

## Artigo Original

# Desenvolvimento profissional na Educação a Distância: uma pesquisa-ação sobre a formação da equipe de mediação na Univesp

*Professional development in Distance Education: action research on the formation of the mediation team at Univesp*

Autores:

Bruno Galasso — galasso.bruno@gmail.com

Fernanda Guinoza Matuda — fernandamatuda@gmail.com

Carla Vital — professoracarlavital@gmail.com

Flavio Custodio — fla976@hotmail.com

## Resumo

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) tem como política institucional a formação de pós-graduandos para atuação profissional na Educação a Distância. O objetivo deste trabalho é analisar as principais contribuições dos atores que compõem a equipe de mediação, responsável pela articulação dos processos operacionais e didático-pedagógicos da instituição, bem como avaliar o desenvolvimento profissional para a Educação a Distância no ensino superior, com foco no programa de pós-graduação “Formação didático-pedagógica para cursos na modalidade a distância”. O estudo pode ser classificado como uma pesquisa-ação, pois relata, através da vivência, as metodologias desenvolvidas em um campo (universidade) a partir da análise de conteúdo de um questionário eletrônico aplicado aos 366 facilitadores concluintes sobre sua

DOI: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v22i1.685>

avaliação do programa de formação docente, incluindo a descrição do contexto e dos procedimentos, além dos métodos de avaliação processual e somativa, todos adequados e baseados no modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) de Stufflebeam (2000). Os resultados evidenciam que as temáticas questionadas pelos sujeitos da pesquisa (curso de formação; adequação das alocações nas atividades práticas; comunicação institucional) geraram diversos processos inovadores desenvolvidos pela equipe de mediação, cumprido o objetivo institucional de criar condições de desenvolvimento profissional e aproveitamento pleno das proposições de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Ensino Superior. Desenvolvimento profissional. Formação. Mediação pedagógica.

## Abstract

The Virtual University of the State of São Paulo (Univesp) has as its institutional policy the training of graduate students for professional performance in Distance Education. The aim of this work is to analyze the main contributions of the actors that organize the mediation, as a team that articulates the operational and didactic-pedagogical processes of the institution, as well as to evaluate the professional development for Distance Education in higher education, focusing on the post-graduation course “Didactic-pedagogical training for distance learning courses”. The study can be classified as an action research, as it reports, through experience, the methodologies developed in a field (university) from the content analysis of an electronic questionnaire applied to 366 concluding facilitators about their evaluation of the teacher training program, including the description of the context and procedures, in addition to the formative and summative evaluation methods, all appropriate and based on the CIPP (Context, Input, Process and Product) model by Stufflebeam (2000). The results show that the themes questioned by the research subjects (training course; adequacy of allocations in practical activities; institutional communication) generated several innovative processes developed by the mediation team, fulfilling the institutional objective of creating conditions for professional development and full use of the teaching and learning propositions.

**Keywords:** Distance Education. Higher education. Professional development. Pedagogical mediation.

## 1. Introdução

Diante dos cenários educacionais em constante transformação, este artigo objetiva analisar as principais contribuições dos profissionais que articulam os processos operacionais e didático-pedagógicos da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), bem como avaliar o desenvolvimento profissional para a atuação na Educação a Distância no ensino superior, a partir de algumas demandas apresentadas pelos alunos concluintes do programa de pós-graduação da instituição, os chamados facilitadores.

A equipe de mediação pedagógica é formada por diversos atores e é responsável por estabelecer uma comunicação dialógica e motivadora durante todo seu percurso de aprendizagem (UNIVESP, 2020a). Alguns deles são do quadro técnico-pedagógico da instituição (concursados ou nomeados), mas a maior parte é composta por colaboradores temporários que participam de programas de formação para docência ou gestão na Educação a Distância, é o caso dos facilitadores e dos bolsistas de treinamento técnico.

Os facilitadores participam do programa “Formação didático-pedagógica para cursos na modalidade a distância” (FDP/EAD) que, desde 2019, é ofertado como um curso de Especialização, em que mestrandos e doutorandos das universidades públicas do estado de São Paulo (USP, Unesp e Unicamp) são inscritos como alunos de pós-graduação *lato sensu* na Univesp, no referido programa de formação teórico-prática para atuação na Educação a Distância (EaD).

Ao ingressarem no programa, esses estudantes das universidades parceiras passam a ser chamados de facilitadores, pois, além de cursarem os módulos de formação teóricos, realizam atividades práticas de mediação junto aos estudantes da graduação. Os que finalizam todos os módulos do programa, com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), obtêm o certificado de conclusão do curso

de “Especialização em processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância”, totalizando 960 horas de formação.

A matriz curricular desse curso passou por alguns ajustes no ano de 2020, mas tanto para as turmas de 2019 quanto para as de 2020, o curso de especialização teve a duração de 2 anos. Durante esse período, desde que também estivesse vinculado(a) aos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades parceiras, o(a) estudante tem direito a uma bolsa de estudos para participar dessa formação, comprometendo-se a dedicar 12 horas semanais para atividades na Univesp, sendo 4 horas para a formação teórica e 8 horas para as atividades práticas.

O programa de formação de facilitadores se constitui na principal política da instituição para a composição de sua equipe de mediação pedagógica e revela uma forma particular de desenvolvimento profissional em que os futuros docentes/tutores da EAD se vinculam como estudantes do curso de especialização e, ao mesmo tempo, se formam na prática, mediando as aprendizagens dos estudantes da graduação. Trata-se de uma experiência que possibilita uma série de aprendizagens e que relaciona teoria e prática no processo de formação docente (GALASSO; MATUDA, 2021).

O público selecionado para o programa é composto por pessoas com sólida formação nas áreas das disciplinas de graduação ofertadas pela Univesp, mas que nem sempre têm experiências docentes na modalidade a distância. Como a proposta do programa é justamente o desenvolvimento profissional, semelhante ao que ocorre na graduação ou outros cursos de formação profissional em que alunos realizam “estágios supervisionados”, os facilitadores contam com profissionais mais experientes para acompanhá-los em suas atividades práticas.

Nos anos de 2020-2021, parte da equipe de supervisão foi composta por bolsistas do programa “Desenvolvimento de soluções inovadoras para Educação a Distância” (DSI/EAD), mestres e doutores, selecionados de acordo com sua formação em áreas estratégicas da Univesp e por suas experiências na EAD. Esses bolsistas atuaram como supervisores de mediação, acompanhando as atividades dos facilitadores junto aos alunos da graduação. Nessa função, dentre outras atividades, estiveram

responsáveis por: mediar a relação dos facilitadores com a coordenação; articular a relação entre facilitadores, docentes e equipes responsáveis pelo desenvolvimento do material didático e estrutura do Ambiente Virtual de Aprendizagem; acompanhar as atividades práticas dos facilitadores e avaliar seus relatórios mensais. O presente artigo é um dos resultados desse programa.

## 2. A formação de equipe no contexto das transformações educacionais

Com a consolidação da Web 2.0 e o advento da Web 3.0, o fluxo de informações em espaços virtualizados ampliou significativamente o acesso aos serviços digitais. Essa nova dinâmica, caracterizada pela ação em rede, altera as práticas organizacionais, com destaque para os mecanismos de criação, compartilhamento e disseminação da informação. Os processos institucionais, antes estáveis e segmentados, passam a ganhar celeridade por meio de ferramentas colaborativas, configurando mudanças na relação entre conhecimento e sociedade.

O campo da educação também se insere nesse contexto, compreendido cada vez mais por práticas de atualização do conhecimento ao longo de toda a vida, principalmente em proposições de Educação a Distância (MOORE; KEARSLEY, 2007). Nas últimas duas décadas, o crescimento exponencial da EAD no Brasil também esteve ligado à evolução das tecnologias digitais de comunicação e informação, contribuindo com a promoção do acesso ao ensino superior, bem como o surgimento de modelos inovadores de educação híbrida. Apesar do sucesso de algumas propostas, equacionar os padrões de gestão do conhecimento exigidos pela sociedade com a superação dos modelos de educação implementados abre um leque de desafios para as instituições de ensino superior que ofertam cursos na EAD.

Essas mudanças têm como premissa o acompanhamento pleno dos estudantes em geral, bem como a formação adequada de todos os colaboradores, visando melhorar o gerenciamento das ações de profissionais envolvidos no sistema educacional (gestão, coordenação, supervisão, tutoria e funções administrativas). Nesse contexto da EAD, a equipe de

mediação torna-se responsável por realizar a interface entre a organização e a administração das ações conjuntas da instituição e a área pedagógica (formação e acompanhamento dos estudantes). Sendo importante que todos os agentes dessa equipe sejam capacitados e preparados na esfera técnico-pedagógica para desempenharem com máxima qualidade os seus serviços.

Segundo Spressola (2010, p. 17), para a realização dessa capacitação, faz-se necessário “reformular rotinas, inclusive por meio de formação continuada, e estar por dentro de mecanismos que possam facilitar o conhecimento e desenvolvimento das habilidades da mediação durante o seu trabalho”. Nesse sentido, o programa ao qual se refere este estudo cumpre uma dupla função: a de promover experiências práticas a futuros professores na EAD e a de promover a aproximação do aluno com o conteúdo, facilitando suas aprendizagens.

Isso porque, ao mesmo tempo em que os facilitadores atuam na mediação pedagógica com estudantes da graduação, estão se formando para a atuação docente na EAD. Para isso, ao longo de todo o processo, há um(a) supervisor(a) experiente que acompanha o processo de formação de quem está ingressando na carreira profissional. Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), na área de Educação, esse conceito inicialmente esteve ligado apenas à formação docente, mas tem se ampliado na perspectiva do desenvolvimento das instituições escolares como um todo. No contexto deste estudo, trataremos da supervisão como parte do programa de desenvolvimento profissional dos facilitadores.

### 3. Desenvolvimento profissional e mediação pedagógica

Ao analisarem a formação de professores e tutores de um programa de EAD, Silva e Prata-Linhares (2016) alertam para o fato de que a formação profissional para essa área não acompanha o acelerado processo de crescimento da modalidade no país. Assim, consideram que a docência na EAD guarda certas semelhanças com o ensino presencial, porém possui “peculiaridades que estão diretamente associadas a novas

e necessárias maneiras de pensar e fazer a educação superior” (SILVA; PRATA-LINHARES, 2016, p. 198).

Oliveira-Formosinho (2009) diferencia o termo desenvolvimento profissional da ideia da formação continuada, especificando que o primeiro remete a um processo de aprendizagem/crescimento, diferentemente do segundo, que aponta para um processo de ensino/formação. Para a autora, desenvolvimento profissional é um processo contínuo “[...] centrado no professor em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Embora a autora faça referência ao contexto do desenvolvimento profissional de professores da educação básica, é possível refletir sobre alguns de seus apontamentos no contexto deste estudo, especialmente quando ela descreve as abordagens curriculares e os modelos de desenvolvimento profissional: I - desenvolvimento profissional autônomo; II - desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão; III - desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.

Ao analisarmos os programas de formação desenvolvidos pela Univesp, é possível percebermos uma mescla desses modelos. O primeiro deles é facilmente identificado na proposta dos cursos de formação, realizados pelos facilitadores, pois, ao ingressarem no programa, eles são inscritos nos chamados “módulos de formação”, que são componentes curriculares de seu curso de especialização. Os módulos versam sobre temáticas relacionadas à EaD, tais como a mediação pedagógica, os recursos de ensino-aprendizagem e o *design* instrucional. São cursos elaborados pela equipe pedagógica da Univesp e seguem uma estrutura semelhante às disciplinas da graduação, com a disponibilização de materiais de estudo, como textos, vídeos e outros recursos.

Além das horas dedicadas ao estudo, os facilitadores também realizam 8 horas semanais de atividades práticas, que podem ser de diferentes naturezas, como: acompanhamento didático-pedagógico das disciplinas de graduação e orientação de TCC ou Projeto Integrador (PI) ou correção de relatórios de estágio. Na realização dessas atividades, é possível notar

o segundo modelo definido por Oliveira-Formosinho (2009) como “modelo baseado na observação/supervisão”. Para a autora, é um modelo de desenvolvimento profissional que se baseia, entre outros, no pressuposto de que “a observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241).

Por fim, o terceiro modelo de desenvolvimento profissional descrito por Oliveira-Formosinho (“desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria”) pode ser encontrado no programa DSI/EAD, destinado a mestres e doutores que atuam como supervisores de mediação acompanhando as atividades dos facilitadores junto aos alunos da graduação.

## 4. Metodologia

Quanto aos seus objetivos, este trabalho pode ser classificado, segundo Elliot (1997), como uma pesquisa-ação, pois relata, através da vivência, as metodologias implementadas em um campo (universidade), incluindo a descrição do contexto e dos procedimentos, além dos métodos de avaliação processual e somativa, todos adequados e baseados no modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) de Stufflebeam (2000), uma estrutura abrangente para conduzir avaliações formativas e somativas de programas, projetos, pessoal, produtos, organizações, políticas e sistemas de avaliação. Esse modelo fornece direção para avaliar o contexto (em termos da necessidade de uma empresa/universidade por correções ou melhorias); insumos (estratégias, plano operacional, recursos e acordos para proceder com uma intervenção necessária); processo (implementação da intervenção e custos); e produtos (os resultados positivos e negativos do esforço) (STUFFLEBEAM, 2000).

Stufflebeam (2000) explica que a avaliação do modelo CIPP deve ser iniciada pela análise da adequação do contexto — neste caso, a Univesp e os resultados da avaliação do programa de formação de facilitadores. Nesta análise, também se considerou o que é necessário para que o



trabalho seja adequado aos processos de ensino e aprendizagem gerados pela equipe de mediação pedagógica. Já o *input* é definido como as alternativas possíveis para atender às demandas presentes, que, no caso deste trabalho, foram coletadas por meio de um questionário aplicado e respondido por 366 facilitadores que concluíram o curso de especialização do programa FDP/EAD, em julho de 2021.

Ainda sobre o modelo CIPP, entende-se como processo a descrição do caminho realizado após a monitorização das respostas e a definição das estratégias de melhoria da gestão. Através dessa avaliação processual, é possível realizar pequenos ajustes na gestão, traçando novos planos para garantir a qualidade dos programas. Já o produto seria a descrição e avaliação do produto final, no qual se demonstra a efetividade das mudanças implementadas a partir dos inputs gerados pelos questionários. Nesse processo de análise, verifica-se se as metas foram atingidas, quais foram os efeitos negativos e positivos, bem como se a proposta solucionou os questionamentos apontados. Por meio da avaliação CIPP, tornou-se possível perceber as barreiras para a aprendizagem e pensar em formas de diminuí-las, para, cada vez mais, criar um ambiente adequado à proposta pedagógica da Univesp.

As respostas do questionário aplicado e respondido por 366 facilitadores foram coletadas por meio de um formulário eletrônico ao término das atividades dos facilitadores no programa e visavam à realização de uma avaliação dos participantes sobre a sua formação. O questionário foi composto por questões previamente estabelecidas, em sua maioria com opções objetivas de respostas, divididas em três seções, organizadas por temas: I – módulos de formação; II - atividades práticas; III - avaliação geral do programa. Ao término de cada seção, foi disponibilizado um campo aberto para que o(a) aluno(a) do programa pudesse construir seu próprio texto com comentários e/ou sugestões.

Além das respostas ao questionário, também foram considerados os registros das práticas desenvolvidas pelos autores deste estudo — bolsistas do programa DSI/EAD — em sua prática como supervisores dos facilitadores entre os anos de 2020-2021.

## 5. Resultados e discussão

A fim de organizar as informações e gerar fluxos de melhoria que foram desenvolvidos conforme as etapas do modelo CIPP de avaliação, o estudo partiu da análise quanti-qualitativa das respostas dos facilitadores no questionário. Dos respondentes, 54,92% cursavam o mestrado e 45,08% cursavam o doutorado nas universidades parceiras, sendo 36,34% estudantes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), 40,1% da Universidade de São Paulo (USP) e 35,5% da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) de diversas áreas de atuação que possuem aderência com as disciplinas presentes nos cursos de graduação oferecidos pela Univesp (Licenciaturas e Engenharias de Computação e Produção).

Em primeira análise das respostas coletadas com o formulário supracitado, identificou-se que a maioria dos aspectos do curso é bem avaliada pelos facilitadores. Assim, por se tratar de uma pesquisa-ação, optou-se pela identificação dos aspectos que não obtiveram 70% de avaliação positiva em relação à questão proposta pelo questionário, pois entendemos que esses contextos necessitavam de algum tipo de intervenção por meio da equipe de mediação.

A análise dos dados do questionário indicou três contextos com avaliação positiva abaixo de 70%: o curso de formação, a adequação das alocações dos facilitadores nas atividades práticas e a comunicação institucional. Os contextos e os *inputs* que foram desenhados a partir dessas situações para que os objetivos do programa fossem alcançados, bem como os encaminhamentos realizados (processos) e os produtos gerados serão apresentados em subseções.

### 5.1. O curso de formação

As respostas ao questionário indicaram que 69,40% dos facilitadores avaliaram que o programa “contribuiu muito com a sua formação”. Apesar de se aproximar do corte definido para este estudo, consideramos pertinente analisar esse dado, de forma a qualificar a informação e refletir sobre melhorias para o processo.

## Gráfico I — Avaliação geral do programa



Fonte: Elaborado pelos autores

Como já exposto, o programa compreende duas partes: o curso, composto por módulos de formação, e as atividades práticas que os facilitadores realizam junto aos alunos de graduação. Esse segundo item será detalhado no próximo tópico, então, nesta seção, trataremos do curso (módulos de formação) e da relação teoria-prática.

Para compreender o contexto, é importante pontuar que os facilitadores cursam os módulos de formação sempre na mesma ordem, de acordo com a matriz curricular do curso de especialização, independentemente das atividades práticas que estão realizando no período.

Sobre o conteúdo apresentado nesses módulos, 51,91% dos respondentes avaliam como “Bom” e 38,52% como “Ótimo”, sendo que 37,70% indicam que o módulo “Mediação pedagógica na Educação a Distância” foi o mais relevante para a sua formação.

A análise das respostas abertas sobre esse tema mostra que os facilitadores apresentam algumas considerações importantes, relacionadas ao conteúdo e ao formato dos módulos ofertados. Expressões como “O conteúdo e a disponibilidade do material foi excelente”, “foram disponibilizados bons materiais para leitura, bem selecionados [...]”; “são passados de

forma eficaz por meio das videoaulas e material base” revelam um modelo autoinstrucional, pautado na disponibilização dos conteúdos e no estudo individual do aluno, o que é confirmado por dois dos respondentes:

**Senti falta de uma discussão** sobre cultura dos alunos e dos facilitadores no processo de mediação. E também de **canais de discussão** sobre as matérias entre os professores dos cursos de formação EAD e nós facilitadores. Muitos conteúdos eu necessitei de aprofundamento... de encontro... e isto não aconteceu.

Não ter um **acompanhamento/uma interlocução dessa formação** é uma questão que me incomodou muito. (Comentário de facilitadores, grifos nossos).

Vale destacar que os módulos de formação possuem fóruns em que é possível debater os temas estudados, porém, nota-se que há pouca participação, o que pode indicar a importância de repensar a estrutura do curso, considerando também outros apontamentos como “Os módulos poderiam ser mais concisos e com menos repetições”; “O módulo de Design Didático para EAD, eu achei cansativo” ou:

Acho que os módulos de formação poderiam ter algum exercício mais prático antes da interação com os alunos. Ex.: organização de Lives entre os facilitadores.

[...] senti falta de conteúdos que trabalhassem desafios práticos e humanos da mediação, como questões éticas, afetivas e políticas, que permeiam o fazer do facilitador.

Nos primeiros módulos poderíamos ter mais conteúdos de como utilizar os meios digitais e também sobre a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia, acredito que teria feito várias coisas diferentes se soubesse desde o começo, nem que fosse algo como: “O que fazer e o que não fazer no EAD” (Comentários de facilitadores).

Pode-se notar que a diversidade de respostas abertas não direciona para um único modelo ou conteúdo de curso que possa contemplar todas as expectativas dos participantes. Por isso, um caminho possível

seria a promoção de momentos de trocas de experiências em que o conteúdo inicial pudesse ser enriquecido com a interação, promovendo-se uma aprendizagem mais dinâmica, coletiva e significativa, podendo-se, inclusive, problematizar os conteúdos disponibilizados como sugere um dos respondentes (relatos acima). Esse *input* gerou o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem e práticas, implementada como uma rede social executiva, pautada em um modelo de CoPs (Comunidade de Práticas) e configurada na solução Yammer, integrada às ferramentas da Microsoft.

A proposta caracteriza-se como um arranjo no qual os grupos aprendem interagindo informalmente com contextos variados e interculturais, compartilhando pesquisas e empreendimentos e, ainda, aprofundando conhecimento e práticas na área, o que lhes permite colaborar com frequência e regularidade, bem como conhecer as boas práticas dos colegas.

Por se tratar de um ambiente *on-line* colaborativo, a aprendizagem tende a evoluir mais em sua forma qualitativa do que de forma quantitativa, por privilegiar o compromisso mútuo e a responsabilidade junto ao grupo. Essas trocas viabilizaram o desenvolvimento profissional e, de forma prática, possibilitaram a participação dos facilitadores em discussões gerais. Em cerca de cinco meses, esse produto gerou mais de 1000 interações diretas (postagens) e indiretas (curtidas, emojis, repostagens), com 271 participantes que fazem parte da equipe de mediação como facilitadores, mediadores e supervisores.

O produto gerado responde à demanda de conhecimento distribuído, de capacidade de ação e de potência cooperativa, bem como abre um campo de ação (extensão) inerente às universidades públicas do país.

No que diz respeito à relação teoria-prática, as respostas dos facilitadores ao questionário dessa pesquisa também são diversas. Muitos mencionam que o curso teórico foi fundamental para a realização das atividades práticas junto aos estudantes da graduação, porém, há relatos como:

[...] alguns módulos de formação não estavam completamente alinhados com as atividades realizadas no

momento, pelos facilitadores, isso dificulta o processo e nos sobrecarrega.

Acho que, muitas vezes, o conteúdo que vimos "coincidia" com o que fazíamos na facilitação. Entretanto, talvez para que a conexão teoria-prática fique mais concretizada, algumas perguntas mais diretas podem fazer esta ponte. Por exemplo: em algumas das disciplinas, podemos responder a questões como: de que maneira você aplicou o conteúdo X no seu trabalho de facilitação? (Comentário de facilitadores, grifos nossos).

Os relatos dos facilitadores indicam uma certa desconexão entre a teoria do curso e a prática realizada, incluindo uma visão clara da divisão das horas de dedicação ao programa, divididas em “horas de estudo” e “horas de atividade”. Porém, algumas das questões que aparecem nessas reflexões acabam se tornando tema dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

O TCC, último módulo do curso, é realizado em grupos de 5 a 7 facilitadores que são orientados por docentes e supervisores da Univesp. A proposta é desenvolver trabalhos com temática relevante para a formação obtida durante o curso, e, no geral, 92,35% dos sujeitos consideram o tema desenvolvido bom ou ótimo. Entretanto, encontramos outros apontamentos interessantes entre as respostas abertas:

**Acredito que o módulo de TCC é muito longo. Seis meses poderiam ser revertidos em módulos que contribuiriam mais para a especialização.**

[...] acho que as orientações para pesquisa precisavam de conteúdo mais atualizado, outras modalidades de pesquisa, principalmente considerando a área da educação. Por exemplo, conteúdos sobre pesquisa qualitativa. Como somos estudantes de pós-graduação, a maioria já passou pelo processo de elaboração de um TCC. **Acho que o conteúdo oferecido na formação poderia ser aprimorado.**

Tenho apenas uma sugestão para que melhorem a parte do TCC: **Acredito que a Univesp deveria se preocupar**

**em ter parcerias com as Universidades que atuam com comitês de ética para avaliarem** os trabalhos antes de serem iniciados, para que o TCC não fosse um trabalho em vão e sim publicado adequadamente conforme as regras/ética científica. (Comentário de facilitadores, grifos nossos).

Diante do contexto do programa e dos *inputs* apresentados nas respostas do questionário, é preciso registrar que algumas propostas já haviam sido implementadas pela equipe pedagógica do curso como a mudança do tempo de duração do TCC, de um ano para seis meses (nova matriz curricular que contemplará as próximas turmas do programa), abrindo a possibilidade da inclusão de dois novos módulos com três meses de duração cada.

Como produto do processo de análise das reflexões sobre a relação teoria-prática, a equipe de mediação articulou a elaboração de um modelo de relatório mensal em que os facilitadores pudessem contemplar a parte teórica estudada a fim de refletir como estes contribuíram no desenvolvimento da prática desempenhada junto aos alunos da graduação.

Ademais, a equipe de mediação também iniciou um ciclo de encontros semanais síncronos, os “Papos de quinta”, cujo objetivo era reunir todos os atores da equipe para conversas sobre as temáticas que emergiram das práticas realizadas nos diferentes componentes curriculares. A cada semana, um tema foi debatido, e, apesar de cada sessão priorizar pessoas que atuavam em alguma atividade específica (estágios, disciplinas, projeto integrador e TCC), o convite semanal foi aberto a toda a equipe. Diversos temas foram debatidos: avaliação formativa; mediação de conflitos; a importância dos estágios no desenvolvimento profissional; o papel do orientador; o *feedback* formativo, dentre outros.

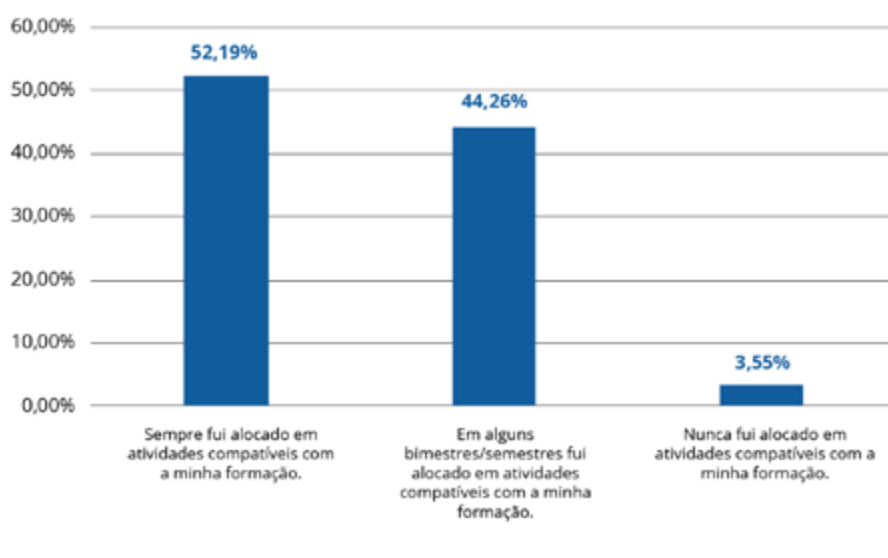
Como a participação não era obrigatória, o número de participantes variou bastante, de 50 a 100 pessoas. Ainda assim, foi uma experiência interessante, pois esses encontros promoveram o debate de temas de cunho pedagógico, e não apenas operacional, fazendo com que os diferentes atores pudessem refletir sobre sua atuação nas atividades da mediação pedagógica com os estudantes da graduação.

## 5.2. Adequação das alocações nas atividades práticas

Ao analisarem alguns relatórios dos facilitadores do mesmo programa, Galasso e Matuda (2021) indicam que estes declaram nem sempre realizar suas atividades práticas em componentes curriculares relacionados à sua área de formação, o que não os impede de auxiliar os alunos. Isso destaca a preocupação dos facilitadores sobre a alocação nas atividades práticas de acordo com suas áreas de formação. Por exemplo, uma das respondentes do questionário, ao tratar do TCC do curso, menciona que seu grupo concluiu que a instituição “precisa reestruturar o processo de alocação dos facilitadores e rever os documentos que norteiam o seu trabalho, PDI e o projeto do curso de mediação pedagógica”.

Os dados gerais do questionário apontam que 47,81% declaram “nunca” terem sido alocados ou não alocados algumas vezes em atividades compatíveis com a sua formação. Além disso, 40,71% dos respondentes classificaram como “regular”, “ruim” e “péssimo” a consulta sobre as disciplinas em que eles queriam ser alocados no bimestre. Isso indica que o processo de alocação não foi satisfatório mesmo com a tentativa de consulta prévia (Gráfico 2).

**Gráfico 2 — Adequação das alocações nas atividades práticas**



Fonte: Elaborado pelos autores.



As alocações são realizadas a cada período letivo: bimestralmente para os facilitadores que atuam na mediação das disciplinas regulares e semestralmente para os que atuam nos demais componentes (estágios, TCC, projeto integrador). Inicialmente, é feita uma consulta, por meio de um formulário, em que a equipe de mediação solicita que os facilitadores indiquem o nível de sua afinidade (em uma escala de 0 a 5) com as disciplinas que serão ofertadas no próximo período. Trata-se de um processo complexo que demanda ajustes entre a oferta das disciplinas e a formação dos facilitadores que estão no programa em cada período específico, o que torna difícil atender a todas as solicitações de “preferência”.

Diante desse contexto e com a crescente entrada de facilitadores no programa, o processo de alocação nas atividades práticas tem sido reajustado pela equipe de mediação, pela diretoria acadêmica e pelos responsáveis pelo programa de especialização. Uma das principais ações tomadas foi a classificação dos facilitadores conforme suas áreas de formação, em 12 grupos.

Do mesmo modo, tem-se feito um estudo das disciplinas e dos componentes curriculares a fim de também classificá-los nas mesmas áreas, o que poderá permitir uma automatização do processo e aumentar os acertos nas alocações, garantindo facilitadores atuando em áreas compatíveis com a sua formação.

Ao analisarmos as áreas dos respondentes do questionário (ingressos em 2019), é possível perceber que nem todos são das áreas em que a Univesp oferta cursos na graduação (Engenharias — Produção e Computação; Licenciaturas — Pedagogia, Letras e Matemática), o que torna o processo de alocação realmente complexo, pois o facilitador precisa estar alocado em alguma atividade ao longo de todo o programa, mas nem sempre há oferta de disciplinas que estejam relacionadas ao seu campo de pesquisa/formação.

**Tabela 1 — Distribuição dos respondentes pelos grupos**

Grupo	Áreas	Participação Grupo (%)
G08	Outras Engenharias e Exatas	18,03%
G10	Outras Ciências Humanas e Artes	<b>17,49%</b>
G06	Ciências Humanas (Educação)	12,30%
G01	Ciências Sociais e Aplicadas (Administração, Economia, Ciência da Informação e Direito)	10,11%
G12	Multidisciplinares e outros	8,47%
G04	Ciências Exatas e da Terra (Matemática, Física e Probabilidade e Estatística)	7,38%
G11	Saúde e Biologia (Farmácia, Enfermagem, Medicina, Odontologia, Biologia)	6,56%
G05	Ciências Humanas (Sociologia, Psicologia e História)	6,01%
G02	Engenharias (Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Engenharia Sanitária)	6,01%
G07	Linguística, Letras	4,92%
G03	Ciências Exatas e da Terra (Computação)	2,19%
G09	Educação Física e Esportes	0,55%
	<b>Total geral</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Essa análise permitiu a revisão da publicação dos novos editais para ingresso no programa que, desde 2021, passaram a selecionar os

facilitadores a partir de uma classificação por áreas de conhecimento. A Univesp fica com a prerrogativa de informar a quantidade de pessoas que serão classificadas por grupo e, conseqüentemente, autorizar a matrícula dos alunos no programa.

Além disso, a seleção dos supervisores por áreas de conhecimento (desde 2020) e as reuniões com o docente da disciplina contribuíram para o acompanhamento dos facilitadores, ajudando-os em algumas questões específicas das atividades práticas. Porém, ainda que a supervisão seja realizada por profissional da área de conhecimento das disciplinas, nem sempre ele consegue suprir as necessidades de sua equipe de facilitadores, dando o apoio necessário, como cita uma das facilitadoras:

Acho que ainda precisa de algumas melhorias no algoritmo que escolhe a disciplina para o facilitador. No meu caso, sempre que não me achava apta para a disciplina, fui realocada, mas conheço casos de supervisores que se recusaram a fazer a realocação do facilitador. O bom desempenho do facilitador também está relacionado à sua segurança quanto ao conteúdo da disciplina. Dessa forma, acho que o pedido de realocação não deveria ser recusado [...]. Também acho que, assim como todas as atividades dos facilitadores são muito bem definidas, as dos supervisores também deveriam ser. [...] Tem supervisor que faz live semanal com os facilitadores. Outros, fazem live quinzenal e outros, fazem uma ou duas ao longo de todo o bimestre. Assim como os alunos já sabem o que é esperado do facilitador, também deveria ser claro para nós o que esperar do supervisor. (Comentário de uma facilitadora).

Com a automatização dos processos, percebe-se que há ainda um fator humano que, neste caso, depende do julgamento e da sensibilidade do supervisor quanto à necessidade de mudanças na alocação. Além disso, todo o processo de realocação precisa ser acompanhado firmemente pela coordenação da mediação para dar um suporte rápido às necessidades apontadas pelos supervisores. O relato da facilitadora também menciona as diferentes formas de atuação dos supervisores

e os problemas na comunicação — trataremos sobre esses temas no próximo tópico.

### 5.3. Comunicação institucional

A comunicação com os facilitadores se dá em diferentes momentos e com múltiplas finalidades, pois, ao ingressarem no programa, eles se envolvem em atividades que permeiam vários setores da Univesp. Além disso, as informações gerais sobre o programa podem ser consultadas pelos facilitadores no edital de ingresso e no termo de bolsa, e há outras informações que ficam disponíveis no ambiente de aprendizagem e no sistema acadêmico.

Porém, a análise das respostas ao questionário permite-nos perceber que a comunicação é um tema que ainda precisa ser estruturado no programa. Dentre os respondentes, 44,8% consideram as informações recebidas sobre a bolsa como regulares, ruins ou péssimas, e 45,63% consideram as informações recebidas pela instituição como regulares, ruins ou péssimas. As dificuldades de acesso às informações sobre as bolsas de estudo e sobre as certificações são recorrentes nas respostas abertas dos facilitadores sobre os canais de comunicação.

Na minha opinião, os módulos de formação foram excelentes e muito enriquecedores. Meu único comentário é com relação aos certificados de conclusão, pois acho relevante que nós facilitadores tenhamos os certificados de cada um desses módulos.

A ausência de documentação do facilitador é um problema grave que deveria ser resolvido com urgência, e infelizmente, a mediação tem ignorado esta demanda. Não temos nenhum comprovante de matrícula na pós-graduação, muito menos de nossa atuação (disciplinas práticas, módulos, carga horária etc.), que poderia ser um histórico escolar com as notas e todas as informações cabíveis.

Tive bastante dificuldade em obter respostas da mediação quando tive dúvidas relacionadas à minha

bolsa. As mensagens eram respondidas rapidamente, mas não respondiam de fato à minha pergunta na ocasião. (Comentários de facilitadores).

Como a equipe de mediação é a que atua mais próximo aos facilitadores, quando os documentos disponibilizados não permitem a compreensão de todas as informações necessárias, o principal contato deles com os demais setores da Univesp é feito por meio do supervisor e da coordenação de mediação, mas nem sempre essa comunicação é fácil, devido à necessidade de envolver diversos participantes/setores na discussão. Um dos facilitadores relata uma percepção real:

A Univesp passa a impressão de que não existe um setor que realmente tenha competência para resolver os problemas, como por exemplo o referente a descrição da nossa real atuação nos certificados dos últimos módulos. (Comentário de um facilitador).

Como a instituição ainda não possui um setor específico para o atendimento dos alunos de pós-graduação, as dúvidas dos facilitadores são atendidas pelos supervisores, que, além de acompanhar os processos de mediação propriamente, também buscam auxiliar os estudantes com os problemas de registros acadêmicos, bolsas etc. Porém, há relatos de alguns facilitadores sobre as diversas mudanças nos processos e a dificuldade em encontrar o canal correto de comunicação:

Acredito que esse **primeiro contato do facilitador quando entra na Univesp poderia ser melhorado**, você entra meio perdido e não tem muitas informações iniciais, demora um pouco para você conseguir andar no ritmo. Os canais já mudaram algumas vezes. Já aconteceu de eu ter um canal e não ser atendido, algumas coisas mudam e não ficam claras para o facilitador. **Os canais de comunicação precisavam ficar sempre muito claros.** (Comentário de facilitadores, grifos nossos).

Para compreender o contexto, é importante mencionarmos que, até o início de 2020, a instituição utilizava um pacote de serviços (*e-mail*,

*chat* institucional, armazenamento de arquivos em nuvem etc.) e um ambiente de aprendizagem, mas ambos foram substituídos por recursos de outras empresas, o que demandou a adaptação de todos aos novos recursos. A migração de sistemas aconteceu ao longo do ano e foi realizada com esforços da coordenação de mediação, junto aos supervisores que desenvolveram alguns encontros síncronos e diversos tutoriais de orientação voltados tanto aos que já atuavam nos sistemas antigos como aos facilitadores das novas turmas.

Todos esses processos demandaram tempo e treinamento da equipe, contudo, apesar de uma gama nova de processos comunicacionais, como *e-mail* institucional em nova plataforma e formação de equipes no recurso Teams da empresa Microsoft, houve um grande fluxo de comunicação, como mencionam alguns facilitadores:

Essa mudança do Google para Microsoft trouxe à tona a exigência de uso de muitas ferramentas ao mesmo tempo, piorando o trabalho. Acredito que a comunicação principal deveria ficar focada em uma só ferramenta, pois a gente perde muito tempo procurando em qual ferramenta temos a informação que precisamos. (Comentário de um facilitador).

Após o período inicial de adaptação, a equipe de mediação — juntamente com os supervisores e a partir dos relatos dos facilitadores — foi construindo formas para trabalhar com as novas ferramentas, como a criação de canais de comunicação para cada supervisor que passou a ter uma equipe no Teams para um contato mais rápido com seu grupo de facilitadores. Dessa forma, as informações permaneceriam em um lugar visível, as dúvidas poderiam ser facilmente solucionadas e seria possível que todos estivessem cientes dos problemas ou das soluções implementadas durante o curso das disciplinas ou orientações. Essas melhorias foram percebidas por algumas pessoas, mas ainda há o que ser aprimorado, como exemplifica o relato a seguir:

A cada bimestre, a Univesp e supervisão aprimoraram os processos e a comunicação passou a ser bem melhor. Após a mudança para o sistema Microsoft, senti

dificuldade na comunicação via chat do Teams, visto que o chat não ordena as mensagens de forma cronológica. A criação de diversas conversas paralelas no chat de forma desordenada dificultou bastante o acompanhamento das conversas e perdi alguns agendamentos de reunião e informações importantes por conta dessa dificuldade. (Comentário de um facilitador).

Outra questão apresentada pelos facilitadores é o acolhimento no momento de seu ingresso no programa.

Senti falta de algum tipo de apoio no início das minhas atividades. Como que eu seria preparado? Quem me daria algum suporte para eu entender como o meu trabalho começaria? Começar apenas assistindo aulas de um módulo de formação foi muito esquisito, já que eu teria que atuar com os alunos e eu não fazia ideia de como seria a minha atuação.

A minha ressalva quanto aos tutoriais diz respeito ao início das atividades, período em que me senti perdida. Depois que fui devidamente alocada e que houve a live de apresentação, me senti amparada e pude exercer com tranquilidade minhas funções. (Comentário de facilitadores).

Percebendo a necessidade de reestruturar a chegada dos novos facilitadores, a equipe de mediação contou com o apoio de dois bolsistas de treinamento técnico para a organização da “Semana de integração”, com uma programação de encontros síncronos com temas como: o programa de bolsas, a mediação nas disciplinas regulares, a mediação no projeto integrador e no TCC, entre outros.

Além disso, uma solução proposta para melhorar a qualidade das informações para os facilitadores foi a criação, no primeiro semestre de 2021, de um canal de comunicação no Microsoft Teams denominado “Integração de facilitadores”.

Esse canal de comunicação foi organizado em subseções, visando atender às diversas demandas de facilitadores como: informações sobre

bolsas, os módulos de formação e a atuação nas diversas atividades práticas. Cada seção ficou sob a responsabilidade de um supervisor ou bolsista de treinamento técnico. Nesse espaço, a equipe organizou muitas informações que estavam dispersas e concentrou as respostas para as dúvidas comuns do grupo de facilitadores.

Algumas dessas informações já estavam disponibilizadas em um site organizado pela equipe de mediação no ano de 2020, cujo objetivo era reunir e organizar tópicos importantes para os facilitadores. Mas, no canal da integração, foi possível atualizar algumas dessas informações e disponibilizar tutoriais e manuais que são importantes para a atuação do facilitador. Além disso, nesse canal, destacam-se os boletins informativos sobre os principais eventos da Univesp e as diversas demandas do dia a dia da atuação nas atividades práticas.

Como sugestão de melhoria, percebe-se a importância de a Univesp ter uma pessoa dedicada à comunicação interna que possa permanentemente alimentar esse canal e tirar as dúvidas dos facilitadores, estando à disposição para realizar contatos síncronos se necessário.

## 6. Conclusão

Considerando o objetivo da pesquisa em analisar as principais contribuições dos atores que compõem a mediação na qualidade de equipe articuladora dos processos operacionais e didático-pedagógicos da Univesp por meio do modelo CIPP, podemos concluir que as temáticas questionadas pelos facilitadores concluintes do programa de pós-graduação geraram diversos processos inovadores desenvolvidos pela equipe de mediação, cumprindo o objetivo institucional de criar condições de desenvolvimento profissional e aproveitamento pleno das proposições de ensino e aprendizagem.

Entretanto, vale pontuar que, das soluções apresentadas para o primeiro cenário referente à avaliação do curso de formação, apesar de terem sido pensadas e praticadas soluções para um engajamento formativo da equipe de mediação como um todo, a aderência foi baixa, pois menos de 20% dos facilitadores eram ativos no Yammer e nos “Papos de



quinta”, mesmo constituindo-se espaços de aprendizado para compartilhar práticas e experiências.

No que se refere às alocações das atividades práticas, consideramos que as mudanças feitas a partir da análise das áreas necessárias para atuação, bem como da aderência, trouxeram significativa organização técnico-pedagógica para a instituição, mas ainda se percebe a necessidade de melhorias. Além do refinamento dos ajustes entre as áreas de formação dos facilitadores e suas atuações práticas, é importante um planejamento para começar a relacionar também o módulo teórico com a atividade prática realizada pelos facilitadores a cada bimestre, o que pode sugerir um curso com percursos diferentes de formação para cada participante do programa.

Sobre a comunicação entre a equipe de mediação, faz-se necessário destacar a reformulação dos processos comunicacionais entre os agentes da mediação, com canais específicos para cada ação pedagógica.

A oferta de cursos a distância tem crescido no ensino superior brasileiro e em outras partes do mundo, o que tem provocado algumas reflexões sobre a EAD como metodologia, para além das suas caracterizações como modalidade de ensino. Pensar as especificidades desse modelo de educação demanda o desenvolvimento de programas de formação profissional para a atuação nesse contexto. Portanto, projetos de pesquisa que se proponham a analisar experiências formativas voltadas ao desenvolvimento profissional na EAD são relevantes e podem contribuir para os novos cenários educacionais que estão surgindo.

Assim, dentro do contexto analisado neste estudo, avaliamos que a manutenção dos produtos gerados, bem como a gestão e a avaliação contínua desses processos, está ligada à institucionalização das propostas e à apropriação delas pelos membros da equipe, que, aos poucos, vão assumindo seus papéis e identidades profissionais dentro da instituição. Trata-se de um processo longo, que se constitui com a participação coletiva, a partir da consideração das experiências de cada participante, das relações cultivadas entre eles e do uso das ferramentas de tecnologia que interferem nessas.

## Referências

- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- GALASSO, B. J. B.; MATUDA, F. G. A mediação pedagógica a distância como processo de formação docente: o caso da Univesp. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1323/639>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- GASPAR, M. I.; SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, [S. l.], v. 12, p. 29-57, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3632>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora: Porto, 2009. p. 221-284.
- SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Desenvolvimento profissional docente na Educação a Distância: relatos de uma pesquisa participante. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 184-202, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/231819822016112>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- SPRESSOLA, N. A. **Instrumentos para avaliar as competências no trabalho de tutoria na modalidade EAD**. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, 2010.
- STUFFLEBEAM, D. L. **The CIPP model for evaluation in evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. [S. l.]: Kluwer Academic Publishers, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Mediação Univesp**. Website desenvolvido pela Equipe de Mediação. Material interno. Univesp: São Paulo, 2020a.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Edital de abertura de inscrições para processo seletivo simplificado nº 01/2020**. Univesp: São Paulo, 2020b. Disponível em: [https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e22e7ff-7c1bd1571deb64fd/Edital\\_PSS\\_Univesp.pdf](https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e22e7ff-7c1bd1571deb64fd/Edital_PSS_Univesp.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO; UNESP — UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Edital nº 13/2021**. São Paulo: Univesp/Unesp, 2021. Disponível em: [http://propgdb2.unesp.br/download/Edital-13\\_2021-UNIVESP-UNESP.pdf](http://propgdb2.unesp.br/download/Edital-13_2021-UNIVESP-UNESP.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO; UNICAMP — UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Edital PRPG nº 001/2020**. São Paulo/Campinas: Univesp/Unicamp, 2020. Disponível em: [http://www3.prpg.gr.unicamp.br/sites/site1/wp-content/uploads/2020/03/Edital-Facilitadores-01-2020\\_UNIVESP-retificado-em-02-03-2020.pdf](http://www3.prpg.gr.unicamp.br/sites/site1/wp-content/uploads/2020/03/Edital-Facilitadores-01-2020_UNIVESP-retificado-em-02-03-2020.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.