

PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Fabiana Fernandes Zani¹
Bernadete Lema Mazzafera²
Luciane Guimarães Battistela Bianchini³

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar o processo de formação continuada de docentes de educação básica de um município, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular, realizado em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), analisando o impacto do uso do AVA na construção do conhecimento acerca do tema. Os objetivos específicos foram descrever as etapas do curso, a participação dos professores no curso e as interações no ambiente virtual de aprendizagem, para, a partir dessas análises, tecer reflexões acerca das experiências de aprendizagem dos professores. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva quantitativa e qualitativa, *ex post facto*, pois as análises foram realizadas mediante os dados gerados pelo sistema (metadados). Nossas conclusões, a partir da análise de conteúdo, sugerem: no que diz respeito à descrição do curso houve prevalência do uso de vídeos e arquivos em PDF; em relação às interações dos professores com o tutor, foram poucas e não tinham caráter mobilizador ou social e se referiram a dúvidas com as ferramentas utilizadas no curso; quanto à participação dos docentes no curso (análise realizada a partir dos dados gerados pelo sistema), ressalta-se a predominância de visualizações e repetições das atividades avaliativas. Embora diversas atividades tenham apresentado múltiplas entradas, o foco na avaliação predominou.

Palavras-chave: Análise de dados do sistema; formação continuada; professores; ambiente virtual de aprendizagem.

TEACHER PARTICIPATION IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN A CONTINUOUS TRAINING COURSE ON THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of continuing education of teachers of basic education in a Municipality, on the Common National Curricular Base held in a virtual learning environment (VLE), analyzing the impact of the use of VLE in the construction of knowledge about the theme. The specific objectives were to describe the stages of the course; describe the participation of teachers in the course and interactions in the virtual learning environment; and, from these analyzes, make reflections about the teachers' learning experiences. The study is characterized as a quantitative and qualitative descriptive research, *ex post facto*, since the analyzes were performed from the data generated by the system. Our conclusions from the analysis of the metadata suggest that: with regard to the description of the course, there was a prevalence of the use of videos and PDF files; in relation to the interactions of teachers with the tutor, there were few and had no mobilizing or social character and referred to doubts with the tools used in the course; with regard to the participation of teachers in the course, the predominance of views and repetitions of evaluative activities is emphasized. Although several activities had multiple entries, the focus on evaluation predominated.

Keywords: Analysis of system data; continuing education; teachers; virtual learning environment.

Submetido em: 12/7/2020

Aceito: 29/9/2020

¹ Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Universidade Norte do Paraná (Unopar). Londrina/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5351333803833404>. <https://orcid.org/0000-0001-8037-0252>

² Autora correspondente: Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Universidade Norte do Paraná (Unopar). Centros de Ensino, CCBS – Avenida Paris, Parque Residencial João Piza – CEP 86041120. Londrina/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6239909137123007>. <https://orcid.org/0000-0002-5041-4629>. bernalema@gmail.com

³ Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Universidade Norte do Paraná (Unopar). Londrina/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/584515545423598>. <https://orcid.org/0000-0003-3523-2752>

INTRODUÇÃO

Os professores da educação básica, de todo o país, devem conhecer e entender os termos dos documentos que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que possam ressignificar os mesmos em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um documento que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais e de competências educacionais a serem desenvolvidas nos educandos. Essas competências devem compor a matriz curricular do alunado ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017).

Ao reconhecer a importância da participação docente no processo de transformar essa proposta em efetivo plano de ação, e por entender que a formação continuada tem papel fundamental nesse processo, Estados e municípios passam a promover práticas de formação inicial e continuada com o intuito de possibilitar reflexões e diálogos para capacitar o professor na execução da BNCC.

Desta forma, ele irá elaborar seus planos de aula e sua prática nos pilares norteadores da BNCC. Acredita-se que essas práticas de formação promovam acesso a uma base de conhecimentos predeterminados e permitam uma experiência de aprendizagem com reflexões, análise e superação de dificuldades durante o processo. A partir da década de 90 do século 20, essas práticas surgem como possibilidade de transformação da educação, e mais, indica-se a capacitação em serviço e a formação continuada como saída para atender à realidade escolar (MACEDO, 2011), apontada como possibilidade para melhoria significativa na qualidade da educação brasileira.

A educação a distância (EaD) desponta como possibilidade para este fim, apoiada por pesquisadores e pela legislação vigente, e numa contínua expansão ganha adeptos, aceitabilidade e respaldo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) descreve-a como uma possibilidade de instituir e fortalecer os programas de formação continuada descrito no artigo 87, inciso III: “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996).

Neste intuito, aliar a formação continuada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) parece ser um caminho para vencer os desafios tradicionais da formação continuada, difundir conhecimento, promover debates e discussões e construir aprendizagens significativas e relevantes.

Benício (2010) e Lévy (1999) destacam que a educação a distância tem sido amplamente utilizada, entre outros fins, em cursos de formação continuada, treinamento e qualificação profissional. Propor a inserção da tecnologia na educação não significa apoiar o desaparecimento ou a diminuição do papel do professor, mas, ao contrário, significa entender as mudanças propostas no processo de ensino-aprendizagem na medida em que os professores passam a explorar as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos.

Pesquisadores como Bertoluci (2007), Suzuki (2007), Lemos (2008), Neves (2013), Silva (2015) e Eidelwein (2015), abordam aspectos da formação continuada docente no Brasil por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, com ênfase na plataforma *Moodle* como via para a otimização desta modalidade.

Essa expansão requer, de todos os envolvidos, avaliações e acompanhamento criterioso para que seu crescimento não esteja apenas ligado à abrangência e alcance, mas sim à qualidade.

A partir de um curso ofertado pela prefeitura de um município da região norte do Paraná em AVA, onde atua uma das pesquisadoras deste estudo, surgiram os questionamentos que deflagraram a presente pesquisa: Como foi realizado o curso ofertado a distância sobre a BNCC? Como foi a participação dos professores no curso? Houve interação? O curso de formação continuada permitiu uma experiência de aprendizagem em relação ao conteúdo ministrado? Assim, o objetivo geral deste estudo foi analisar o processo de formação continuada de docentes de educação básica do município fundamentado na Base Nacional Comum Curricular realizado em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), trazendo conhecimentos acerca do tema com o curso “Construindo o Currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da Base Nacional Comum Curricular”. Os objetivos específicos foram descrever as etapas e a participação dos professores no curso e interações no ambiente virtual de aprendizagem.

A partir dessas análises teceu-se reflexões acerca das experiências de aprendizagem dos professores envolvidos no curso de formação continuada.

MÉTODO

Para responder à questão proposta realizou-se uma pesquisa descritiva, *ex post facto*, acerca de um fenômeno que já ocorreu (APPOLINÁRIO, 2007). No caso deste estudo, descreve-se o curso ministrado a professores de um município, analisam-se os dados gerados pelo sistema em relação à participação dos professores e as interações com a tutora após o término do curso. O curso foi ofertado em 2018 para professores do ensino fundamental, gestores e supervisores do município e foram disponibilizados dez tutores (todos docentes do município com prévia formação para utilizar o ambiente virtual de aprendizagem) para acompanhar as dez turmas, quando os cerca de 4.500 professores do município participaram das atividades formativas.

Neste estudo realizou-se análise documental a partir dos dados das interações e acesso gerados pelo sistema. As análises referem-se aos dados da Turma 1, sendo participantes iniciais aproximadamente 450 docentes do ensino básico e um tutor.

A tutora, como pesquisadora, realizou uma observação participante e suas reflexões surgem ao discutir os dados. A observação participante “[...]consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 196). Neste caso, a participação da pesquisadora como tutora, no processo, confunde-se no grupo, e por isso os dados analisados são os que emergiram das análises fornecidas pelo sistema. Acredita-se que, desta forma, minimizam-se as influências nas análises.

Os dados são apresentados quantitativa e qualitativamente por meio de análise de conteúdo e expostos em categorias que emergiram a partir dos objetivos da pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o CAAE 94573018.1.0000.0108 – Parecer n. 2.931.533.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Secretaria de Educação do Município, local de realização do curso objeto de análise desta pesquisa, por meio da Gerência de Formação Continuada e com o apoio da Escola de Governo, realizou, durante o período de março a setembro de 2018, o curso de formação continuada.

Etapas do curso

Apresentam-se as etapas do curso, os conteúdos e os recursos de publicação (conteúdos instrucionais: materiais e atividades), ferramentas de interação (*chats*, fóruns, diários) e ferramentas de avaliação, como propostos pelo *Moodle* (2012).

O curso de formação foi composto por Unidades que compuseram uma carga horária de, aproximadamente, 20 horas *on-line*. A Unidade 1, nomeada “Legislação, contexto e características da BNCC”, abordou o histórico da construção da BNCC; a Unidade 2, chamada “Amarrando conceitos e ideias”, abordou conceitos norteadores da BNCC; a Unidade 3, nomeada “Inclusão: Como é entendida na BNCC?”, abordou o conceito de equidade; e a Unidade 4 – E (município) nessa história?, abordou à construção da base diversificada dos currículos.

Na organização de conteúdo do curso houve a prevalência do uso de arquivos em formato PDF e vídeos como ferramentas para a transmissão de conteúdo instrucional. Como ferramenta de interação foi utilizada, preferencialmente, a troca de mensagens, entretanto ressalta-se que o instrumento Fórum ganhou caráter avaliativo e, além desse, foi empregado, também, o instrumento questionário como ferramenta de avaliação.

Rodrigues e Capellini (2012, p. 615) ressaltam que a flexibilidade de horário e o fato de atender a um grande número de alunos (no caso deste estudo são cursistas) de diferentes áreas geográficas, constituem-se em fatores positivos para os cursos ministrados a distância, mas ponderam para o sucesso de um curso que possa ofertar uma formação de qualidade: “[...] é necessária a formação adequada dos formadores/tutores na utilização das novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, sendo imprescindível que os alunos tenham a sensação de serem assistidos em todos os momentos[...]” e essa tarefa seria necessária no curso analisado para que os professores ministrantes pudessem utilizar outras ferramentas à disposição no *Moodle*.

Em relação aos recursos utilizados, verificou-se que na Unidade 1 existiram dois itens referentes ao mesmo tópico – envio e recebimento de mensagens –, ou seja, as explicações foram fornecidas em duas oportunidades por diferentes ferramentas, sendo uma em tutorial no formato PDF e outra em um vídeo explicativo, mostrando a preocupação dos organizadores em estabelecer um canal de comunicação entre cursistas e tutor, e reforçar que o curso teria um acompanhamento na figura do tutor. Houve, por parte dos organizadores, uma preocupação em disponibilizar ferramentas de consulta para dirimir possíveis dúvidas quanto ao uso do ambiente na forma de tutoriais.

Na Unidade 2 verificou-se a utilização do Fórum. No curso analisado havia um ambiente para postagem de uma reflexão sobre uma competência da BNCC apresentada durante a Unidade, e a carga horária foi atribuída a partir da participação no único

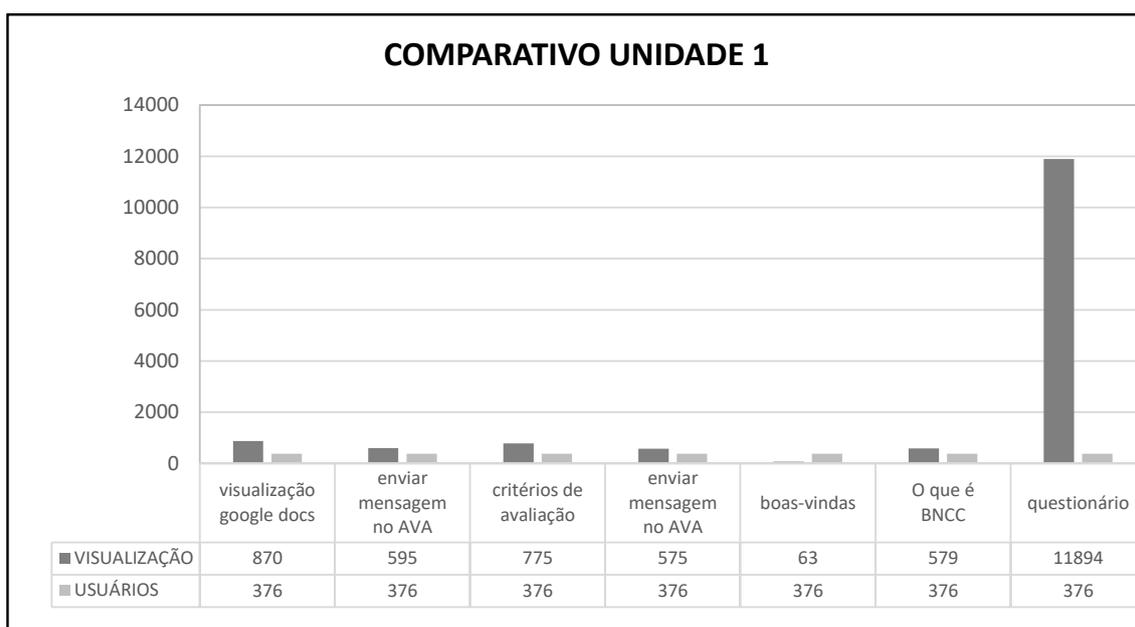
Fórum de todo o curso, que teve função avaliativa e não de interação e aprendizagem. Segundo Cardoso (2018, p. 384), o Fórum é considerado um ambiente para discussão e interação: “[...] a interação torna-se mais do que parte do processo de aprendizagem, sendo considerado, também, um objetivo educacional”. Além disso, em um curso ministrado pela plataforma *Moodle*, Drogui (2019, p. 201) conclui que o curso privilegiou a interação por meio dos fóruns, e, para a autora, “[...] as interações entre tutora/participantes, e esses entre si, mediadas pela plataforma *Moodle*, estabelecem relações diretas com a aprendizagem”. Desta forma, o processo de aprendizagem deveria ser mediado pelo tutor e pelos participantes no curso.

Na Unidade 3 o conceito de equidade é acrescido do conceito de diversidade e igualdade, fazendo referência ao processo de inclusão escolar, tema da unidade. Na Unidade 4 há repetição do conceito de equidade tratado na Unidade 3, porém essa unidade apresentou os conceitos básicos norteadores da BNCC. Ressalta-se que a estrutura do curso não contemplou a retomada de conceitos pelos professores, pois o sistema não permitiu o acesso a unidades anteriores ocultadas após a conclusão da atividade avaliativa, num indicativo de que os cursistas precisariam organizar rotinas e estratégias para a criação de um arquivo pessoal com os vídeos, textos e outras informações fornecidas no curso.

Participação dos professores

Apresenta-se o perfil quantitativo das Unidades descritas no que se refere à participação dos professores no curso, por meio da visualização de conteúdo usando Gráficos para comparar dados quantitativos que representam o acesso dos cursistas aos conteúdos oferecidos pelo curso estudado. A barra mais longa, nos Gráficos, indica a maior quantidade e, com base nela, é possível inferir como certo dado está em relação aos demais.

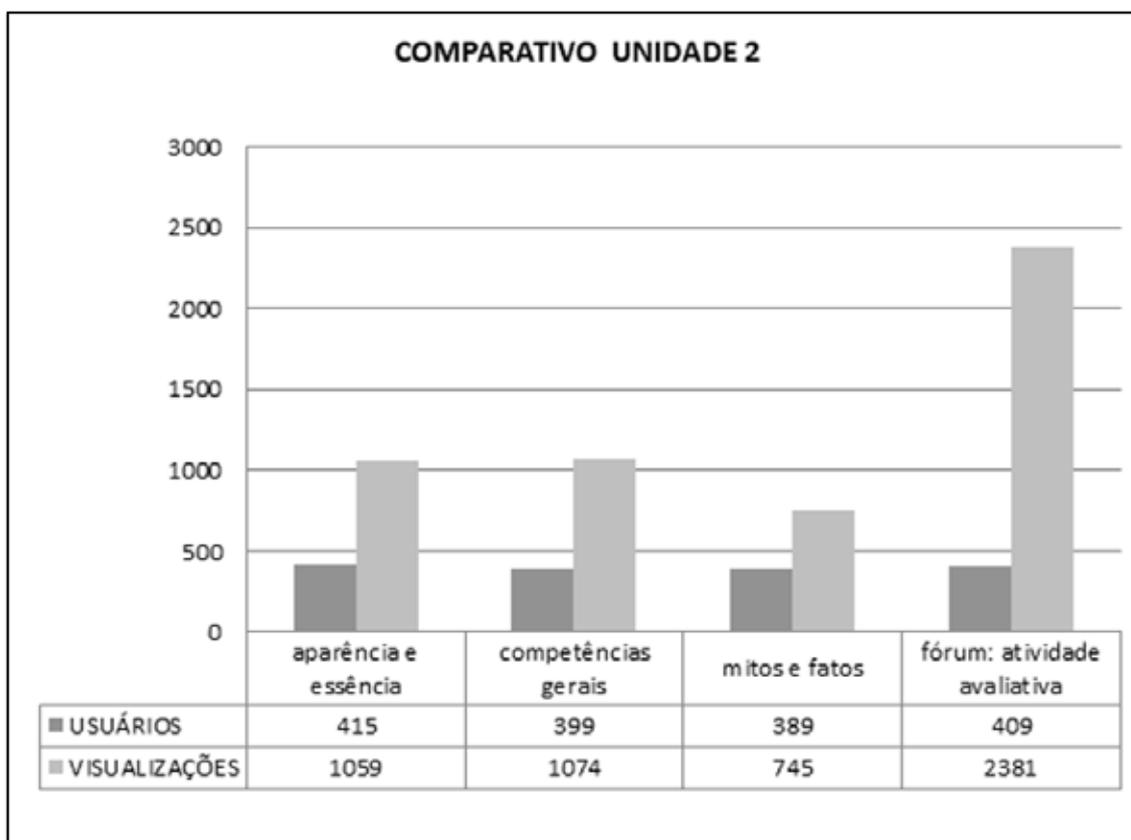
Gráfico 1 – Comparativo de visualizações e usuários na Unidade 1



Fonte: Dados de pesquisa (2019).

Com relação à participação dos professores na Unidade 1 (Gráfico 1), a predominância de visualizações foi na atividade avaliativa. Os 316 usuários necessitaram, em média, de 31 acessos para conclusão da atividade avaliativa.

Gráfico 2 – Comparativo de visualizações e usuários da Unidade 2

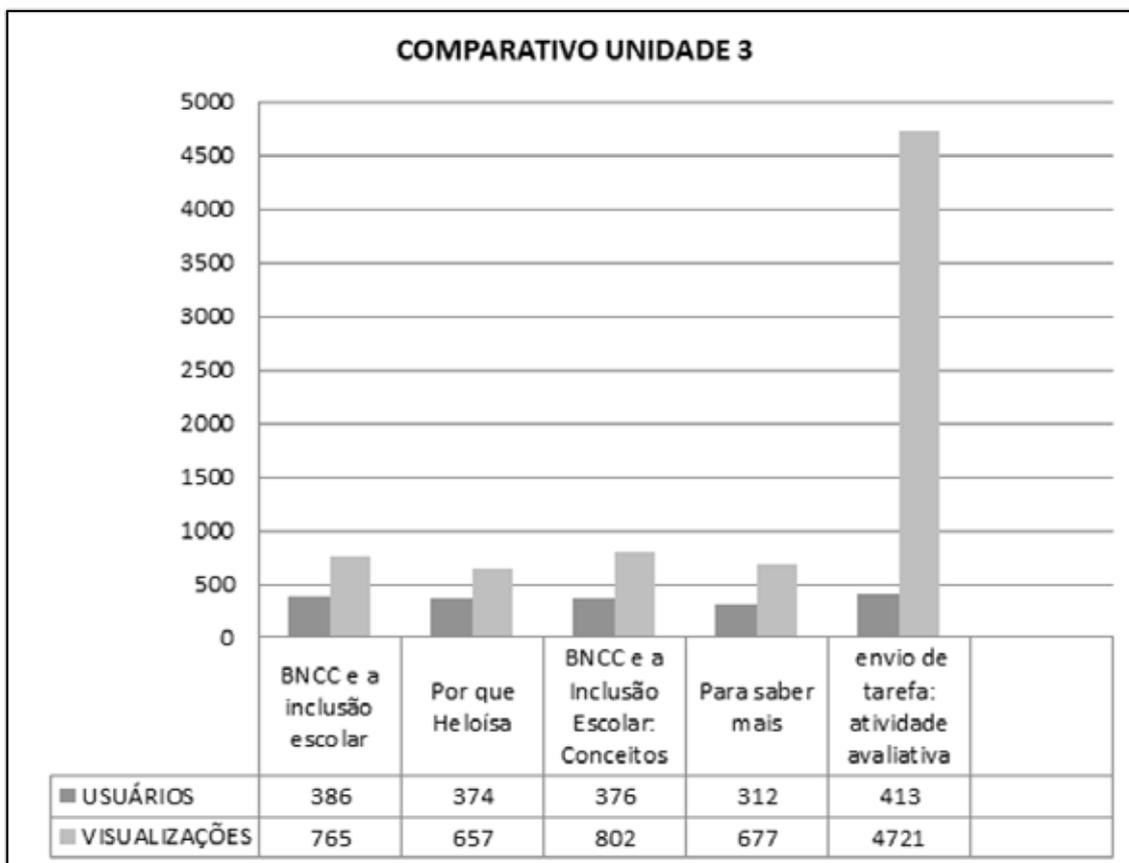


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quanto à Unidade 2 (Gráfico 2), existe a predominância de visualizações no item de atividade avaliativa, embora com menos frequência do que na Unidade 1. Nota-se, então, que os itens referentes ao tópico da avaliação receberam múltiplas consultas.

Em termos de análise aritmética, os dados mostram que cada um dos 409 cursistas que acessaram o Fórum, ou seja, a atividade avaliativa, precisou retomar esta proposta em média 5 vezes. Ao verificarmos as repetições de visualizações dos itens diretamente ligados ao conteúdo solicitado no Fórum, temos um indicativo de que, ao confrontar-se com as exigências da atividade avaliativa, os cursistas optaram por retomar o conteúdo.

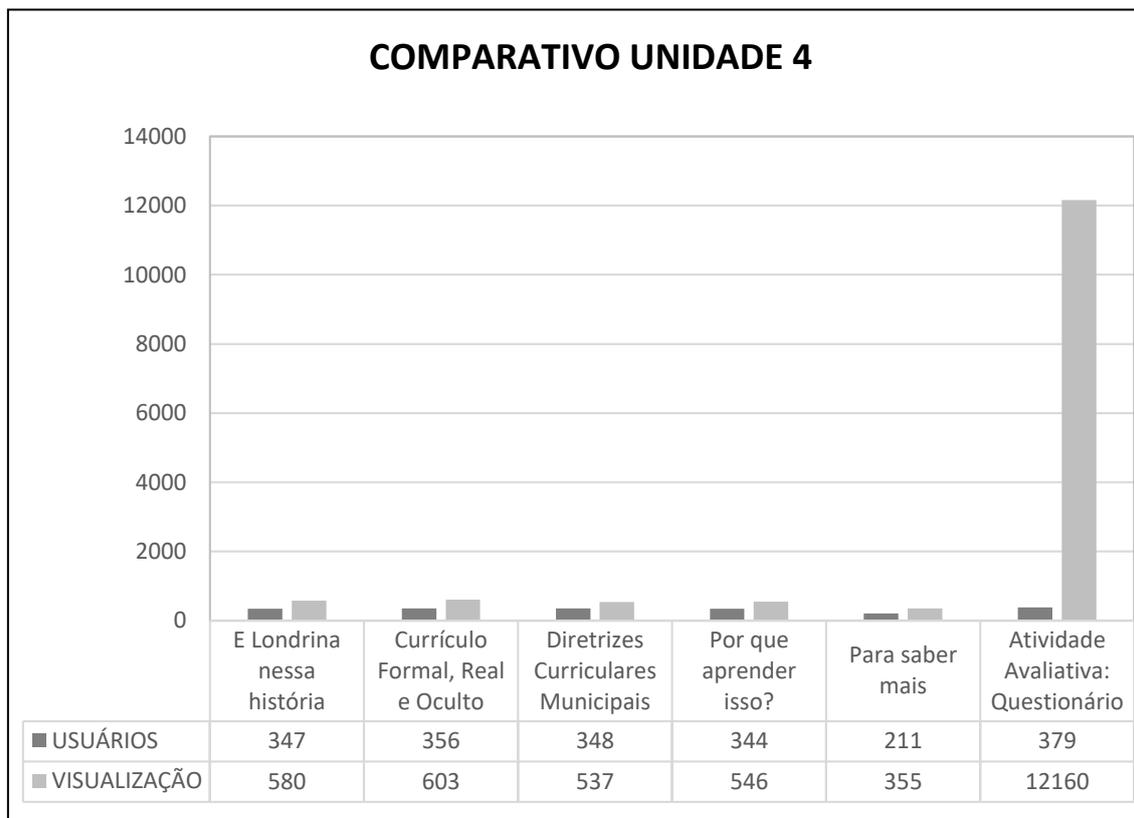
Gráfico 3 – Comparativo de visualizações e usuários da Unidade 3



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na Unidade 3 (Gráfico 3) manteve-se a prevalência de visualizações e repetições da atividade avaliativa. Em termos aritméticos, os 413 cursistas que executaram essa atividade precisaram de 11 acessos na atividade para realizá-la. O menor número de repetições de visualizações ao conteúdo (duas para cada item em média), entretanto, indica que a tarefa não despertou, nos cursistas, a necessidade de consulta ao material de conteúdo. Houve maior participação no processo de realização e de envio da tarefa avaliativa, o que pode indicar dificuldades com a utilização do ambiente virtual para inserir a atividade.

Gráfico 4 – Comparativo visualizações e usuários da Unidade 4



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na Unidade 4 (Gráfico 4) tem-se a prevalência de visualizações e repetições da atividade avaliativa (questionário) e um índice pequeno de visualizações e retomadas de conteúdo. O questionário avaliativo foi composto por 3 questões de múltipla escolha (com 5 alternativas cada), e que poderia ser realizado até 3 vezes por cursista. Verificou-se que cada um dos 379 cursistas visualizou esta atividade mais de 32 vezes.

Os dados presentes nos Gráficos 1, 2 e 3 demonstram uma queda no número de visualizações por parte dos cursistas ao longo das Unidades.

Os processos avaliativos realizados por meio de questionário, envio de tarefa e Fórum, foram os que obtiveram maior visualização. Ao longo das Unidades o número de cursistas oscilou; 75 cursistas não atingiram o número de horas necessárias para a emissão da certificação e 50 cursistas obtiveram carga horária parcial, dado relevante se considerarmos a natureza obrigatória do curso. Dos professores, 28% (125) não se engajaram no processo de formação continuada, mesmo que essa se caracterizasse como uma oferta pública e gratuita, com a disponibilização de ferramentas (*Chrome Book, tablets* e computadores de mesa) e insumos (internet, hora atividade) para os professores estudarem.

Para Moran (2017), a adaptação ao ambiente virtual (com um grande número de informações e atividades), a falta de contato físico com uma turma e a necessidade de autonomia para gestão de tempo e conteúdo, são alguns problemas do atual EaD no Brasil e podem configurar razões para a evasão na modalidade.

Quando analisados comparativamente, verificou-se a preponderância de acesso à avaliação em detrimento do conteúdo (Gráficos 1, 2, 3, 4). Os procedimentos e conteúdo apresentaram pouca relação com a prática, com o desenvolvimento do trabalho cotidiano do professor ante a elaboração das propostas da BNCC. Essas questões demandam reflexões sobre o que seria a contribuição para a formação. Conforme expõe Bertoluci (2007), há necessidade da integração de metodologias e conteúdo como um caminho a ser seguido pelos cursos de formação continuada.

Sobre o processo de avaliação, com ênfase no ocorrido em EaD, ressalta-se o abordado por Castro Filho e Motta (2018). Para os autores, baseando-se na literatura, há falta de atividades de avaliação em algumas modalidades de educação ministrada a distância, e “Tornar a avaliação um processo reflexivo e não-linear deve ser uma preocupação constante dos profissionais da educação, tanto em termos de instrumentos quantitativos como qualitativos empregados na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.” (SCORSOLINI- COMIM, 2013, p. 237).

Desse modo, no que se refere aos números apresentados nesta pesquisa, quanto aos altos índices de repetições das tentativas para concluir o processo avaliativo, esses indicam a predominância da estratégia de “tentativa e erro” para a resolução da atividade. Os frequentes acessos e visitas ao item podem indicar uma incerteza no uso correto da ferramenta. Verifica-se que os itens referentes aos tutoriais foram repetidos pelos cursistas, mostrando que precisaram de mais de uma tentativa para se apropriar da ferramenta. O mesmo não se repete nos itens referentes ao conteúdo, que foram os menos visualizados e também os que tiveram os menores índices de retorno. Em relação ao material em PDF, esse pode ter sido salvo indicando que o índice de repetições e consultas pode ser superior ao indicado pelo sistema, mas os dados demonstram que nem todos os cursistas acessaram os conteúdos.

Interações dos professores durante o curso

Desde a primeira unidade os alunos foram acompanhados por um tutor; esse tinha, dentre outras funções, promover interações com os cursistas, sinalizar início e término das unidades, enviar lembretes sobre as atividades e avaliações de cada unidade, bem como tirar dúvidas sobre conteúdos e funcionamento do AVA. Ao longo do curso a tutora da turma recebeu 31 mensagens. Destas, 25 diziam respeito ao funcionamento da ferramenta avaliativa questionário (como retomar questões erradas antes de terminar o questionário todo; como interromper tentativas malsucedidas por erro; como obter mais tentativas) e apenas 6 tinham como intenção a comunicação com o tutor (agradecendo alguma lembrança de data, de uma resposta a solicitações de orientação ou justificando o abandono do curso por erro no momento de se inscrever).

Não foram realizadas, nesse curso, interações com o objetivo de sanar dúvidas acerca de conteúdos trabalhados. Considerando que, por sua diferença da sala de aula convencional, na qual todos têm de estar presentes ao mesmo tempo e funcionarem como um grupo, o processo de formação a distância exige do aluno a interação dentro do AVA, com seus pares e tutores, e este tem sido descrito por autores como Rodrigues e Capellini (2012) como fator importante para a manutenção de um cronograma de estudos, adesão e aproveitamento dos cursos de formação a distância.

Esse baixo volume de interações nos conduz a uma reflexão acerca da constante queda de acessos ao curso e também às desistências presentes em todas as unidades. Outro dado a se considerar diz respeito à predominância de interações para dirimir dúvidas quanto ao uso da ferramenta em oposição a interações para discussões de conteúdo, esta inexistente.

Nas questões ligadas ao domínio das ferramentas que compõem o AVA, possuir ou desenvolver as competências para atuar sobre o ambiente virtual no qual ocorre o processo educacional a que se propõe o aluno, é fundamental ao processo de aprendizagem, ou seja, sem essas competências parte do proveito oferecido pela educação a distância perde-se (SANTOS, 2014).

Pode se refletir que “Enquanto a formação continuada prosseguir de forma fragmentada e paliativa, visando a suprir lacunas ou atender a demandas locais, os resultados delas oriundos não atingirão um dos fins principais da educação” (BARBOSA; CORTELA, 2018, p. 428). As autoras afirmam que “É necessário que se desvincule a formação docente (inicial ou continuada), que caracteriza o autor como ‘saberes sem ofício’⁴, no qual não se leva em conta o professor real, a sua sala de aula, seus contextos, mas idealizam um professor e criam teorias generalistas produzidas na academia, sem vínculo com a realidade” (BARBOSA; CORTELA, 2018, p. 433).

Imbernón (2010, p. 7) adverte, na apresentação de seu livro “Formação continuada de professores, que “[...]os últimos anos da formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou para ser mais benevolente ou exato, um estancamento [...]”. Para o autor, muitas teorias e práticas permanecem e, apesar das inúmeras críticas às formações ofertadas até então, essas mantêm-se com muitos distanciamentos da realidade. Assim, para Imbernón (2010), persiste

[...] um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e realizar a formação, de cursos ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente (p. 8-9).

Segundo Nóvoa (1992, p. 13), “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Estas afirmações reforçam a necessidade de os cursos de formação continuada privilegiarem as interações entre os cursistas e não apenas apresentarem conteúdo, como no caso do curso analisado.

Faz-se necessário reafirmar que, no processo de formação continuada, a noção do fazer pedagógico dos professores não é algo pronto e acabado ou relacionado a um dom, ou, ainda, constituído apenas de experiência, e sim um processo de contínua construção compartilhada.

⁴ Referem-se, aqui, aos estudos de GAUTHIER *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo acompanhou um curso de formação continuada docente intitulado *Construindo o Currículo Escolar: um diálogo*, mediado pela Base Nacional Comum Curricular, e teve por objetivo analisar o processo de formação continuada de docentes de educação básica de um município da região norte do Paraná sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

No que diz respeito ao objetivo específico relacionado à descrição e análise do curso, verificou-se que houve a prevalência do uso das ferramentas vídeo e arquivos em PDF para leitura, em detrimento de outras, também disponibilizadas pelo ambiente. Os professores que elaboraram o curso não fizeram escolhas de modo a priorizar ferramentas que podem ser utilizadas na educação a distância, com ênfase no processo educacional. Esta opção metodológica, a cargo do professor do curso, indica que, por um lado, a organização e a estrutura do curso, mesmo desenvolvido em AVA, aproximou-se mais do modelo tradicional de ensino, em que o professor selecionou ferramentas que priorizaram a transmissão de conteúdos de que ele supõe ser detentor.

A EaD, por suas características, demanda que escolhas didático-pedagógicas específicas sejam instituídas. Desse modo, afirma-se que, por suas especificidades, a formação por meio da EaD não se beneficia da transposição de práticas pedagógicas comumente usadas no modelo presencial. Ao analisar a estrutura adotada foi possível notar que esta favoreceu e enfatizou o conteúdo em relação à BNCC, mas o que seria uma das principais contribuições do uso de AVA no processo de formação, as discussões coletivas e a busca ativa por informações e autonomia dos participantes do curso, não foram priorizadas.

O conteúdo do curso trouxe uma descrição das competências, mas não há exemplos relacionados às práticas docentes no que diz respeito à proposta de atividades que o professor pudesse utilizar em sala. A ideia de desenvolver competências na EaD demanda interações constantes entre professores, tutores e alunos, com o objetivo de garantir a este último segurança ao longo do seu processo de desenvolvimento, bem como assegurar a socialização dos conhecimentos e, com isso, evitar evasões.

Em relação ao objetivo específico de analisar a participação dos professores no curso e interações no ambiente virtual de aprendizagem, pode-se verificar que no curso acompanhado poucas foram as interações entre alunos e tutor, e estas não tinham caráter mobilizador ou social, mas se referiam a dúvidas com a ferramenta utilizada. Esse baixo índice de interação, acrescido da transposição de práticas pedagógicas utilizadas em um modelo de ensino presencial tradicional para o ambiente virtual de aprendizagem, pode ter colaborado para a evasão que o curso de formação apresentou. Em se tratando das interações entre os cursistas e os tutores, constatou-se a ausência do uso desta como forma de dirimir dúvidas acerca do conteúdo do curso.

Com relação à participação dos cursistas, ressalta-se a predominância de visualizações e repetições das atividades avaliativas. Embora diversas atividades tenham apresentado múltiplos acessos, a avaliação predominou. Este dado pode ser relacionado à

estrutura do curso, que, similar ao modelo tradicional de ensino, teve como foco o resultado final, ou seja, o quanto aquele aluno assimilou de determinado conteúdo e não a construção contínua da aprendizagem pelo aluno.

Nesse sentido, reflete-se que mensurar o que o outro aprendeu não é ação de fácil execução. Assim, a EaD deve apoiar-se no princípio de autonomia dos cursistas, ou seja, cabe a estes as decisões acerca de como e quando estudar. O enfoque dos cursistas em ater-se ou privilegiar a avaliação em detrimento dos conteúdos é uma opção consciente de estudo e se refere mais ao entendimento que o cursista tem do seu processo de aprendizado do que quanto se sente ligado à temática apresentada e quais são suas motivações para a realização da formação.

Destaca-se a importância da interação como aspecto relevante para a modificação desse comportamento, isto é, não é o uso da tecnologia digital de informação e comunicação que determina o sucesso ou não da formação, mas a necessidade do emprego em um processo educativo baseado em participação, cooperação, na relação entre os cursistas e o conteúdo e na aplicabilidade desse, respeitadas e valorizadas suas experiências pessoais no seu contexto de trabalho.

Uma formação busca mobilizar no aluno recursos como a vontade de conhecer e de continuar a pesquisar, e resulta em ampliar a capacidade de argumentação, de aceitação da diversidade de opiniões e de pontos de vista, que são competências relacionadas na BNCC como essenciais à formação do aluno cidadão.

Quando se relaciona o predomínio de participações em atividades avaliativas aos dados das interações realizadas pelos cursistas, verifica-se que essas se referiram, em sua grande maioria, à dificuldade de realização da atividade avaliativa questionário, o que indica que a ferramenta virtual se tornou um fator complicador para a realização da formação. Assim, a preocupação com as dificuldades do professor para o uso de tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem pode ter impacto sobre a qualidade do processo.

Estes dados demonstram que o professor deve adaptar-se às novas demandas, tecnologias e utilização dessas no processo de ensino e aprendizagem. Esta inquietação acerca do impacto sobre a qualidade da formação EaD abre espaço para outra discussão: Como esses professores farão para desenvolver as competências, em específico as competências digitais propostas pela BNCC, se, em sua participação, demonstraram que ainda não as dominam?

Sabe-se que o professor, na relação com a tecnologia, precisa dominá-la para utilizá-la, e necessita possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento de tal habilidade. Assim, devem conhecer conteúdo e estratégias pedagógicas para serem capazes de relacioná-las ao uso desta ou daquela ferramenta tecnológica.

A formação continuada requisita responsabilidade dos cursistas na participação. Essas questões indicam a necessidade de que a formação continuada a distância, especialmente a voltada aos professores, requeiram dos envolvidos estudos e pesquisas com o objetivo de aprimorar e desenvolver as mesmas.

Acredita-se que é necessário uma discussão colaborativa sobre os objetivos de uma formação continuada com o professor antes de seu início; deve haver preparação dos professores da modalidade de EaD para que estes ampliem seus conhecimentos sobre ferramentas e objetivos possíveis na educação a distância; torna-se essencial a participação efetiva do tutor, com enfoque na interação, para que os conteúdos sejam discutidos com mais reflexão e, sempre que possível, deve-se optar pelo modelo de ensino híbrido. O conteúdo dos cursos deve aproveitar as experiências dos cursistas e abordar competências e habilidades, assim como propõe a BNCC, pois replicando-se modelos tradicionais de ensino estimula-se a manutenção desses modelos.

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2007.
- BARBOSA, Aline Pereira Ramirez; CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. Formação do PNAIC em geometria e a trajetória educacional dos professores alfabetizadores. *Bolema*, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 419-438, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2018000200419&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a06>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. 1996.
- BENÍCIO, Edgar Ricardo. A EAD na formação de professores: uma tendência contemporânea. *P@artes*, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/EADformacao.asp>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BERTOLUCCI, Evandro Antônio. *Formação continuada on-line de professores dos anos iniciais: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino de geometria*. 2007. 387 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- CARDOSO, Ana Carolina Simões. O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 383-409, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000100383&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.
- CASTRO FILHO, José de Almeida; MOTTA, Luciana Branco da. Avaliação em EaD: estudo de caso do curso de especialização em saúde da pessoa idosa da UnASUS/Uerj. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 513-522, out. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-22562018021.180021>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-98232018000500513-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.
- DROGUI, Amábile Piacentine. Brasil e Argentina: interação no meio virtual e formação (inicial e continuada) de professores de língua espanhola. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 173-203, mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201813007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100173&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2020.
- EIDELWEIN, Giane Maris. *Formação continuada à distância com foco na resolução de problemas matemáticos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2015.
- IMBÉRNOM, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. São Paulo: Artmed, 2010.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LEMONS, Maria de Fátima. *Formação continuada de professores em ambiente virtual de aprendizagem sob o olhar da complexidade*. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MACEDO, Juliana Gomes de. *“Instituto fanal cuja história”*. Tradição, tecnologias e inovação na formação continuada de professores(as). 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

MOODLE. *Site oficial*. 2012. Disponível em: <https://moodle.org/>. Acesso em: 1º abr. 2019.

NEVES, Débora Valim Sinay. *Educação à distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2013.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (org.). *Novas Tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017.

RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Educação a Distância e formação continuada do professor. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2019.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Educação a distância na formação profissional continuada de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/16.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 335-346, dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532003.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SILVA, Daniel Moreira da. *O coordenador pedagógico e os ambientes virtuais de aprendizagem: um espaço para a formação de professores*. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SUZUKI, Juliana Telles Faria. *Ambiente virtual de aprendizagem: reflexões para uma pedagogia on-line*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de EAD) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de EAD, Londrina-PR, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2936> Acesso em: 4 set. 2018.