

ARTIGO

A FORMAÇÃO CONTINUADA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DOS FACILITADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA¹²

WISLLAYNE IVELLYZE DE OLIVEIRA DRI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-2606>
<wis_pedagogia@yahoo.com.br>

LÉLIA SANTIAGO CUSTÓDIO DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-369X>
<lelia.silva@ifba.edu.br>

FRANCISCO SIDOMAR OLIVEIRA DA SILVA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7130-4840>
<fso.silva@unesp.br>

ANDREZZA SANTOS FLORES³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6559-3738>
<andrezza.flores@unesp.br>

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-0583>
<franciele.vecchio@unesp.br>

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

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Brumado, BA, Brasil.

³ 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 Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). A pesquisa é qualitativa e empregou questionário virtual para a coleta de dados durante o primeiro

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

² Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

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. 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. Já, 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: educação a distância; facilitadores; formação continuada; pedagogia universitária.

PEDAGOGICAL CONTINUING TRAINING IN HIGHER EDUCATION TEACHING: REFLECTIONS ON THE PLACE OF FACILITATORS IN DISTANCE EDUCATION

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 Virtual University of the State of São Paulo (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. 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.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA CONTINUA EN LA DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES SOBRE EL LUGAR DE LOS FACILITADORES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

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 Universidad Virtual del Estado de San Pablo (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. 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 apontam 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, crítico-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 *et al.*, 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). Maroubó *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 (São Paulo, 2012), a universidade registrou 59.781 estudantes matriculados em cursos de graduação em 2022 (UNIVESP, 2022). De acordo com informações disponíveis no portal da instituição³, 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 municípios⁴ 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). Desse modo, a UNIVESP se destaca no ensino a distância e no projeto de formação de professores na modalidade EAD, diferentemente das instituições privadas, que são reguladas exclusivamente pela lógica do mercado.

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 didático-pedagógica 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; 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 sobre 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

³ Disponível em: <https://univesp.br/institucional> Acessado em: 19 set. 2023.

⁴ O estado de São Paulo possui 645 municípios.

aprendizagens e as suas relações com as práticas pedagógicas. Ainda há poucas pesquisas que busquem refletir sobre 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. Na primeira seção do trabalho, 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, 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 se realizou um questionário virtual⁵ 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.

⁵ As ferramentas utilizadas foram aplicativos do *Teams* que permitiram criar o questionário e compartilhar com os facilitadores sujeitos da pesquisa.

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.

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. Em termos gerais, aqueles 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 (Ibid.). 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.

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 *lôcus* do trabalho diário, que neste caso é a docência no ensino superior brasileiro (Martin, 1995). Nesse sentido, é um processo que se dá por meio da reflexão dos professores sobre a sua própria prática docente e que pode ser realizado 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.

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. 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 (Viela; 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.

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 neotecnicismo 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. 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.

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. 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 (Baptglin; Rosetto; Bolzan, 2014). Em termos coletivos, a reflexão sobre a docência também precisa ser um processo compartilhado, como afirmam Bolzan, Isaia e Maciel (2013), com troca de ideias comuns e divergentes sobre os processos pedagógicos vivenciados, que potencializam a aprendizagem docente (Bolzan; Powaczuk, 2017).

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 o objeto deste estudo.

Na UNIVESP, o modelo pedagógico construído e adotado se direciona para promover e desenvolver processos de ensino e aprendizagem na 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 didático-pedagógicas, que ocorrem nos ambientes virtuais, e que são pautadas nos pressupostos das metodologias ativas de aprendizagem.

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 à futuros professores universitários, por oportunizar aos pós-graduandos 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 AS 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 (UNIVESP, 2023b). 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), como apresentado no Quadro 1. Nesses módulos, consideram-se as metodologias ativas de aprendizagem aliadas ao uso das tecnologias com estratégias que visam colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem e a pensar criticamente sobre o que está fazendo. A cada módulo cursado, 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.

Quadro 1 – Módulos do curso de formação da UNIVESP.

Módulos	Pontos articulados com as metodologias ativas
Estratégias de aprendizagem para a mediação pedagógica na Educação a Distância (120h).	Comunicação dialógica, <i>feedback</i> qualitativo.
Avaliação da aprendizagem - Elaboração de instrumentos avaliativos (120 h).	Avaliação formativa e avaliação somativa.
Trabalho com projetos (120 h).	Mediação pedagógica.
Metodologias ativas de Aprendizagem (120 h).	Ensino colaborativo e aprendizagem colaborativa.
Estratégias para o uso de recursos tecnológicos na Educação a Distância (120 h).	Recursos educacionais abertos e objetos digitais de aprendizagem.
Design educacional para elaboração de material didático (120 h).	Planejamento de conteúdo acessível e <i>feedback</i> .

Fonte: Autoria própria a partir dos documentos da UNIVESP (2023b).

Em relação à parte prática desenvolvida pelos facilitadores nos cursos de graduação, são previstos 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 mediam as atividades curriculares, na maior parte das vezes, de forma assíncrona. Nos fóruns de discussão da plataforma AVA, interagem constantemente com os estudantes, levantam e esclarecem as dúvidas sobre o conteúdo programático e as regras institucionais, o mesmo pode ocorrer via e-mail institucional. Nesses fóruns, os facilitadores

também devem convocar os estudantes a serem ativos e formularem questões sobre as aulas. Para além disso, é de incumbência do facilitador gerar o endereço eletrônico (*link*) do encontro síncrono pelo agendamento na ferramenta virtual, configurando título, acesso de convidados, início, término e repetições das seções até o final do bimestre, bem como disponibilizar essa informação no fórum, incluindo o dia, horário e temática do encontro síncrono. Essa divulgação pode ser acompanhada de cartazes disponibilizados nas equipes das disciplinas.

De forma síncrona, a comunicação com os estudantes ocorre durante os encontros síncronos, 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). Caso não haja dúvidas, aos facilitadores cabe problematizar a temática estudada e mobilizar o estudante a participação, de acordo com a dinâmica planejada. Cabe ressaltar, que no decorrer das *lives* a comunicação pode ocorrer por meio do *chat*, em contextos em que a comunicação não é dialógica, mas por escrita. 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 informando todas as ações realizadas e o desempenho dos estudantes em relação ao que é feito na disciplina.

As orientações dos supervisores se referem à ação dos facilitadores para encaminhar notificações e avisos para os estudantes durante os vencimentos das atividades avaliativas e de acordo com o cronograma da disciplina. Eles alertam também sobre o acesso, avisam sobre a nota ou atividade abaixo da média, por meio da central de acompanhamentos no AVA. Salienta-se também que os dias e horários dos encontros agendados, são incluídos em um Cronograma dos Encontros (*lives*) pela supervisão e no Cronograma dos cursos de todas as turmas.

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 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, 47% em projeto integrador, 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 apresentam-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. Tais dados também demonstram a influência do curso na formação dos professores de ensino superior. Por fim, as respostas discursivas dos facilitadores foram abordadas nas categorias temáticas: *o lugar dos facilitadores* e *a experiência pedagógica da formação*.

O lugar dos facilitadores

Os participantes reconhecem a experiência de ser facilitador como um processo pedagógico importante na sua formação profissional, uma vez que muitos se veem como um “mediador do conhecimento”. Ou até mesmo, um “elo entre o estudante e a universidade”. Para os facilitadores, a prática pedagógica auxilia os estudantes no processo de compreensão dos conceitos a partir do esclarecimento de dúvidas e orientação. Eles também identificam que exercem o papel

de suporte em questões institucionais, indo além do conteúdo programático. Como considera um dos participantes, *“o facilitador é um agente educacional imprescindível para a formação dos estudantes na Ead”*. Assim, partindo do pressuposto de que a formação no campo pedagógico não é rápida (Melo; Naves, 2014), a experiência como facilitador aproxima o pós-graduando da dinâmica institucional e acadêmica universitária, indo além da vivência da instituição onde realiza o curso de mestrado ou doutorado.

Nesse contexto, as percepções dos facilitadores sobre as práticas pedagógicas são diversas. Além disso, ressaltam que é preciso aprender os conceitos abordados na disciplina em que atuam como mediadores. 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 facilitadores são professores de escolas de educação básica ou de outras instituições do ensino superior, possivelmente futuros docentes universitários. Então, aos facilitadores da UNIVESP, cabe uma reflexão constante da prática pedagógica, indo além do entendimento instrumental das atividades de aprendizagem. Isso permite a construção de uma perspectiva crítica sobre os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam (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 no 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, eles realizam a mediação de 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 responderam que *“a percepção do aluno sobre a instituição passa pela experiência que ele tem com os facilitadores”* durante os bimestres.

Destaca-se a dedicação dos facilitadores em tornar o aprendizado dos estudantes mais humanizado, apesar dos desafios impostos pelos muitos recursos tecnológicos. É importante ressaltar a complexidade do trabalho pedagógico na instituição, especialmente porque os próprios facilitadores muitas vezes não se sentem reconhecidos em 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.

Em relação a esse reconhecimento, Goffman (1982), ao analisar as dinâmicas sociais da identidade, revela como a visibilidade molda as experiências e interações dos indivíduos na sociedade. Um dos seus conceitos centrais é o de “desacreditado”, indivíduo cujas características

estigmatizadas são visíveis ou imediatamente reconhecíveis. No contexto dos facilitadores, podemos utilizar este conceito para entender como a visibilidade de seu papel crucial na mediação do processo de ensino-aprendizagem não se traduz em reconhecimento institucional. Os facilitadores se encontram em uma posição análoga aos “desacreditados”, pois, apesar de fundamentais para o funcionamento dos cursos, não têm suas contribuições plenamente reconhecidas ou valorizadas pela instituição.

De forma direta, um facilitador considerou que há 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. Goffman (1982) destaca que os desacreditados enfrentam um constante desafio de gerenciar sua identidade estigmatizada. Similarmente, os facilitadores lidam com a falta de clareza e regulamentação de suas funções, o que leva a uma precarização de suas condições de trabalho e uma identidade profissional fragmentada. Mesmo estando em contato direto com os estudantes, sua função muitas vezes não é claramente definida, o que gera um sentimento de invisibilidade institucional. Apoiados nessas fundamentações, entendemos que a ausência de regulamentação provoca a desvalorização 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, 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 se centra na 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).

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. Assim como os desacreditados de Goffman (1982), os facilitadores se encontram em uma posição onde sua contribuição é evidente e visível, mas a fragilidade das condições de trabalho a que são submetidos reflete uma identidade profissional que necessita ser constantemente negociada e afirmada, em busca de reconhecimento e regulamentação. 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 *“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, promovendo espaços de partilha da prática pedagógica. Como explicam 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.

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.

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 à realidade do facilitador, a forma como estes pensam o processo de aprendizagem colocam o estudante em um lugar central nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Destacam-se, aqui, as metodologias ativas de aprendizagem, um foco teórico-prático do curso de formação e 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 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.

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.

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 esvazia 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 (Ibid.).

Diante disso, o curso de formação proporciona aos facilitadores pensar o fazer pedagógico. Para os facilitadores sem experiência na docência, promove uma aproximação com perspectivas da pedagogia universitária. Já para aqueles que são professores em outras instituições,

pode permitir uma reflexão, desconstrução e reinvenção das suas práticas em sala de aula. 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 destas práticas, assegura aos docentes em formação, um protagonismo no seu fazer educativo 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-Pedagógicos 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, estes 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, também constroem 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 por estes 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, 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 destes, uma tarefa ambígua devido à combinação de

funções docentes e não docentes. Apesar de, em termos institucionais não serem considerados, a maior parte deles 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 deles em 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 por eles exercidos.

Em relação à 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, 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 destes. 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, Gislaíne 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, 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/reps.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.

CIAVATTA, 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. 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>>

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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; SANTOS, Iago Dias dos; CHAGAS E SILVA, Laize Sampaio; GUIMARÃES, Pedro Henrique Bethônico Pinto; VERÃO, Glauce Barbosa. 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>>

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa Therezinha 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; 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; 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.

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>>

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/Detalhe/1347272?guid=1695153193780&returnUrl=%2>

fresultado%2flistar%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>>

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>

Submetido: 26/01/2024

Preprint: 01/02/2024

Aprovado: 22/02/2024

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.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não possuir conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade do trabalho científico.