

# Design de Cursos de Formação Continuada na Modalidade a Distância: uma Proposta Baseada na Trilha CCoPER@R

*Designing Continuing Education at Distance Modality: a Proposal Based on CCoPER@R Trail*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v15i1.2388

Susana da Costa MOTA<sup>1\*</sup>  
Susana Cristina dos REIS<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Maria  
- Santa Maria - RS - BRASIL

[suscmota@gmail.com](mailto:suscmota@gmail.com)

## Resumo

Com o avanço da sociedade da informação, torna-se emergente a oferta de formação continuada que mobilize conhecimentos técnicos e tecnológicos e apresente recursos e soluções às necessidades que emergem pelo fazer docente. Para otimizar as produções, dinamizar as aulas, facilitar a organização docente e potencializar as capacidades de mediar de forma crítica-reflexiva, os processos de ensino e de aprendizagem, entendemos que é urgente ofertar aos docentes alternativas para fomentar a formação continuada e a integralização de tecnologias no ensino, a fim de atender às novas demandas do contexto escolar. Destarte, propomos as diretrizes CCoPER@R, as quais são ofertadas no formato de trilhas de aprendizagem, como uma possibilidade para encorajar a formação continuada docente na modalidade a distância. Tais diretrizes têm como objetivo orientar futuros cursos e pesquisas sobre formação continuada no formato de trilhas, com vista a instigar a integração de tecnologias educacionais em rede em aplicação, por meio das ações extensionistas entre escolas e universidades, permitindo desse modo impulsionar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Diretrizes. Trilhas de formação continuada. Tecnologias.



Recebido 01/10/2024  
Aceito 01/10/2025  
Publicado 09/10/2025

Editores responsáveis:  
Daniel Salvador  
Carmelita Portela

## COMO CITAR ESTE TRABALHO

**ABNT:** MOTA, S. C.; REIS, S. C. Design de Cursos de Formação Continuada na Modalidade a Distância: uma Proposta Baseada na Trilha CCoPER@R. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2388, 2025.. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2388>

## *Designing Continuing Education at Distance Modality: a Proposal Based on CCoPER@R Trail*

### *Abstract*

*The advancement of the information society has become essential in providing ongoing training that leverages technical and technological knowledge, as well as presents resources and solutions to the needs that emerge from teaching. To optimize production, dynamize classes, facilitate the teacher organization, and enhance the ability to mediate teaching and learning processes from a critical perspective, we understand that there is an urgent need for continuing teacher training alternatives in the distance modality to encourage technology usage in teaching to meet the new demands of the school context. Thus, we propose the CCoPER@R guidelines, offered as a learning trail as an alternative to instigating continuing teacher training, to integrate educational technologies into teaching practice. These guidelines aim to inform future courses and research on continuing training, specifically in the form of trials that can be made available through distance education. This initiative seeks to facilitate the integration of networked educational technologies in practical applications through outreach actions, thereby fostering the tripod of teaching, research, and outreach activities.*

**Keywords:** Guidelines. Continuing education trails. Technologies.

## *1. Introdução*

Formação docente é um tópico de interesse de pesquisadores de diversas áreas e disciplinas. Como precursor da pedagogia crítica, Freire (1996) já ressaltava que não há docência sem discância e defendia que em contextos de formação devemos buscar promover uma prática educativa estimuladora da curiosidade crítica e a formação, não o puro treinamento (Freire, 2000).

De modo similar, Növoa (1992) já indicava que a formação docente deve promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, propondo ideias que visam estimular novos modos e estratégias de formação docente. Para o autor, a formação continuada deve contribuir para a reflexão sobre as demandas docentes quanto à implementação em seu fazer de novos saberes e competências. Isso não deve ser diferente quando pensamos nos saberes e competências que demandam do docente a integração de tecnologias educacionais em rede nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no contexto da rede básica, visando a transformação social.

Em vista disso, em nossas práticas docentes, temos percebido que as formações propostas nos âmbitos institucionais da rede pública, na maioria das vezes, ainda são impostas pelos gestores, sem considerar os interesses e as necessidades dos docentes. Por outro lado, estudos prévios na área da educação sugerem que é urgente fomentar no docente a constante busca por qualificação, para que ele possa autonomamente mobilizar outros conhecimentos que são tão essenciais para promover no seu cotidiano escolar, inclusive, o desenvolvimento de competências tecnológicas, e a sua Fluência Tecnológico-Pedagógica – FTP (Mallmann; Schneider; Mazzardo, 2013).

Nesse contexto, entendemos que, para mobilizar tais conhecimentos nos docentes, é preciso, como explicam Almeida e Rhoden (2021), refletir sobre as propostas de formação antes de implementá-las, pois

diferentemente de proposições tradicionais que, na maioria das vezes, impõem aos docentes o estudo de alguns temas ou o uso de certas ferramentas digitais no ensino, as formações contemporâneas devem atentar para os interesses dos docentes para, posteriormente, elaborar “uma formação pautada em suas necessidades e em seu cotidiano” (Almeida; Rhoden, 2021, p. 04).

Portanto, para que essa premissa se torne ação, ressaltamos que atualmente há uma variedade de alternativas pedagógicas de formação que podem contribuir para isso, e, entre essas possibilidades, está a oferta de formações por meio de trilhas de aprendizagem (Brigo; Flores; Wagner, 2020; Cargnelutti, 2022; Mota, 2024; Mota; Reis, 2024; Prudêncio, 2021), as quais permitem ao docente qualificar-se e aprender, no seu ritmo, personalizando sua aprendizagem, para que ele/a possa alcançar seus objetivos de aprendizagem, onde, como e quando quiser.

Destarte, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de diretrizes para orientar o *design* de cursos de formação continuada docente, na modalidade a distância (Mota; Reis, 2024) por meio de trilhas, como uma alternativa de prática inovadora de formação, haja vista a importância de fomentar práticas de formação continuada que oportunizem o aperfeiçoamento individual, social, histórico, político e didático do docente. Para isso, este estudo baseia-se nos dados coletados na pesquisa exploratória desenvolvida por Mota (2024), a qual identifica os interesses de formação docente e, também, apresenta estudos prévios para fundamentar a proposta de diretrizes (Mota, 2024).

Por diretrizes, aderimos ao conceito proposto por Cordenonsi (2021), que as define como sendo “teorias calcadas e justificadas na literatura especializada, apresentando as ideias gerais sobre um determinado problema, podendo estabelecer limites e condicionantes” (Cordenonsi, 2021, p. 23). Com base nessa definição, buscamos colaborar com diretrizes que contribuam para orientar futuras formações docentes, por meio de trilhas de aprendizagem, e possibilitem, ao mesmo tempo, o uso competente de tecnologias educacionais pelos docentes.

Em vista disso, nos resultados deste artigo, descrevemos pressupostos que fundamentam as diretrizes nomeadas como CCoPER@R (Mota; Reis, 2024), as quais têm como meta dar suporte ao *design* de cursos e pesquisas de formação continuada por meio de tecnologias educacionais em rede, em aplicação por meio das ações extensionistas no âmbito acadêmico. Para entendermos essa proposta, neste artigo, na seção de fundamentação teórica, apresentamos estudos prévios de autores que tratam sobre o tema e outros assuntos correlacionados. Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do presente estudo, para, posteriormente, em resultados e discussões, analisarmos os dados que deram fundamentação para a elaboração das diretrizes. Por fim, apresentamos nos resultados as diretrizes CCoPER@R, com base em dados experimentais, e as considerações finais deste artigo.

## 2. Fundamentação Teórica

Com vistas a dialogar sobre a integração de tecnologias educacionais nas práticas docentes, há uma diversidade de autores que vêm ao longo dos anos discutindo diferentes perspectivas e aspectos (Czeszak; Mattar, 2020; Mallman; Schneider; Mazzardo, 2013; Reis, 2010; 2021). No que tange à integração pedagógica e profícua de tecnologias, a formação continuada docente deve ir além do domínio do uso dos recursos, pois acreditamos que o uso deve instigar uma prática pedagógica reflexiva e contemplar o contexto do docente, já que “a utilização de recursos tecnológicos digitais sem uma formação docente, não garante o uso da tecnologia nas escolas” (Lasakowsitsch; Custódio; Rosa, 2022, p. 04).

A formação continuada deve ir além da ideia de atualização profissional sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pois a operacionalização constante deve proporcionar aos docentes a competência de integrar essas tecnologias de forma ética e crítica, de modo que realmente promova inovação nas suas práticas pedagógicas. Como afirmam Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013,

p. 4), é preciso ter FTP para trabalhar adequadamente com tecnologias em sala de aula, ou seja, é preciso “saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no improviso, é resultado de formação”.

Na mesma direção, Reis (2010; 2021) discute a importância de fomentar o letramento digital de docentes em formação inicial e continuada e propõe em suas pesquisas sobre a importância de mobilizar conhecimentos sobre tecnologias digitais já na formação inicial, principalmente sobre como avaliar recursos digitais e orientar o processo de produção de material didático digital para que a atuação docente se torne mais efetiva no contexto digital.

Corroborando com os autores supracitados, Tardif (2014) destaca em seu estudo que os docentes são detentores de saberes (conhecimentos, competências, habilidades) e que as pesquisas devem procurar desvelar e incorporar tais saberes desde a inserção dos docentes nos programas de formação inicial. O autor classifica esses saberes como um “saber plural”, o qual é resultante de sua trajetória pessoal e profissional (Tardif, 2014).

Conforme também previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), a integração de tecnologias em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem na educação básica deve ser elaborada de forma que o discente saiba compreender suas implicações éticas, sociais e culturais, o que exige, além da FTP do docente mediador, também a responsabilidade crítica, reflexiva e ética para que a integração de tecnologias vá além da simples inserção pelo uso, sem necessariamente atribuir intenção pedagógica.

Já para Bastos, Anacleto e Santos (2018), os programas de formação continuada devem ser “estruturados a longo prazo, exigindo esforços sistemáticos e sustentáveis e a valorização da prática docente como um espaço privilegiado para a formação e reflexão sobre os modos de aprender e de ensinar” (Bastos; Anacleto; Santos, 2018, p. 383). Com relação a isso, os autores entendem que a sistematização dos saberes próprios que valorizem a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência devem ser propostos por meio de processos formativos (Bastos; Anacleto; Santos, 2018).

Nessa mesma perspectiva, ao discutir sobre formação inicial e ao abordar a pesquisa do cotidiano escolar por meio de trilhas da formação docente, Stano (2017) fundamenta seus estudos com base em Növoa (1992) e Tardif (2014) e lembra que a formação inicial é uma formação profissional universitária que deve se basear em um conhecimento profissional, coletivo e institucional. Porém, a autora enfatiza que a realização de um único curso de formação inicial não é garantia de que os conhecimentos mobilizados nesse período sejam suficientes para uma atuação profissional efetiva (Stano, 2017).

Já no contexto da formação continuada docente na modalidade a distância, estudos têm procurado destacar estratégias e formatos de cursos que podem contribuir para a formação permanente do docente. Lasakoswitsck, Custódio e Rosa (2022), por exemplo, discutem a inserção dos docentes em trilhas formativas e analisam as percepções dos participantes sobre a formação continuada proposta voltada ao uso de TDIC como ferramentas potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação básica.

De acordo com os autores, para fomentar o uso e a integração de tecnologias digitais no contexto escolar, se faz necessário promover formação continuada, pois é por meio dela que pode ocorrer mudanças significativas, que transformam “antigas realidades em novas maneiras de agir, oferecendo soluções inovadoras, capazes de transformar e melhorar o trabalho docente” (Lasakoswitsck; Custódio; Rosa, 2022, p. 04).

Nesse contexto, o estudo de Czeszak e Mattar (2020) explora o potencial das estratégias de autoavaliação e da aprendizagem colaborativa para a reflexão e a construção de conhecimento. De modo similar,

Reis e Gomes (2020) salientam que o uso das tecnologias em si só não garante resultados positivos aos processos de ensino e de aprendizagem, “uma vez que demanda do professor um planejamento adequado para a prática ser realizada *online* ou mediada por recursos digitais” (Reis; Gomes, 2020, p. 241).

Portanto, ressaltamos que não basta apenas ofertar formação que tenha como foco o “treinamento” para o uso, no sentido de apenas capacitar o docente para a manipulação da tecnologia como ferramenta apenas. É preciso instigar os docentes a buscarem constantemente por formação profissional que estimule a reflexão crítico-reflexiva das práticas pedagógicas (Mota, 2022; Reis, 2010; 2021). Desse modo, enaltecemos a importância de se ouvir os docentes, conhecer suas preferências, interesses e “dores” (dificuldades) para assim proporcionar uma formação continuada que os estimule a fazer a integração de tecnologias na educação de forma eficiente e eficaz, crítica e reflexiva, seja ela na modalidade presencial, a distância ou por meio de processos híbridos.

### 3. Metodologia

Para fundamentar este artigo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva, que tem como recorte os dados coletados pelo estudo de caso descrito por Mota (2024). Em seu estudo, Mota (2024) propôs uma pesquisa exploratória e identificou trabalhos correlatos, que abordam a temática investigada e apresenta uma pesquisa documental na legislação vigente que regulamenta a formação docente, no que tange à formação continuada e à Educação a Distância, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (Brasil, 2017), o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018), o DOC de Santa Maria (Santa Maria, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da educação básica (Brasil, 2020) e a Política Nacional de Educação Digital – PNED (Brasil, 2023).

Além desses dados, na pesquisa de Mota (2024) foram aplicados dois questionários *online* como instrumento de coleta de dados. O contexto de coleta de dados envolveu ações de extensão da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no Estado do Rio Grande do Sul, a qual buscou contato, por meio da *internet*, com docentes em atuação nas escolas básicas da rede pública municipal, estadual e federal para obtenção de dados.

Os questionários foram integralmente elaborados e divulgados por meio virtual, seguindo todas as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual determinadas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021). A pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e aprovada sob o Parecer Número: 6.186.460, no dia 17 de julho de 2023.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), o Questionário Diagnóstico (Q1) foi divulgado via informativo semanal e *e-mail* institucional à comunidade docente da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM) e obteve 17 respostas. Já o Questionário 2 (Q2) foi divulgado pelo site do LabEOn ([www.ufsm.br/labeon](http://www.ufsm.br/labeon)) e via redes sociais à comunidade docente atuante na rede básica de ensino do RS, tanto da rede pública federal, estadual, municipal quanto da rede privada, e obteve 44 respostas.

Todos os participantes foram previamente esclarecidos sobre a participação na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos fazem parte da comunidade docente atuante na rede básica de ensino do RS, e estavam ativos no ano de 2023, tanto no âmbito de escolas públicas federais, estaduais, municipais quanto da rede privada. A maioria dos respondentes atuava há mais de cinco anos na Rede Básica de ensino da cidade de Santa Maria - RS, possuía formação inicial em licenciatura em Pedagogia, e estava na faixa etária entre 30 e 50 anos de idade (Mota, 2024).

O *corpus* de análise foi composto por respostas obtidas a partir da participação do total de 60 docentes, cujos dados coletados foram tabulados, analisados e interpretados conforme a análise de conteúdo proposta por Zanella (2013), a qual envolveu três fases: pré-análise, codificação e interpretação dos resultados visando responder às seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- a) Na perspectiva dos docentes, qual é o melhor formato de formação continuada a ser oferecida para eles? b) Quais as trilhas de formação que interessam aos docentes? c) Os docentes sabem operacionalizar a integração de tecnologias educacionais em suas aulas? Como é feita essa integração? Que critérios ou diretrizes consideram importantes para essa implementação? Quais são “as dores docentes” (dificuldades) no tocante ao uso de tecnologias educacionais em sala de aula? (Mota, 2024, p.34).

Desse modo, as diretrizes propostas, cuja proposta apresentamos neste artigo, foram elaboradas e fundamentadas com base na análise das respostas dadas pelos docentes aos questionários e triangulados com os pressupostos teóricos e a pesquisa documental realizada por Mota (2024).

#### 4. Resultados e Discussão

Para discutirmos e propormos um produto tecnológico, resultante da pesquisa aplicada por Mota (2024), em um primeiro momento buscamos sintetizar os dados obtidos pelos questionários aplicados. Nessa síntese, identificamos o interesse, as dificuldades e a disponibilidade dos docentes em participar de trilhas de formação continuada na modalidade a distância, cujos dados discutimos neste artigo.

Com a intenção de identificar o melhor formato de formação continuada a ser ofertada, na perspectiva dos próprios docentes, atuantes em escolas do RS, as respostas dadas destacam que 90% dos respondentes consideram importante haver a oferta de formação continuada no formato de trilhas, já que acreditam que esse formato de curso promove atualização, capacitação e qualificação docente. Apuramos, ainda, que 76,5% dos respondentes têm interesse em participar de trilhas de formação continuada docente e que 74,4% preferem que a formação seja na modalidade a distância (Mota, 2024, p.131).

Com o intuito de personalizarmos uma proposta de formação continuada docente, buscamos mais dados que pudessem orientar futuras propostas para a rede básica de ensino. Com isso, percebemos que 46,5% dos docentes sugerem que as ações devem prever a flexibilidade para horário e acesso ao curso, e 71,6% indicaram a preferência por cursos ofertados no turno da noite. Além disso, 93,3 % dos respondentes sugeriram que os cursos tivessem uma carga horária semanal de formação de 2 horas, com encontros com periodicidade mensal.

Para investigar temáticas que fomentem o design de trilhas de formação docentes que pudessem ser inseridas em processos formativos por meio de cursos de extensão, constatamos entre os dados que os docentes destacaram que a formação deveria ser no formato de trilhas, contando com a mediação sendo feita por tutores *online*, com encontros síncronos, o que corrobora com os modelos de formação propostos e estabelecido para formação continuada docente promovida por cursos de extensão ofertados no âmbito da UFSM, por exemplo, por meio das atividades de extensão do Laboratório LabEOn (Assunção; Reis, 2023; Reis, 2021; Reis; Martins; De Paula; Alberti, 2021). Esse modelo fomenta possíveis interações entre os participantes, por potencializar que os docentes estabeleçam contato com seus pares, realizem trocas e aprendam de modo significativo em situações de interação *online*, fomentando a troca de saberes plurais, como defendido por Bastos, Anacleto e Santos (2018), Nóvoa (1992), Stano (2017) e Tardif (2014).

Os dados mostram ainda que os docentes visam conhecer e/ou saber mais por meio de uma trilha de formação docente, principalmente sobre como manusear e aplicar as tecnologias educacionais e como incluí-las nos processos de ensino e de aprendizagem. Também destacaram que desejam conhecer e saber mais sobre como escolher a tecnologia de acordo com a faixa etária do discente e como avaliar o conhecimento adquirido pelo uso das tecnologias educacionais (Mota, 2024).

Entre os temas sugeridos, notamos que os docentes gostariam de conhecer e saber mais sobre metodologias ativas, metodologias de aprendizagem com o uso de tecnologias digitais, aprendizagem baseada em jogos, educação inclusiva, evidenciando uma gama diversificada de temas e futuras demandas por trilhas de formação continuada com essas temáticas. Por fim, constatamos que 88,2% dos respondentes buscam, além da formação continuada, compartilhar experiências, conhecimentos e obter desenvolvimento profissional e atualização metodológica de suas práticas, enfatizando o potencial e a importância do trabalho colaborativo para a reflexão e a construção de conhecimento, como proposto por Czeszak e Mattar (2020).

Por fim, evidenciou-se ainda que a maioria dos docentes sabe operacionalizar as tecnologias educacionais, mas nem todos sabem integrá-las em sua prática docente de modo crítico-reflexivo, atribuindo intenção pedagógica ao uso das tecnologias em sala de aula, como evidenciado também no estudo Laksakowsitsck, Custódio e Rosa (2022), assim como constatou-se que os docentes não utilizam critérios ou diretrizes para realizar a integração das tecnologias em suas práticas de ensino. As “dores docentes” (dificuldades) mais relatadas na investigação foram: falta de formação continuada, falta de acesso à *internet* e de recursos físicos para praticar a integração tecnológica, bem como a falta de tempo para obter atualização e realizar planejamento de aulas com tecnologias (Mota, 2024, p.133).

Tendo em vista o que foi constatado e analisado, elaboramos uma proposta de diretrizes que pode orientar o design de trilhas de formação continuada docente, na modalidade a distância, a qual nomeamos como CCoPER@R (Mota; Reis, 2024), considerando a integração de tecnologias educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem na rede básica de ensino. Na próxima seção, descrevemos detalhadamente as diretrizes propostas.

#### 4.1. Diretrizes CCoPER@R

Com base nos dados coletados com os participantes, juntamente com a fundamentação teórica e visando corroborar com a relevância de se propor novas estratégias de formação docente, que estimulam a participação em comunidades de prática, concebemos trilhas de formação como um modelo de formação dinâmico e flexível que organiza conteúdos formativos, por meio de caminhos alternativos que permitam aos docentes trilheiros “explorar conteúdos, desenvolver habilidades e competências pessoais, acadêmicas, profissionais e técnicas pela integração de diferentes metodologias, abordagens e recursos tecnológicos” (Mota, 2024, p.135).

Desse modo, ao propor trilhas de formação continuada docente, na modalidade a distância, aderimos ao campo semântico que integra as trilhas, para que possam ser exploradas em cenários de formação continuada. Além disso, destacamos a importância de as formações delimitarem com clareza o “objetivo do trilhar”, ou seja, de sua formação, para que o agente envolvido nesse processo defina sua adesão à trilha.

Para instigar o engajamento e a imersão em práticas significativas pelo ato de trilhar, entendemos que os agentes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem podem assumir dois papéis, tais como: docente formador e o docente trilheiro, sendo que o docente formador é o responsável por pesquisar os interesses do público-alvo (o docente trilheiro), por isso deve ser responsável por elaborar materiais didáticos digitais e estratégias pedagógicas, planejar aulas síncronas e conteúdo para acesso síncrono e assíncrono, desenvolver trilhas e rotas de aprendizagens e mediar a interação entre os envolvidos no processo.

Já o docente trilheiro é o docente que está em busca de trilhar por novas aprendizagens, ao inserir-se em novos trajetos, novos itinerários, novos percursos e rotas, que podem proporcionar novas experiências, habilidades, competências, práticas de ensino, estratégias pedagógicas e, consequentemente, novos olhares e novas perspectivas ao repensar seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que o objetivo do trilhar é a chave do processo, pois, cabe ao docente formador conhecer as demandas educacionais e a legislação que regulamenta a formação continuada docente, ofertar trilhas que incentivam, motivam o docente trilheiro a trilhar e fomentar o engajamento durante a trilha. Sendo responsabilidade do trilheiro ter autonomia e assumir o protagonismo do seu processo de aprendizagem, já que é desejável estar em constante busca por novos objetivos do trilhar.

Portanto, consideramos que para organizar trilhas de formação continuada para docentes da rede básica de ensino, na modalidade a distância, o docente formador deve ponderar sobre algumas diretrizes. Para isso, sugerimos que, ao iniciar o planejamento de uma proposta de formação continuada, o docente formador seja um docente trilheiro e trilhe inicialmente pela trilha CCoPER@R para inspirar-se na elaboração de novas propostas.

O nome CCoPER@R foi formado pelas iniciais dos verbos de cada diretriz proposta, ou seja, ofertamos diretrizes que permitem aos docentes Conhecer, Considerar, Propor, Elaborar, Realizar e Reciclar seus conhecimentos. Sendo que, na diretriz Conhecer, sugerimos que o docente formador deve conhecer estratégias formativas e políticas de formação docente, visando a colaboração e mediação dos conhecimentos a serem compartilhados por meio das trilhas e rotas (Mota; Reis, 2024).

Na diretriz Considerar, ressaltamos que o docente precisa considerar o contexto, avaliar as demandas e as necessidades dos docentes trilheiros participantes das futuras trilhas, bem como os ambientes e ferramentas aos quais eles têm acesso. Para isso, sugerimos que o docente formador elabore questionários diagnósticos para identificar os interesses dos docentes trilheiros.

O docente formador também deve Propor planejamento adequado para a prática a ser realizada *online*, a partir da definição de algum modelo pedagógico para a formação a ser proposta, definindo conteúdos, recursos, ferramentas, plataformas digitais, formas de interação, tempo de duração da formação, entre outros aspectos essenciais à oferta de formação continuada (Mota; Reis, 2024).

Além do mais, o docente formador deve Elaborar uma trilha de aprendizagem em que o docente trilheiro possa ler, estudar, escrever, trilhar, palavar, encontrar e conversar, na escola, ou em qualquer outro espaço (Mota; Reis, 2024). Entendemos que ao realizar propostas de atividades de estudo que venham incentivar, motivar e engajar os docentes trilheiros por meio do uso de diferentes recursos, tecnologias e materiais, possibilitaremos ainda aos docentes aprender a aprender (@) e Reciclar saberes em um movimento de ação-reflexão-ação de modo a fomentar a autoria e o compartilhamento aberto de produções didáticas (Mota; Reis, 2024).

Desse modo, acreditamos que um curso no formato de trilha pode ser composto por um conjunto de diretrizes que poderão ser disponibilizadas por meio de diferentes plataformas e poderão orientar as ações de extensão de propostas de formação continuada. O modelo proposto neste artigo segue o formato de trilha de formação, composta por seis rotas, cada uma corresponde a uma das seis diretrizes propostas. Cada rota da trilha CCoPER@R aborda temas e assuntos referentes aos seus objetivos propostos. Uma versão de sugestões de conteúdos para cada rota está disponível no *link* e ilustrada a seguir (Figura 1).



**Figura 1:** Trilha CCoPER@R.

**Fonte:** Mota; Reis, 2024.

No âmbito das ações do LabEOn, três propostas de *design* de materiais digitais no formato de trilhas colocaram as diretrizes em testagem até o presente momento. A exemplo, a pesquisa desenvolvida por Couto (2024), que inclui em seus *design* o formato de trilhas no curso de formação de tutores de línguas adicionais; o trabalho de Reis (2024), com alunos em formação inicial do curso de Letras-Inglês na UFSM, em que os discentes desenvolveram planos de aulas de Inglês para o ensino híbrido, utilizando o formato de trilhas; e a proposta de Matos (2024), pesquisa de doutorado em andamento, que oferta um novo curso de formação docente com *design* de trilhas.

Para ilustrar como as diretrizes estão sendo implementadas, no âmbito do curso de graduação em Letras-Inglês, neste artigo demonstramos como elas têm sido utilizadas pelos docentes em formação inicial para orientar o planejamento de materiais didáticos digitais, buscando considerar as necessidades do contexto de elaboração de materiais para o ensino de línguas adicionais, demonstrando desse modo a compreensão por essa abordagem adotada. Para isso, os docentes seguiram as diretrizes CCoPER@R com o intuito de criar novas propostas de materiais, a partir de dados que buscaram conhecer e considerar com base em seus contextos de atuação, portanto, elaboraram propostas para uso em atividades de estágios obrigatórios em escolas da rede pública.

Para isso, no segundo semestre foram elaboradas oito propostas que abordam temáticas como a crise climática com vistas a propor e elaborar atividades que sejam realizadas pelos discentes, fomentando a aprendizagem significativa e considerando temáticas relevantes ao seu entorno social. Para exemplificar, apresentamos no Quadro 1 apenas uma proposta que sumariza conteúdos abordados em uma trilha, com o objetivo de discutir a temática das enchentes, na perspectiva de quem a sofreu, buscando por meio do material fomentar letramentos críticos, a educação ambiental e outros conhecimentos correlatos.

**Quadro 1:** Material didático digital com design de trilhas de aprendizagem com atividades.

Material didático Digital criado por Strack, V. (2024) Disciplina: Formação de Professores para EaD, 2024, segundo semestre.		

**Fonte:** Base de dados da disciplina Formação de Professores para EaD, sob responsabilidade de Reis (2024).

Por fim, entendemos que ainda temos dados iniciais sobre a aplicação das diretrizes, porém acreditamos que esses esforços a partir das testagens poderão contribuir com melhorias nas diretrizes CCoPER@R, sugeridas neste estudo em formato de trilhas de aprendizagem, as quais foram elaboradas e desenvolvidas de modo a ter caráter equitativo, democrático e emancipatório, na qual o docente formador será o docente trilheiro e poderá assumir o protagonismo do seu processo de aprendizado ao escolher as rotas que quer trilhar.

Ressaltamos como vantagens da adoção de formação continuada, no formato de trilhas de formação, a autonomia e o protagonismo do docente participante, que poderá escolher por qual rota irá iniciar a sua trajetória dentro da trilha e como irá enfrentar os desafios. Destacamos como desafios das trilhas de formação o gerenciamento do tempo dedicado aos estudos e o acesso aos recursos tecnológicos necessários para acessar o conteúdo mediado por tecnologias em rede. Por fim, lembramos que, ao elaborar trilhas de formação, o docente formador deve proporcionar momentos de interação entre os docentes trilheiros e dar *feedback* sempre que possível, assim como cabe ao docente trilheiro ter responsabilidade e comprometimento com seu objetivo pelo trilhar.

## 5. Considerações Finais

É preciso fomentar continuamente ações que promovam formação continuada para garantir que os docentes estejam aptos a integrar de forma profícua as tecnologias educacionais em suas práticas de ensino. Para que isso ocorra, é preciso conhecer os diversos contextos educacionais, a legislação vigente que regulamenta as ações formativas em cada rede de ensino e, principalmente, é preciso ouvir o público-alvo, a comunidade docente, conhecer suas demandas e suas “dores docentes”.

Consideramos que após a conclusão da formação inicial, a busca por formação deve ser contínua durante toda a trajetória profissional. No entanto, constatamos que há docentes que não sabem opera-

cionalizar as tecnologias, nem levam em consideração critérios ou diretrizes que orientem a integração delas em suas práticas de ensino. Por isso, elaboramos e desenvolvemos diretrizes que poderão orientar futuras pesquisas que envolvem a oferta de trilhas de formação continuada por meio de tecnologias educacionais em rede, em aplicação por meio das ações de extensão e/ou por espaços formativos que se interessem pela produção, permitindo fomentar o tripé ensino, pesquisa e extensão de forma mais equitativa, democrática e emancipatória.

Para isso, propomos a trilha CCoPER@R, composta por seis diretrizes propostas: Conhecer Considerar, Propor, Elaborar, Realizar e Reciclar. Tais diretrizes visam dar protagonismo ao docente trilheiro, que terá autonomia no seu processo de aprendizado de modo a fomentar a integração das tecnologias digitais em suas práticas de ensino, instigar a autoria e o compartilhamento de produção didática e promover a participação em redes colaborativas.

Com base no que foi explanado, esperamos que a Trilha CCoPER@R consiga instigar a comunidade acadêmica a realizar futuras pesquisas que visem agregar saberes, experiências, práticas e resultados, assim como almejamos estimular a comunidade docente a estar em constante busca por trilhar novas trilhas e novas rotas que promovam novos objetivos de trilhar ampliando o seu *habitus* professoral.

## Biodados e contatos dos autores



**MOTA, S. C. de.** é coordenadora e educadora de Sociologia no Pré-Universitário Popular Alternativa, em Santa Maria, RS. Completou o seu mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É licenciada em Ciências Sociais pela UFSM. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Graduanda em Educação Especial e graduanda em Geografia. Possui Especialização em Gestão Educacional e Especialização em Coordenação Pedagógica. É pesquisadora do GRPesq/CNPq - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD). É participante do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LabEon), do Projeto de Extensão Popularizando as Ciências Humanas, Ciências Sociais e Relações Internacionais e do Projeto Daruê Malungo: Enegrecendo a formação de professores/as na UFSM. É servidora Pública Municipal em Santa Maria, RS. Seus interesses de pesquisa incluem Educação, Práticas de ensino-aprendizagem, Ciências Sociais, Tecnologias Educacionais e Formação docente. Atuou na coleta de dados, análises estatísticas e na redação deste artigo.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8685-4984>

**E-mail:** [suscmota@gmail.com](mailto:suscmota@gmail.com)



**REIS, S. C.** é professora associada no Curso de Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, pesquisadora, orientadora e docente nos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Tecnologias em Rede e Pós-Graduação em Letras, na UFSM. Líder do GRPESQ/CNPQ - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância (NUPEAD), é idealizadora e coordenadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LabEon). Possui graduação em Letras – Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, com estágio no exterior na Iowa State University (2010). Em 2025, iniciou pós-doutorado em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou na orientação da coleta de dados e na redação deste artigo.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1697-2237>

**E-mail:** [susana.reis@ufsm.br](mailto:susana.reis@ufsm.br)

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, B. F.; RHODEN, S. M. **Trilhas formativas em artes integradas:** Uma formação-ação com professores da Educação Básica. Anais. 27º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Editorada FUNDARTE, p.01-13, 2021. Acesso em: 10 de novembro de 2023. Disponível em: [http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/currentem\\_30denovembrode2021](http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/issue/currentem_30denovembrode2021)
- BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; SANTOS, J. H. **Formação continuada colaborativa de professores de Educação Física.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 2, abr./jun. 2018. Acesso em: 18 de julho de 2023. Disponível em: [https://www.academia.edu/37628986/FORM%C3%A7%C3%87%C3%83O\\_CONTINUADA\\_COLABORATIVA\\_DE\\_PROFESSORES\\_DE\\_EDUCA%C3%A7%C3%87%C3%83O\\_F%C3%A7%C3%83O?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/37628986/FORM%C3%A7%C3%87%C3%83O_CONTINUADA_COLABORATIVA_DE_PROFESSORES_DE_EDUCA%C3%A7%C3%87%C3%83O_F%C3%A7%C3%83O?email_work_card=view-paper)
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Acesso em: 23 agosto de 2023. Disponível em: em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2014. Acesso em: 25 agosto de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. 2017. Acesso em: 05 de agosto de 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** 2020. Acesso em: 02 de setembro de 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>
- BRASIL. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.** Ministério da Saúde Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília, 24 de fevereiro de 2021. Acesso em: 10 de junho de 2023. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf)
- BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. 2023. **Política Nacional de Educação Digital** – PNED. Acesso em: 14 de setembro de 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato20232026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20232026/2023/Lei/L14533.htm)

- BRIGO, J.; FLORES, C. R.; WAGNER, D. R. **Sobre o estudar com professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** a ideia de uma formação-trilha. Diretório DOAJ de Periódicos de Acesso Aberto - Não para CDI Discovery BoEM, 2020. Vol.8 (17), p.232-248. Acesso em: 02 de outubro de 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/17871/12312>
- CARGNELUTTI, D. C. **Rede colaborativa virtual:** conectando saberes entre professores. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais sem Rede), Centro de Educação, Repositório Digital da UFSM Manancial, 2022. Acesso em: 10 de julho de 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24489>
- COUTO, E. R. **E-tutoring eXPerience:** design do processo de formação de tutores de línguas para o ensino online. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais sem Rede), Centro de Educação, Repositório Digital da UFSM Manancial, 2024. Acesso em: 10 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/33457>
- CORDENONSI, A. Z. **Artefatos Técnicos e Tecnológicos:** Identificação e Cadastro. PPGTER/DIR.24.2021. TEC. Relatórios Técnicos do Programa de Pós- Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. Acesso em: 02 de junho de 2022. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/517/2021/06/PPGTER.DIR\\_24.2021.TEC\\_1.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/517/2021/06/PPGTER.DIR_24.2021.TEC_1.pdf)
- CZESZAK, W.; MATTAR, J. **Autoavaliação e colaboração na formação online:** revisão de literatura e estudo de caso. Revista Científica de Educação a Distância. 2020. Acesso em: 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1085/969>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Acesso em: 20 de julho de 2023. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Acesso em: 19 de julho de 2023. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- LASAKOSWITSCK, R.; CUSTÓDIO, S. V. F.; ROSA, T. A. **Trilhas formativas e formação continuada de professores:** Oficinas para inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Diretório DOAJ de Periódicos de Acesso Aberto - Não para CDI Discovery Dialogia (São Paulo), 2022 (40), p.e 21722. Acesso em: 02 de outubro de 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21722>
- MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO, M. D. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores.** Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.44468 Acesso em: 12 de outubro de 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468>
- MATOS, C. A. L. de. **Trilhas de formação online:** recontextualização de multiletramentos em práticas de ensino de línguas. Tese (Doutorado em Letras em andamento) Centro de Educação UFSM, no prelo.
- MOTA, S. C. **Trilhas de formação continuada na modalidade a distância:** pesquisas e diretrizes para orientar docentes da rede básica de ensino. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM, Centro De Educação. Programa De Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Mestrado Profissional, 2024. Acesso em: 21 de maio de 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32986>
- MOTA, S. C. **Promovendo a imaginação sociológica na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais), Centro de Ciências Sociais e Humanas, Repositório Digital Manancial, UFSM. Santa Maria, RS. 2022. Acesso em: 01 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23671>

MOTA, S. C.; REIS, S. C. **CCoPE@R**: diretrizes para orientar o design de trilhas de formação continuada na modalidade a distância. Produto tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede Mestrado Profissional, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2024. Acesso em: 21 de maio de 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/32986/Produto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

NÓVOA, A. (coord.) - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Acesso em: 02 de novembro de 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>

PRUDÊNCIO, D. S. **Aprendizagem no contexto do trabalho**: contribuições para formação continuada de professores de biblioteconomia. Revista Científica da Faculdade Sul Fluminense FASF, v. 5, 2020. Caderno Temático - Anais do XVI SIAT - Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares. Acesso em: 12 de outubro de 2023. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1057>

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador. Tese (Doutorado do Programa de Letras) Repositório Digital Manancial, UFSM. Santa Maria, RS. 2010. Acesso em: 21 de maio de 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3964/REIS%2C%20SUSANA%20CRISTINA%20DOS.pdf>

REIS, S. C. **Curso English Online 3D no Moodle**: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. ILHA DO DESTERRO, v. 74, p. 415-444, 2021. Acesso em 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80730>

REIS, S. C. **Design de Materiais digitais no contexto de Professores em EaD**: integrando ensino híbrido e trilhas de aprendizagem, Curso de Letras-Inglês, 2024, no prelo.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. **Podcasts para o ensino de Língua Inglesa**: análise e prática de Letramento Digital. Calidoscópio, v. 12, p. 367-379, 2014. Acesso em: 02 de outubro de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2014.123.11>

REIS, S. C. et al. **Desafios para produção de material didático digital gamificado no Google Clasrrrom**: um relato de experiência na perspectiva do docente. ReTER, Santa Maria, v.2, n.2. ISSN:2675-9950 Dossiê Práticas de Ensino Remoto nas Áreas de Educação, Letras e Interdisciplinar, 2021. Acesso em: 14 de outubro de 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/65520/html>

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de estado da Educação. Departamento pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre, 2018. V1. Acesso em: 5 de agosto de 2022. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular** – DOC Santa Maria, 2018. Acesso em: 5 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>

STANO, R. C. M. T. **A pesquisa do cotidiano escolar pelas trilhas da formação docente**: uma articulação universidade-escola. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2017, Vol.12 (1), p.529-540. Acesso em: 03 de outubro de 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8156/6258>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição 17. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. Acesso em: 12 de junho de 2023. Disponível em: [https://www.academia.edu/86539423/Saberes\\_Docentes\\_Tardif](https://www.academia.edu/86539423/Saberes_Docentes_Tardif)

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimpr. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. Acesso em 02 de junho de 2022. Disponível em: [https://faculdadefastech.com.br/fotos\\_upload/2022-02-16\\_10-05-41.pdf](https://faculdadefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-05-41.pdf)