sociais. Majoritariamente, os sujeitos são estudantes de doutorado (60%), principalmente na UNESP (45%). Em termos de atividades pedagógicas, pode-se organizar da seguinte forma: 96% dos participantes já atuaram em disciplinas regulares (ou seja, são as disciplinas cursadas pelos estudantes ao longo do curso de graduação), 47% em projeto integrador (esta atividade desenvolvida pelos estudantes ocorre semestralmente, na qual desenvolvem um projeto com relevância teórico-prática), 19% em trabalho de conclusão de curso e 23% em estágio supervisionado.

Nossos dados também revelam que, 90% dos respondentes lançaram mão das metodologias ativas na prática de facilitação junto à UNIVESP. Desse montante, 51% recorreram ao uso de métodos ativos de aprendizagem na mediação da disciplina regular, seguidos de 26% no projeto integrador. Entretanto, 51% dos participantes da pesquisa passaram a conhecer os métodos ativos de aprendizagem na UNIVESP, ou seja, aproximadamente metade desses facilitadores não conheciam metodologias as quais os estudantes estivessem no centro do processo de aprendizagem. Ademais, esse dado se conecta com a primeira seção deste artigo no qual apresentou-se pesquisas e referenciais que demonstraram que a maioria dos professores do ensino superior não tem uma formação didático pedagógica, na qual possam refletir o fazer pedagógico com os estudantes. Ou seja, na UNIVESP também se encontram facilitadores que são estudantes de mestrado e doutorado, futuros professores universitários que desconheciam metodologias que olham para os estudantes e reconhecem esses como centro do processo de aprendizagem. Então, a partir dos dados coletados mais de 50% dos facilitadores desconheciam tais metodologias. Tais dados também demonstram a influência do curso de formação na formação dos professores de ensino superior.

Por fim, as respostas discursivas dos facilitadores foram abordadas em duas categorias temáticas. A categoria, *o lugar dos facilitadores*, que envolve a percepção dos facilitadores sobre as suas funções e o seu lugar na UNIVESP; e a categoria *experiência pedagógica da formação* que leva em conta as suas impressões sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no curso de formação continuada.

O lugar dos facilitadores

Os participantes da pesquisa reconhecem a experiência de ser facilitador como um processo pedagógico importante na sua formação profissional. Na condição de facilitador, muitos se enxergam como um *“mediador do conhecimento”*. Ou até mesmo, um *“elo entre o estudante e a universidade”*. Para os facilitadores, a prática pedagógica conduz os estudantes ao entendimento dos conceitos a partir do esclarecimento de dúvidas e orientação. Eles identificam também que os facilitadores auxiliam os estudantes em questões institucionais, não sendo a prática restrita ao conteúdo programático. Como considera um dos participantes, *“o facilitador é um agente educacional imprescindível para a formação dos estudantes na Ead”*. Observa-se, aqui, que partindo do pressuposto de que a formação no campo pedagógico não é algo rápida (MELO; NAVES, 2014), a experiência de ser facilitador aproxima o pós-graduando da dinâmica institucional e acadêmica de uma universidade para além da vivência da instituição na qual faz o curso de mestrado ou doutorado.

Dentro desse contexto, as percepções dos facilitadores sobre as práticas pedagógicas são diversas. Nas suas práticas, os facilitadores desenvolvem as suas atividades no ambiente dos fóruns e nas reuniões síncronas semanais com os estudantes. Além disso, é preciso aprender os conceitos abordados na disciplina na qual faz a mediação. A partir desse cotidiano, uma participante explica as atividades do facilitador na instituição: *“Mediar o processo de ensino-aprendizagem elaborado no programa semanal de aulas. Para isso, é fundamental: estudar previamente os conteúdos semanais; pesquisar recursos didáticos como instrumentos para a discussão dos conteúdos; discuti-los em forma de problemas, trazendo o aluno para a descoberta e construção contínua do conhecimento de forma conjunta”*.

Mesmo com intenções pedagógicas importantes, essas respostas podem levar a uma compreensão fragilizada do trabalho pedagógico. Na medida em que, conceitos são abordados e discutidos durante a atuação do facilitador, é preciso uma perspectiva mais aprofundada e social do fazer pedagógico. Muitos desses facilitadores são professores de escolas de educação básica ou de outras instituições do ensino superior, possivelmente futuros docentes universitários. Assim, aos facilitadores da UNIVESP, cabe também uma reflexão crítica da prática pedagógica em si, e não somente, um entendimento instrumental das atividades de aprendizagem. É necessário tornar as práticas pedagógicas, objeto constante de reflexão (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013) para que seja possível a construção de uma perspectiva crítica sobre os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nas quais são realizadas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A partir das respostas, há um entendimento de que é com os facilitadores que os estudantes têm a maior parte da interação síncrona ao longo do curso. Em contato direto com os estudantes, os facilitadores se consideram *“um ponto de humanização da relação docente-discente, considerando a interação majoritariamente assíncrona”* proposta pela instituição. Para eles, ter um facilitador na instituição é *“uma tentativa de humanizar o contato e aproximar os alunos da EaD da figura de um professor/tutor”*. Indo além, para uma participante, os facilitadores mediam *“grande parte da discussão obtida na grade do curso. Mantemos contato olho a olho com os discentes”*. Mattar et al. (2020) também sinalizam que o trabalho de mediação pedagógica na educação a distância humaniza a relação de um ambiente educacional dominado por tecnologias. De tal modo, que os participantes desta pesquisa responderam que *“a percepção do aluno sobre a instituição passa pela experiência que ele tem com os facilitadores”* durante os bimestres.

Chama atenção a implicação dos facilitadores em tornar as experiências dos estudantes em um processo humanizado do aprender, sendo uma tarefa árdua estabelecer uma aproximação com os estudantes diante de tantos recursos tecnológicos. Mas, é importante sinalizar a complexidade que é considerar o trabalho pedagógico dos facilitadores na instituição, uma vez que

nem mesmo os facilitadores se sentem reconhecidos sobre o seu papel. Para alguns, não está clara a função do facilitador na instituição. Muito mais do que ser um monitor, os facilitadores consideram que a sua prática também tem funções pedagógicas, próximas às funções de docente. De forma direta, um facilitador considerou que há uma ausência de definição e regulamentação da atividade. Brod e Rodrigues (2016) problematizam a falta de identidade e de qualificação da mediação do ensino a distância e propõem a normatização da prática como uma forma de profissionalização da categoria. Apoiada nessa fundamentação, entendemos que a ausência de regulamentação provoca a invisibilidade existente da importância do trabalho pedagógico dos facilitadores no contexto do ensino superior.

Nessa perspectiva, diferentemente da proposta institucional, vários facilitadores afirmaram que muitos estudantes os reconhecem como professores. Sobre essa questão, um participante esclarece que o *“facilitador muitas vezes toma o papel do professor dentro do ambiente virtual, pois somos nós os responsáveis por direcionar e apoiar o aluno, principalmente nas disciplinas regulares, que muitas vezes damos aulas nas lives semanais para que eles absorvam o conteúdo”*. Para outro facilitador, ele faz a *“mediação entre os estudantes e os conteúdos das disciplinas; tem a função de manter contato e interação com os estudantes; é um professor, no final”*. De forma semelhante, outra facilitadora narra que *“Na minha percepção, a partir da experiência da UNIVESP percebo como sendo professor, pois somos nós que realizamos a mediação junto aos estudantes”*. Outra participante caracteriza o funcionamento da organização em três níveis, sendo um desses níveis correspondente ao facilitador: *“professor criador da disciplina (autor), o professor contedista (intermediário) e o facilitador (professor da linha de frente)”*. Ainda nessa discussão, outra participante afirma que se sente *“um pouco como professora também, aprendo o conteúdo, preparo as lives, tiro dúvidas”*.

Essa discussão se faz importante no contexto do que é ser professor na EaD, considerando que a produção de conhecimento e a oferta de uma disciplina nesta modalidade passa pelo trabalho pedagógico de uma equipe multidisciplinar com tutores, facilitadores, professores autores, designer instrucional, dentre outros. Diferentemente de uma disciplina presencial, em que todo o processo passa somente pela figura do professor, que organiza as aulas e faz a interação com os estudantes, na EaD, o professor elabora uma disciplina muito antes do seu início e devido, normalmente, ao alto número de estudantes matriculados é preciso um trabalho integrado com outros profissionais, como os facilitadores.

Na mesma linha de pensamento, a participante explica que o facilitador é como *“um professor universitário, mas sem o valor do salário”*. Inclusive, um deles considera que o papel dos facilitadores deveria ser de professores concursados. Reafirmando este ponto de vista, uma delas

considerou que o trabalho do facilitador é *“precário, sem informação, sem apoio e sem infraestrutura”*. Outra facilitadora ainda afirma que *“Somos a linha de frente com o aluno”*. A preocupação apresentada pela facilitadora corresponde aos achados de pesquisas sobre os tutores (MENDES, 2012; MATTAR *et al.*, 2020). Para Mendes (2012), há uma complexidade no trabalho exercido, uma vez que as exigências são prerrogativas de atividades docentes e a remuneração não é a mesma. Sob esta ótica, torna-se claro que eles realizam um trabalho docente, apesar da atividade não ser considerada por muitos como docência (MATTAR *et al.*, 2020).

Uma outra questão indicada pelos facilitadores foi referente a carga horária. Eles argumentam que a carga horária mínima, muitas vezes, não é suficiente para realizar as atividades pedagógicas e há sobrecarga de trabalho. Para ficar mais evidente a carga de trabalho, a facilitadora pontuou que *“o PI demanda um nível de bagagem docente e uma carga de trabalho muito acima do esperado”*. Outra facilitadora alerta que *“é preciso muita organização para dar conta de tudo”*. O trabalho, nesse sentido, corresponde a algo maior do que o estabelecido nas regras do curso de formação. O que se verifica aqui também é uma flexibilização do trabalho idealizada (PEREIRA, 2017), pelo fato do facilitador ter uma certa liberdade de adequar o seu horário de trabalho de acordo com a sua rotina, mas que na verdade, leva à intensificação do mesmo.

Um aspecto importante ressaltado pelos participantes é de que muitas vezes o facilitador é alocado em uma disciplina na qual não tem formação. Mesmo estudando o material bibliográfico da disciplina, eles sinalizam o risco de compartilhar informações incorretas. Um deles percebeu que *“a orientação para a elaboração do relatório final no projeto integrador na área de computação, que não é a minha especialidade, foi um grande desafio, para mim”*. Eles também indicam que não têm *“preparação prévia, vamos aprendendo junto com os alunos”*. Observamos aqui, que apesar da maior parte dos facilitadores apresentarem qualificação, pois muitos cursam o doutorado, há um conflito teórico nas mediações a que são requisitados, um certo espontaneísmo não esperado para esta função. Não ter a formação no curso em que atua é uma condição discutida por Brod e Rodrigues (2016) como uma fragilidade no trabalho de mediação pedagógica no ensino a distância.

Essas percepções apontam para a complexidade das funções e do lugar do facilitador, destacando as dificuldades existentes nesta prática pedagógica. Como aponta uma facilitadora, *“Acredito que o facilitador é importante, porém há espaço para melhorias no formato. Há muitos facilitadores que pensam que são bolsistas Capes/ CNPq e não desenvolvem as atividades práticas. Outros veem as atividades práticas com a seriedade de um trabalho CLT”*. Compete aos facilitadores, o desafio de mediar as demandas estudantis, possibilitando uma relação mais humana no espaço virtual de aprendizagem, mas há o questionamento do seu papel institucional. Apesar de reconhecerem a experiência de ser facilitador

como um processo formativo importante para a sua trajetória profissional, há uma fragilidade no exercício da função devido às condições de trabalho, de remuneração, de carga horária e das funções ambíguas cabíveis ao lugar que estes sujeitos ocupam. E, não há como dissociar essa condição frágil de ser facilitador do fazer pedagógico que está sendo construído no contexto institucional. Afinal, a experiência de ser facilitador e suas percepções dependem das circunstâncias de trabalho que são construídas ao longo do curso de formação.

Os facilitadores e a experiência pedagógica da formação

A formação pedagógica possibilita ao facilitador vivenciar o espaço de uma instituição superior direcionada para a educação a distância. Para um facilitador, *“é uma experiência na área e para quem busca tirar dúvidas e aprofundar nos estudos e, no final, ter formação profissional”*. Outra facilitadora considera que *“Acho que é um tipo de bolsa de estudo diferenciada, pois você pode atuar no ensino superior, mesmo que sendo EAD e adquire experiência neste segmento”*. Nesse ambiente acadêmico, ao facilitador compete entender a dinâmica de aprendizagem no ensino a distância e a pensar estratégias pedagógicas para lidar com as demandas sociais, intelectuais e emocionais do estudante.

No curso de formação, os facilitadores também participam semanal ou quinzenalmente de reuniões de orientação com outros facilitadores, supervisores e professores responsáveis pelas disciplinas. Esse acompanhamento dos facilitadores torna-se essencial por promover espaços de partilha da prática pedagógica. Como explica Melo e Campos (2019), as ações formativas favorecem a troca de experiências e conhecimentos, e a construção de novas e atualizadas aprendizagens. Também permite, segundo as autoras, o redimensionamento das práticas e limites sobre a aquisição do saber pedagógico. De tal maneira que, pensar as práticas pedagógicas e compartilhar as reflexões sobre elas, já é por si só, um processo formativo ao facilitador.

O contato com outros facilitadores contribui para uma formação baseada em um trabalho pedagógico coletivo. A troca de saberes pode promover uma formação significativa, que envolve a experiência de aprender e de ensinar (CUNHA; ALVES, 2019). Cada facilitador, na maior parte das vezes, compartilha a mediação com outros facilitadores. Uma das facilitadoras expõe a importância do trabalho coletivo ao narrar que *“busquei partir da realidade de cada turma e das minhas colegas de trabalho, então buscamos trazer para a sala virtual exemplos e didática apropriada para aqueles que estavam presentes”*. Esses processos de socialização propiciam o desenvolvimento da identidade profissional e construção dos saberes docentes (MELO; PIMENTA, 2019) aos facilitadores, que já são docentes ou futuros docentes. Para as autoras, a socialização profissional constitui-se em

uma passagem da condição de estudante a professor. Então, ao socializar, os facilitadores aprendem a ser facilitadores e a pensar o fazer pedagógico.

Sobre essas questões, Melo e Pimenta (2019) advertem que as trajetórias formativas dos docentes, muitas vezes, estão direcionadas para as atividades relacionadas às pesquisas, como publicações, projetos, trabalhos de laboratório, do que com a prática pedagógica em si. As autoras explicam que essas condições de formação fortalecem a identidade do pesquisador, mas produzem um despreparo para o exercício da docência. Elas destacam ainda que, é necessário um processo permanente de formação pedagógica, principalmente, para os principiantes no magistério superior, uma vez que os saberes estão em constante movimento, devendo ser confrontados, revistos e interrogados ao longo do tempo.

Para os facilitadores, que nunca tiveram experiências docentes, a formação se configura em um espaço de vivenciar o ambiente acadêmico. Como aponta uma facilitadora, *“Considero que é importante para nossa formação e traz muito aprendizado”*. Especificamente, esta formação pedagógica aproxima o facilitador da realidade de ensino a distância. Para uma facilitadora, a formação *“Abriu a minha cabeça em relação a um preconceito que tinha em relação ao ensino a distância, percebendo por meio da prática do exercício, mas também por meio da teoria que o ensino a distância também tem seu valor e dificuldades, mas que em meio a essas questões o mesmo procura se adequar”*. Há muitos desafios na modalidade de ensino a distância, principalmente no âmbito das licenciaturas, que não serão aqui trabalhados, mas não é possível negar o alcance dessa modalidade de ensino superior.

Em consideração a realidade do facilitador, estar em espaços de reflexão e compartilhamento da prática pedagógica, favorece a pensar sobre as práticas docentes. A forma como os facilitadores pensam o processo de aprendizagem colocam o estudante em um lugar central nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Destaca-se aqui, as metodologias ativas de aprendizagem, um foco teórico-prático do curso de formação e também um dos referenciais metodológicos da UNIVESP. Alguns facilitadores percebem que a metodologia é uma ferramenta que potencializa a autonomia do estudante e melhora o processo de aprendizagem, por *“inserir de forma ativa os estudantes em nossas práticas pedagógicas, estando eles, no centro da construção de conhecimento”*. Uma facilitadora ressalta que as metodologias ativas são *“estratégias de ensino alternativas, que colocam o indivíduo no centro da aprendizagem, de forma que ele tenha um papel ativo sobre o processo de aprendizagem”*. Da mesma forma, outra facilitadora considera que são *“métodos que coloquem o aluno ou a aluna em posição protagonista de apropriação do conteúdo, que exijam que ele ou ela não estejam em mera posição receptora de um conteúdo prévio, e sim que participem no processo de construção e elaboração crítica”*.

Compartilhando a mesma ideia, uma facilitadora explica que *“a perspectiva da metodologia ativa é, primeiramente colocar o estudante (seja online ou presencial) no centro do processo de ensino e aprendizagem, para que este desenvolva habilidades e competências relacionadas à autonomia educacional, e que possa conduzir suas aprendizagens. São várias estratégias, metodologias e recursos, que os profissionais da educação podem lançar mão para promover aprendizagens significativas aos estudantes, de forma inovadora e com utilização frequente de tecnologias digitais”*. Outra participante resumiu que a metodologia é *“uma compreensão que permite deixarmos as práticas educacionais tradicionais de escanteio, pois, o professor era o detentor do conhecimento e o aluno apenas um vaso vazio pronto para ‘encher’ de conhecimento”*. Para outra participante da pesquisa, as metodologias ativas *“são formas e/ou ferramentas que visam proporcionar aos alunos um processo de aprendizagem baseado em problemas/ situações do cotidiano, de forma criativa, interativa e que possa ser realizada em equipe, de forma multidisciplinar ou interdisciplinar, com apoio de diferentes recursos e tecnologias com o objetivo de tornar o processo mais dinâmico, produtivo e significativo tanto do ponto de vista didático-pedagógico, quanto profissional e humano”*. Já, para outra facilitadora, *“as metodologias ativas concentram-se no processo de ensino-aprendizagem com base em problemas. Assim, dialeticamente, valoriza o saber prévio dos alunos, propõe objetivos que estimulam a construção conjunta do conhecimento. Com isso, busca-se desenvolver competências e habilidades através da participação ativa dos alunos na (re)construção dos conteúdos programados nos planos de aula”*.

Outros facilitadores percebem que a metodologia ativa *“se trata de convidar o aluno a adotar uma postura ativa na construção do conhecimento, em vez de entendê-lo como um repositório de informações. Seria a superação da educação bancária”*. Essa impressão também é descrita por outra facilitadora: *“De forma genérica, a partir da formação ofertada aos facilitadores, que métodos ativos de aprendizagem têm como objetivo final, colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem (interessantes clássicas referências, como Freire, Vygotsky, etc.). Que seja autor da construção de seu conhecimento, e o professor mediador deste processo. Se intensificaram com o advento das tecnologias, e atualmente, são mais utilizados atrelados a algum aparato tecnológico”*. Essa perspectiva, também é interpretada por uma facilitadora ao entender que *“São práticas que visam transformar o aluno em agente ativo de sua própria formação. Com base na pedagogia socioconstrutivista, os métodos ativos de aprendizagem buscam fazer com que as relações entre professor e aluno em sala de aula não sejam unidirecionais (professor falando e aluno escutando), transformando o ambiente de aprendizado em um lugar mais plural e aberto à construção de conhecimento”*.

Na prática, alguns facilitadores empregaram as metodologias ativas, principalmente, durante os encontros síncronos. Uma facilitadora detalha a sua forma de mediação: *“Em PI, as metodologias ativas ajudaram no processo de ensino ao utilizar as lousas interativas, feedback dos alunos, correção em conjunto com os discentes, pois cada grupo tinha uma realidade, alguns já tinham feito PI, outros pouco conheciam como escrever um trabalho acadêmico, outros estavam sozinhos em seu grupo”*. De forma semelhante, uma

participante relatou que utilizou a metodologia *“principalmente durante os encontros virtuais, procurei sempre levar os alunos a refletirem por meio de situações problemas, solicitava exemplos, etc.”*.

Pensar sobre as metodologias ativas torna-se relevante, em razão de, muitas vezes, não se saber o que isto significa, como aponta Anastasiou (2014). Para a autora, nas metodologias ativas, o conhecimento extrapola a simples informação, permitindo que seu processamento seja significativo e inteligente. Ela explica que a aquisição dos saberes curriculares ocorre pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, que deve enfrentá-lo e refleti-lo com a mediação do docente. Diferentemente da metodologia formal, em que a aula expositiva clássica centrada no professor prevalecia no ensino, como aponta a autora. Mas, ela alerta que não há regras para todos os processos de ensinar e aprender, uma vez que em cada aula, acontece uma construção individual e coletiva, que exige do docente uma abertura, flexibilidade e maturidade para este conhecer e agir. Sendo assim, de acordo com a autora, a intencionalidade curricular necessita de conhecimento e compromisso dos sujeitos envolvidos, por demandar uma ação consciente, partilhada, solidária, direcionada e crítica.

Aspectos como autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem são identificados nas percepções dos facilitadores. Para um facilitador: *“elas servem para que assuma parte da responsabilidade sobre o seu aprendizado, se instruindo antes das aulas e sabendo como atuar com os conhecimentos dentro de práticas propostas em que se saia apenas do mero conhecimento para aplicação realmente”*. Nessa mesma direção, Anastasiou (2014) entende que partilhar com os estudantes a responsabilidade pela aprendizagem é uma condição primordial no processo de apreender e ensinar. Para a autora, apreender é muito mais do que compreender e memorizar, é apropriar-se do objeto pretendido que passa integrar o cérebro, o pensamento, as referências e a vida do aprendiz. De modo que, se o objeto almejado não pertencer a percepção, compreensão e ação do estudante, será preciso reconstruir-se o caminho utilizado para a pretendida apreensão (ANASTASIOU, 2014).

Para uma parte dos facilitadores, nem sempre é possível atuar com metodologias ativas nas disciplinas. Uma facilitadora expõe que *“Não utilizei nenhum método de metodologia ativa durante meu processo de facilitação. Tive dificuldade em fazer uso dessa metodologia nas disciplinas de matemática”*. Outro facilitador explica que *“durante o processo de facilitação não utilizei metodologias ativas porque a estrutura das aulas, atividades etc. já vem estabelecida pelo Prof. autor, juntamente com a plataforma (AVA). Nas lives, os alunos preferiam conversar, tirar dúvidas e até rever algum conteúdo”*. Na mesma lógica, um facilitador afirma que *“nas disciplinas regulares, a metodologia era definida pelos professores. Nós ainda utilizamos lives expositivas”*, e outro participante considera que *“durante o processo de facilitação, principalmente nas lives, utilizei o método*

tradicional de ensino. Realizei a exposição dos conteúdos das semanas por meio dos slides e me coloquei disponível para solucionar as possíveis dúvidas dos estudantes. Há também facilitadores que sinalizam conflitos com os supervisores em relação a mediação, como alega uma facilitadora que não usou a metodologia porque *“as minhas sugestões foram sempre ignoradas pelos supervisores”*. Esse descompasso é advertido por Anastasiou (2014), ao esclarecer, que muitas vezes, há uma falta de alinhamento entre a proposta institucional de metodologias ativas registrada em documentos e o exercício pedagógico dos professores.

Observa-se aqui, uma crítica ao formato da disciplina regular. Uma facilitadora considera que *“Nas disciplinas regulares, a adesão dos estudantes nas lives e fóruns é ridiculamente baixo (no máximo 10 alunos em turmas de 1000), pois a dinâmica lá de quizzes e provas não estimula a interação”*. Para uma facilitadora, *“Nas disciplinas regulares há pouco espaço para metodologias ativas, mas procurei incentivar os alunos a participarem dos fóruns e fazerem pesquisas sobre o tema proposto nas aulas em outros meios. Em apenas uma disciplina específica de metodologias ativas pude acompanhar os estudantes que foram orientados pela professora a criarem os seus próprios projetos. Este foi o único caso em que pude escrever um feedback específico para que cada aluno pudesse pensar por conta própria em soluções para problemas da área de ciências da educação”*. Da mesma forma, outro facilitador narra que não fez uso de métodos ativos nas disciplinas regulares *“porque os alunos relatavam que participavam das lives para ter algum contato humano (diminuir a distância transacional) com um professor, e eles preferiam as lives no formato de aulas, porque o conteúdo era de difícil assimilação”*. Esse relato é uma evidência do debate realizado na primeira seção deste artigo, visto que a maioria dos professores das disciplinas da UNIVESP são professores da USP, UNICAMP e UNESP e reproduzem o modelo de ensino e aprendizagem mais evidenciado nessas universidades, na qual o conhecimento sobre uma área específica não tem a mesma importância da formação didático-pedagógica na docência. Sendo assim, saber ensinar é menos importante do que o que se ensina, estabelecendo uma relação vertical e fragmentada do conhecimento.

Essas respostas também evidenciam as dificuldades existentes na prática pedagógica em si, pois muitos encontros são realizados com pouca participação dos estudantes, como aponta uma facilitadora que *“Os alunos não têm uma participação efetiva”*. Outra facilitadora explica que *“devido a pouca (muitas vezes nenhuma) presença de alunos nas lives, não pude colocar em prática as técnicas de metodologia ativa”*. Da mesma maneira, uma facilitadora entende que *“é árduo o trabalho, pela falta de participação dos estudantes”*. Percebe-se, por parte dos facilitadores, a iniciativa em pensar e planejar atividades de ensino pautadas nos métodos ativos de aprendizagem, mas que muitas vezes, não são executadas devido à dificuldade de participação dos estudantes, que não é obrigatória, nos encontros virtuais semanais.

É importante salientar que alguns facilitadores criticam o modismo existente a esse tipo de abordagem nos últimos anos, como é o caso das metodologias ativas. Para uma facilitadora, *“teoricamente, é um termo que remonta à proposta de Dewey, lá no comecinho do século XX. Mas parece que hoje em dia, reapareceu no discurso pedagógico como se fosse moda, como se fosse uma novidade, e não é. Acho que isso é recorrente na educação: pessoal querendo reinventar a roda, mas sem consistência teórica. Isso esvaziza inclusive o processo, pois tem muita mistura indevida de visões de mundo/referenciais. Mas tirando isso de lado, creio pelo menos um consenso é que métodos ativos envolvem um grau de participação muito maior do estudante (no movimento de se apropriar de conhecimento, na produção de registros e sistematizações, etc.)”*. Sobre essa problemática, uma facilitadora esclarece que *“o método expositivo, bancário e anti-dialógico, é muito prejudicial e pouquíssimo eficiente. Mas acho necessário ressaltar que a gente precisa dessa consistência teórica por trás, pois no senso comum tem gente que puxa a questão das metodologias ativas para uma lógica produtivista, tecnicista, alienada e esvaziada de conhecimento (caso da BNCC, por exemplo). Se puxarmos para correntes mais críticas, como a pedagogia freiriana, arco de maguerez, pedagogia histórico-crítica (que resgata a teoria da atividade, de Vygotsky, de um jeito coerente), etnomatemática ou educação matemática crítica, etc., aí sim traz contribuições enormes para o conhecimento dos estudantes; para estimular problematizações mais profundas sobre o próprio processo de aprendizagem e sua importância”*.

Essas respostas em relação às experiências pedagógicas vivenciadas pelos facilitadores no curso de formação da UNIVESP são importantes contribuições, e nos convidam a pensar as percepções que eles têm sobre as práticas pedagógicas. Apesar dos facilitadores terem manifestado a importância de metodologias nas quais os estudantes estejam no centro do processo de aprendizagem, pode-se observar uma dificuldade de se desvincular de modelos pedagógicos nos quais os estudantes são passivos e não possuem espaços de maior autonomia, desenvolvimento e inovação. Tal realidade constitui-se em um desafio constante, uma vez que na trajetória estudantil de muitos desses não houve referência ou experiência das metodologias ativas, o que provoca uma resistência à mudança metodológica (ANASTASIOU, 2014).

Diante disso, o curso de formação proporciona aos facilitadores pensar o fazer pedagógico. Para os facilitadores sem experiência na docência, o curso tende a promover uma aproximação com perspectivas da pedagogia universitária. Já para aqueles que são professores em outras instituições, o curso pode permitir uma reflexão, desconstrução e reinvenção das suas práticas pedagógicas. Tal curso não resolve o problema de falta de conhecimento e estratégias didático-pedagógicas históricas dos professores ou futuros professores do ensino superior, mas apresenta referências e experiências que buscam despertar nesses facilitadores a importância de uma formação pedagógica ao longo do seu percurso formativo para docente de ensino superior.

Centrar-se na reflexão sobre a epistemologia das práticas pedagógicas, assegura aos docentes em formação, um protagonismo no seu fazer pedagógico que somente será exercido se vivenciado (SOARES; CUNHA, 2010). Até porque, a docência é um refazer teórico-prático constante ao longo da vida de um professor. Assim, a experiência da formação para os facilitadores, apesar dos muitos entraves existentes, encoraja a reflexão sobre a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados e analisados, foi possível identificar e problematizar as percepções dos facilitadores da UNIVESP com relação às suas experiências pedagógicas vivenciadas, como mediadores de atividades pedagógicas, no curso de especialização *lato sensu* em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade Educação a Distância. Nesse contexto, observou-se que mediar atividades pedagógicas no ensino superior é um complexo desafio educacional. As novas demandas contemporâneas no contexto acadêmico da modalidade EaD exigem novas práticas de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. Nessas circunstâncias, a UNIVESP mostra-se um espaço de ensino peculiar, por ser uma universidade pública que oferta cursos de graduação na modalidade EaD. Com a perspectiva de ensino não somente referente aos cursos de graduação, a instituição coordena cursos de formação continuada para os facilitadores que lidam diretamente com a realidade estudantil da UNIVESP.

Aos facilitadores, cabem as ações pedagógicas, que envolvem aspectos sobre o conhecimento em si das disciplinas mediadas, como também, a experiência de ser discente do curso de formação continuada. Ao longo do curso de formação, os facilitadores dedicam horas de trabalho pedagógico às disciplinas pelas quais são responsáveis. No exercício de suas funções, os facilitadores constroem práticas cotidianas que promovem a aprendizagem dos estudantes em relação aos conceitos abordados nas aulas teóricas disponibilizadas em vídeos nas disciplinas. Na experiência de mediação, os facilitadores constroem também a sua própria forma de facilitação tornando o processo singular.

Por outro lado, em termos coletivos, ser facilitador representa um grupo de bolsistas com tarefas e obrigações institucionais durante o curso de formação. Percebemos, então, uma importância em discutir o lugar ocupado pelos facilitadores no ensino superior de modalidade EaD. Ao analisarmos as respostas dos facilitadores, verificamos as inquietações destes em relação ao seu lugar e as funções desenvolvidas no curso de especialização na instituição. Reconhecemos

que as respostas não indicam a experiência propriamente dita do facilitador, mas sim a sua percepção sobre a sua trajetória em tal curso de formação. Ocupar o lugar de facilitador é, muitas vezes, uma prática pedagógica complexa devido à responsabilidade de mediar a aprendizagem do estudante no contexto acadêmico. É, também, para muitos facilitadores, uma tarefa ambígua devido à combinação de funções docentes e não docentes. Apesar de, em termos institucionais não serem considerados, a maior parte dos facilitadores se reconhecem como professores.

No curso de formação, muitos facilitadores constataram a importância do seu trabalho pedagógico no processo de aprendizagem dos estudantes. Há um esforço dos facilitadores de tentar diminuir as dificuldades do estudante no processo de construção dos saberes durante a sua trajetória no curso. A maior parte dos participantes legitima o protagonismo do estudante na aprendizagem, porém, em termos práticos, nem sempre é possível exercer uma mediação dialógica. Problemas de sobrecarga, reconhecimento e remuneração do trabalho são variáveis que dificultam a qualidade da prática do facilitador. Desse modo, é preciso rever as condições institucionais sobre o trabalho pedagógico exercido pelos facilitadores.

Em relação a experiência da formação, consideramos ser uma oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico no contexto acadêmico de ensino a distância. Para alguns facilitadores, a formação torna-se uma aproximação inicial com o trabalho pedagógico, como também uma possibilidade de estudar e pensar sobre os fundamentos da pedagogia universitária. Para outros facilitadores, a formação configura-se apenas como uma renda diante da dificuldade histórica de obtenção de bolsas de mestrado ou doutorado no ensino superior. Já, outros facilitadores, concebem a formação como uma experiência pedagógica importante na carreira profissional, mas apontam muitas limitações institucionais entre os conceitos teóricos abordados durante o curso e as condições de exercício das suas práticas pedagógicas. Há, aqui, uma complexidade na prática pedagógica em si que exige mais aprofundamento sobre o cotidiano e as funções pedagógicas do facilitador. Diante disso, vislumbramos a importância de novos estudos sobre a prática dos facilitadores, uma vez que esses bolsistas participam ativamente da trajetória dos estudantes que ingressam no ensino superior da UNIVESP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa De Educação*, v.27, n.2, p.7–31, 2014. <<https://doi.org/10.21814/rpe.6243>>

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. *Olhar de Professor*, v.8, n.1, p.9-22, 2005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>. Acesso em: 4 out. 2023.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. *Revista espaço para a saúde*, v.15, n.1, p.19-34, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; ROSSETTO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. *Educação. Revista do Centro de Educação*, v.39, n.2, p. 415-426, 2014. <<http://dx.doi.org/10.5902/198464446428>>

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Rev. Diálogo Educ.*, v.13, n.38, p.49-68, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v13n38/v13n38a03.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, v.42, n.1, p.107–132, 2017. <<https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11550>>

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. *Práxis Educativa*, v.13, n.2, p.365–384, 2017. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0007>>

BOLZAN, Doris Pires Vargas; PAPPIS, Lisiane; DEWES, Andiará. Docências e contextos emergentes: arquitetônicas e processos formativos nas licenciaturas. *Eventos Pedagógicos*, v.14, n.1, p.91–110, 2023. <<https://doi.org/10.30681/rep.v14i1.10505>>

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRITO, Larisse Miranda; SANTOS, Georgina Gonçalves; RIBEIRO, Natalia Silva Souza Maia. Perspectivas interdisciplinares e horizontes interculturais na formação universitária. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; VASCONCELOS, Letícia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). *Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2017. p.133-152.

BROD, Fernando Augusto Treptow; RODRIGUES, Sheyla Costa. O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância. *Revista Brasileira de Educação*, v.21 n.66, p.631-652, 2016. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216633>>

CARNEIRO, Virgínia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Avaliação do ensino: a voz dos egressos de um curso de psicologia. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves; CARVALHO, Ava (org.). *Observatório da vida estudantil*. Avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015. p.133-145.

ClAVATTA, M. Quando nós somos o outro: questões teóricas - metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação Pesquisa*, v.43, n.4, p.1239-1250, 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>>

CUNHA, Maria Isabel. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. *Cadernos de Educação*, n.27, p.55-71, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/5792>. Acesso em: 4 out. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educ. Pesqui.*, v.39, n.3, p.609-625, 2013. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>>

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. *Revista Linhas*. v.20, n.43, p.10-20, 2019. <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019010>>

GALASSO, Bruno José Betti; MATUDA, Fernanda Guinoza. Mediação Pedagógica a Distância como Processo de Formação Docente: o Caso da UNIVESP. *EaD em Foco*, v.11, n.1, p.1-16, 2021. <<https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1323>>

GARBIN, Mônica; ARROIO, Agnaldo. From principles to practice: an online learning experience on designing at brazilian university. *Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, v.22, n.3, p.32-46, 2022. <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.317749.32-46>>

GARCIA, Marta Fernandes; SILVA, Dirceu da. Concepções dos tutores do programa Unesp/Univesp sobre formação a distância. *Linhas Críticas*, v.19, n.40, p.579-593, 2013. <<https://doi.org/10.26512/lc.v19i40.4196>>

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação*, v.3, n.9, p.88-101, 2018. <<https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>>

JÜRGENSEN, Bruno Damien da Costa Paes; BOCCATI, Paulo Augusto; GARBIN, Mônica Cristina. Uma análise das percepções de facilitadores da Univesp sobre sua formação: o “estar junto virtual” em questão. In: GARBIN, Mônica Cristina; OLIVEIRA, Edison Trombeta de.; HAAS, Celia Maria; VERÃO, Glauce Barbosa; TELLES, Simone(org.). *Tecnologias na educação: ensino, aprendizagem e políticas*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2021. p.265-287.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MASETTO, Marcos; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. *Em Aberto*, v.32, n.106, p.45-57, 2019. <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434>>

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, v.36, p.3-20, 1995.

MAROUBO, Lucas Alves et al. Aspectos Relacionados à Aplicação de Videoconferências na Educação a Distância: Estudo de Caso da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. *EaD em Foco*, v.10, n.2, e1114, 2020. <<https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1114>>

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. *Educação em revista*, v.36, e217439, p.1-23, 2020. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698217439>>

MENDES, Valdelaine. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Educação em Revista*, v.28, n.2, p.103-132, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200006>>

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco De Paula. Desenvolvimento profissional de professores universitários: reflexões a partir de experiências formativas. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n.31, p.126-148, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8661/pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

MELO, Geovana Ferreira; MARRA, José; PEDRO, Luciana Guimarães. Práticas inovadoras na docência universitária para a formação inicial de professores da educação básica. *Boletim Técnico Do Senac*, v.44, n.2, p.177-189, 2018. <<https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.699>>

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cad. Pesqui.*, v.49, n.173, p.44-63, 2019. <<https://doi.org/10.1590/198053145897>>

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. *Revista Linhas*, v.20, n.43, p.51-77, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019051>. Acesso em: 8 out. 2023.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v.13, n.1, p.21-34, 2015.

NUNES, Celia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio; GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. Docência Universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v.3, n.6, p.40-53, 2018. <<https://doi.org/10.13037/reae.vol3n6.5613>>

OLIVEIRA-DRI, Wisllayne Ivellyze. de Políticas de Formação Continuada de Professores - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai (2010-2020): uma análise a partir do Programa de Apoio ao Setor Educativo do MERCOSUL (PASEM). Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), 2023 - UNICAMP - Campinas-SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detail/1347272?guid=1695153193780&returnUrl=%2fresultado%2fflitar%3fguid%3d1695153193780%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d1347272%231347272&i=2>. Acesso em: 19 set. 2023

PEREIRA, Fabiano Lemos. A precarização do trabalho do tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: Relatos de um tutor a distância. *EaD Em Foco*, v.7 n.2, p.205-219, 2017. <<https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.519>>

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v.7, n.00, e021013, 2021. <<https://doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.15953>>

SÃO PAULO. Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html>. Acesso em: 13 mai. 2023.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves. A TEORIA DA AFILIAÇÃO: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao Ensino Superior. *Atos de pesquisa em educação*, v.1, n.10, p.203-214, 2015. <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v1n10p203-214>>

SANTOS, Darlene Silva dos; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente: desafios para a Pedagogia Universitária. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v.7, n.3, p.514-526, 2018. <<https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n3a2018-12>>

SAVIANI, Dermeval. Meio século de Pós-Graduação no Brasil: Do período heróico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. *Movimento-Revista De educação*, v.7, n.14, p.12-39, 2020. <<https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.46475>>

SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. *Educação Pesquisa*, v.43, n.1, p.113-126, 2017. <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158662>>

SILVA, Bianca Viana Monteiro da; CAMBUÍ, Heloisa Aguetoni; OLIVEIRA, Leonardo Augusto Cardoso de; GOMES, Leonardo Mariano; GARBIN, Mônica Cristina. As experiências de facilitadores no contexto da disciplina de “TCC em EAD”: propostas de melhorias. In: GARBIN, Mônica Cristina; OLIVEIRA, Edison Trombeta de.; HAAS, Celia Maria; VERÃO, Glauce Barbosa; TELLES, Simone(org.). *Tecnologias na educação: ensino, aprendizagem e políticas*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2021. p.151-182.

SOARES, Belisa Lima; NASCIMENTO, Bianca Gabeta Farias do, ASSUNÇÃO-LUIZ, Alan Vinicius; SILVA, Policardo Gonçalves da; SANTANA, Gabriela Lima. A formação de tutores para cursos de educação a distância: análises de ementas institucionais. *Brazilian Journal of Development*, v.8, n.10, p.65815–65833, 2022. <<https://doi.org/10.34117/bjdv8n10-068>>

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. A docência universitária e a formação para seu exercício. In: *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 23-37. <https://doi.org/10.7476/9788523211981>

SORDI, Mara Regina Lemes de. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, v.35, n.75, p.135-154, 2019. <<https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdddyYScYqDg5p3vGR/>>

SOUZA, Mariane Pizarro de; VICENTE, Aparecido Renan; GOMEZ, Fernanda; SOARES, Patrícia Damiana de Oliveira Pereira; BACHA, Carlos José Caetano. Percepção do alunato sobre

o ensino superior a distância ofertado pela UNIVESP. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, v.9, n.2, p.1-26, 2022. <<https://doi.org/10.53628/emrede.v9i2.877>>

Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP. PDI. *Plano de desenvolvimento institucional 2023-2027*. São Paulo, p. 1-174, 2023a. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/63c17baa7c1bd1160f24f453/PDI_UNIVESP_2023_2027_v1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP. Projeto pedagógico de Curso. *Processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância*. São Paulo, p.1-16, 2023b. Disponível em: <https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/646274807c1bd175a2472e38/UNIVESPCAP202304740.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP. UNIVESP em números. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/641088bb7c1bd10b0cfc72f6/Univesp_em_Nu_meros_2022_.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

VILELA, Naiara Sousa; MELO, Geovana Ferreira. Ações formativas no contexto universitário: saberes e identidade docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, v.7, n.1, p.94–109, 2017. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2017.2223>

SEÇÃO CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autora 1 – Escrita primeira versão, participação ativa na coleta e análise dos dados, metodologia, revisão da escrita final e administração do projeto.

Autora 2 – Escrita primeira versão, participação ativa na coleta e análise dos dados, metodologia e revisão da escrita final.

Autor 3 - Coleta de dados e análise dos dados.

Autora 4 - Coleta de dados e análise dos dados.

Autora 5 - Revisão do texto.

SEÇÃO CONFLITO DE INTERESSES:

Os autores do artigo intitulado A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA declaram não possuir conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade do trabalho científico.

SEÇÃO QUE JUSTIFICA A NÃO NECESSIDADE DE APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA:

Este artigo não precisa da declaração de aprovação do comitê de ética, pois com base na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, o estudo não passou por comitê de ética por se tratar de pesquisa de opinião com participantes não identificados.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.