

Especialização em EaD da Univesp: Contribuições para a Formação de Pós-Graduandos das Universidades Estaduais Paulistas

Specialization in Distance Education at Univesp: Contributions to the Training of Postgraduate Students at São Paulo State Universities

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v15i1.2413

Alex Henrique Alves HONORATO^{1*}
Débora Cristina Kawasaki
CODOGNATO²
Isabela Tréz AGAPITO³
Isabella Velloso Arrigo FARGIANI⁴
Victor Keichi TSUTSUMIUCHI⁵
Karina Valdivia DELGADO⁵

¹Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Palocci - Jardim José Sampaio - Ribeirão Preto - SP - BRASIL.

²Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer - Chácara Campos dos Amarais - Campinas - SP - BRASIL.

³Universidade Estadual de Campinas - Cidade Universitária - Campinas - SP - BRASIL.

⁴Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Botucatu - SP - BRASIL.

⁵Universidade de São Paulo - Butantã - São Paulo - SP - BRASIL.

Resumo

Muitas vezes, estudantes da pós-graduação de áreas distintas da Educação não têm a oportunidade de realizarem uma formação didático-pedagógica, muito menos de terem vivências na docência. No entanto, iniciativas têm surgido com o propósito de romper essa deficiência formativa e educacional, como acontece na Univesp, com o foco na Educação a Distância. Nesse contexto, o objetivo, neste estudo, é narrar e discutir que contribuições a Especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância da Univesp traz para a formação profissional de pós-graduandos das universidades estaduais paulistas. Para tanto, cada autor deste artigo escreveu uma narrativa com um episódio marcante, ao considerar suas vivências como facilitador na Univesp, realizando, após isso, uma Análise Narrativa (Riessman, 2005). Como conclusão, observa-se que a especialização da Univesp, para além de desenvolver conhecimentos teóricos acerca de conceitos e métodos atualmente utilizados em cursos na modalidade a distância, possibilita que os pós-graduandos desenvolvam conhecimentos práticos, relacionados ao acompanhamento e à mediação em disciplinas dos cursos em EaD, que são oferecidos pela Univesp.

Palavras-chave: Facilitador. Docência. Ensino a distância. Pós-graduação. Narrativas.



Recebido 07 /01/2025
Aceito 20/03/2025
Publicado 26/03/2025

Editores responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: HONORATO, A. H. *et al.* Especialização em EaD da Univesp: Contribuições para a Formação de Pós-Graduandos das Universidades Estaduais Paulistas. **EAD em Foco**, v. 15, n. 1, e2413, 2025. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2413>

Specialization in Distance Education at Univesp: Contributions to the Training of Postgraduate Students at São Paulo State Universities

Abstract

Often, postgraduate students from different areas of Education do not have the opportunity to undertake didactic-pedagogical training, much less to gain teaching experience. However, initiatives have emerged to overcome this training and educational deficiency, as is the case at Univesp, which focuses on distance education. In this context, the objective of this study is to narrate and discuss the contributions that the Specialization in Didactic-Pedagogical Processes for Distance Learning Courses at Univesp brings to the professional training of postgraduate students at state universities in São Paulo. To this end, each author of this article wrote a narrative with a remarkable episode, considering their experiences as a facilitator at Univesp, and then performed a Narrative Analysis (Riessman, 2005). The conclusion is that the specialization at Univesp, in addition to developing theoretical knowledge about concepts and methods currently used in distance learning courses, enables postgraduate students to acquire practical knowledge related to monitoring and mediation in disciplines of distance learning courses offered by Univesp.

Keywords: *Facilitator. Teaching. Distance learning. Postgraduate studies. Narratives.*

1. Introdução

Nas últimas décadas, houve um grande desenvolvimento tecnológico, que não se limita à modernização de meios de comunicação. O surgimento de um ambiente social nas mídias digitais aproximou as pessoas e as maneiras de adquirir conhecimento. Esse ciberespaço ou ambiente virtual abriu uma gama de possibilidades que não existiam antes. Nesse sentido, a Educação foi uma das áreas que encontrou novas possibilidades, uma vez que, antes, havia preferência por cursos presenciais. Hoje em dia, com o surgimento desse espaço virtual e a facilidade de utilizar a *internet*, a educação ficou mais acessível por meio de cursos à distância (Carmo; Franco, 2019).

Além disso, a pandemia de COVID-19 acelerou significativamente a evolução dos métodos de ensino a distância (EaD), tornando-se essencial para a continuidade da educação. Como destacado por Alarcon *et al.* (2021), a rápida adaptação ao EaD expôs tanto as potencialidades quanto às limitações desse formato, exigindo avanços tecnológicos e pedagógicos para garantir uma educação de qualidade. Essa experiência evidenciou a necessidade de incorporar o EaD de forma estruturada no sistema educacional, superando desafios que antes eram negligenciados.

Angelim *et al.* (2019) enfatiza a eficácia da Educação a Distância (EaD) na Educação Superior, destacando como essa modalidade oferece maior flexibilidade e acessibilidade para os alunos. Na referida pesquisa, é relatada que a integração de tecnologias de informação em disciplinas EaD promove um ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo, resultando em uma melhora significativa na motivação e no desempenho dos estudantes. Essa experiência confirma o potencial do EaD em atender às necessidades educacionais contemporâneas.

No entanto, apesar de o ambiente virtual ter ampliado o acesso ao conhecimento, ele pode dar ao aluno a sensação de que deve aprender de forma independente, como se estivesse interagindo apenas com máquinas, e não com pessoas reais. Essa percepção pode gerar desmotivação no processo de aprendizagem, conforme relatado por Carmo e Franco (2019, p. 13): “A ausência do contato face a face com o aluno na sala de aula *online* se mostrou um fator de instabilidade para esses professores tutores”. Inclusive, o perfil dos alunos é diferente, a maioria trabalha e, por isso, assistem às aulas em horário e local que tem disponíveis, não é uma rotina com hora e local predeterminados. Esse cenário não apenas afeta a motivação dos alunos, mas também revela um desafio significativo para os facilitadores (Angelim *et al.*, 2018).

Por outro lado, uma das principais falhas no sistema educacional atual, especialmente em cursos de pós-graduação presencial fora da área de Educação, é a falta de formação didática para os profissionais (Corrêa; Ribeiro, 2013). Embora esses cursos formem especialistas altamente competentes em diversas áreas, muitas vezes deixam de lado a preparação em questões pedagógicas e didáticas, que são fundamentais para ensinar com eficácia. Isso faz com que muitos profissionais, mesmo sendo extremamente qualificados, encontrem dificuldades na hora de ensinar seus conhecimentos, seja em aulas presenciais seja em salas a distância, simplesmente porque não tiveram a formação necessária para isso.

No contexto atual da Educação Superior, a falta de formação didática entre os docentes das pós-graduações tem sido amplamente discutida. Conforme destacado por Corrêa e Ribeiro (2013), muitos professores universitários não possuem formação específica para os processos de ensino e aprendizagem. Isso resulta em uma abordagem pedagógica limitada, na qual a ênfase é colocada mais na formação técnica e científica do que na didática. Esses autores afirmam que “a formação nesse espaço é de grande relevância, apesar da evidente insuficiência de iniciativas, que deveriam contar com maior valorização institucional e dos órgãos de fomento e avaliação” (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 332).

Uma das formas de mitigar esses problemas foi a criação do estágio de docência nos cursos de pós-graduação. Segundo Lima e Leite (2019), o estágio de docência é um elemento essencial na formação de pós-graduandos, indicando sua importância na construção de uma identidade docente. O estágio proporciona aos futuros educadores a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas reais, contribuindo para o desenvolvimento de competências didáticas e uma compreensão mais profunda do processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência formativa é fundamental para preparar educadores para os desafios da docência.

Os estágios de docência nos cursos de pós-graduação são importantes na formação desses alunos, como o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) para os alunos de pós-graduação, matriculados na Universidade de São Paulo (USP) nos cursos de mestrado e doutorado. Conforme mencionado por Angelim *et al.* (2019), o desafio vai além de atuar somente como moderador, os alunos de estágio são responsáveis por instigar os alunos de graduação a ampliarem seus conhecimentos e a participarem do próprio aprendizado.

Sales e Guerra (2023) defendem que os estágios em docência são relevantes para identificar as diferentes realidades educacionais e culturais, tornando o futuro professor um profissional mais consciente, crítico e reflexivo sobre o processo de aprendizagem. Já de acordo com Pires e Veloso (2023), o aumento do ensino na modalidade EaD fez com que novas habilidades fossem desenvolvidas, como, por exemplo, a comunicação virtual, reconhecendo a interatividade e a flexibilidade de espaço e horários desse meio. Essas habilidades necessitam de atenção especial para o domínio de novas técnicas ou tecnologias que não faziam parte do ensino presencial.

O curso de especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância, oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), vem como uma forma de mitigar a lacuna na formação pedagógica de novos educadores, sobretudo no contexto da EaD. Ele prepara profissionais para atuarem não apenas no ambiente virtual, mas também para desenvolver habilidades

essenciais na mediação de conteúdo, resolução de dúvidas e facilitação da comunicação entre alunos e professores. Embora não resolva todas as deficiências, o curso é um passo importante no aprimoramento da formação docente.

Frente ao que as pesquisas acima mostram, o objetivo do presente estudo é narrar e discutir que contribuições a Especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância da Univesp traz para a formação profissional de pós-graduandos das universidades estaduais paulistas.

Os participantes deste estudo, que são os próprios autores deste texto, são alunos do curso de especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância da Univesp. O curso é 100% EaD. No contexto da Univesp, os facilitadores são alunos de pós-graduação de universidades parceiras, sendo que eles são alocados em diversas disciplinas. Espera-se que os facilitadores atuem no *Blackboard* – que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) –, interagindo nos fóruns, de modo a tirar dúvidas dos alunos dos cursos da graduação da Univesp, corrigindo relatórios entregues, e fazendo reuniões síncronas online (Univesp, s.d.). Muitos deles, antes de realizar o curso de especialização, não tiveram a oportunidade ou a necessidade de desenvolver suas habilidades didáticas ou atividades voltadas ao aprimoramento profissional de outras pessoas e, conseqüentemente, raramente assumiram o papel de educadores, seja em ambientes presenciais seja em ambientes virtuais, e carecem de experiência na interação com alunos de forma a transmitir o conhecimento de maneira clara e eficaz. Sendo assim, com base na Análise Narrativa (Riessman, 2005), cada um dos facilitadores participantes deste estudo apresentou relatos com diferentes acontecimentos e fatos ocorridos durante a mediação entre alunos da graduação da Univesp que os levou a refletir de maneira diferente ou a transformar em prática aquilo que antes era apenas conhecimento teórico.

2. Metodologia

Em virtude da natureza do objetivo neste estudo, a metodologia de pesquisa que se mostra apropriada é a que segue o paradigma qualitativo, uma vez que “[...] a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 131). Em particular, decidimos nos valer da Pesquisa Narrativa, a qual é entendida como “uma forma de compreender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2000).

Para tanto, inicialmente, cada autor deste artigo escreveu uma narrativa a respeito de algum episódio marcante, que ocorreu ao longo da referida especialização da Univesp. De acordo com Freitas e Fiorentini (2007, p. 63), a narrativa representa “um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos”. Inclusive, nossa opção por escrever narrativas se deu pelo fato de que esse processo é uma experiência formativa, ou seja, revisitar nossas memórias, os registros ocorridos nas disciplinas que estávamos responsáveis, refletir, escrever e discutir-los, nos proporcionaram novos aprendizados. Conforme Connelly e Clandinin (1995, p. 22),

[...] a pessoa está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo que conta suas histórias com palavras, reflete sobre suas vivências e dá explicações aos outros [...] Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em re-viver histórias.

A partir de cada narrativa dos autores, realizamos uma Análise Narrativa (Riessman, 2005). Esse método de analisar os dados de uma pesquisa consiste em produzir a narração de um acontecimento, ou do processo de aprendizagem de uma ou mais pessoas, mediante atribuição de significado, destacando

analítica e interpretativamente os eventos singulares (episódios) e os elementos comuns (aprendizados), que configuram a história de participação e de atuação reificante de cada sujeito ao longo do tempo em um ou mais cenários da vida profissional (Fiorentini, 2013).

Os sujeitos da pesquisa, que são os próprios autores deste texto, têm formações e experiências diversas. Assim, o episódio marcante de cada um, durante a especialização da Univesp, também foi heterogêneo e demonstrou como essa pós-graduação *lato sensu* contribuiu profissionalmente de maneira distinta para cada sujeito. Com o propósito de evidenciar essa heterogeneidade, a seguir, apresentamos uma breve biografia de cada autor.

O facilitador 1 é graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-São José do Rio Preto) e Mestre em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática pela UNESP-Rio Claro. É Doutorando em Ensino de Ciência e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e atua como professor efetivo em uma rede municipal.

A facilitadora 2 é graduada em Engenharia Civil pelo Centro Universitário Moura Lacerda e em Física Médica pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto (USP-RP) e Mestre e Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Física Aplicada à Medicina e Biologia (FAMB) da USP-RP.

A facilitadora 3 é graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e mestranda pelo programa de Desenvolvimento Econômico da Universidade Estadual de Campinas.

O facilitador 4 é graduado em Bacharelado em Meteorologia e Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorando em Tecnologia Nuclear no Instituto de Pesquisa Energéticas e Nucleares pela Universidade de São Paulo (IPEN-USP).

A facilitadora 5 é graduada em Bacharelado em Física Médica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Botucatu), Licenciada em Matemática pela Faculdade Cruzeiro do Sul e Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Física Aplicada à Medicina e Biologia (FAMB) da USP-RP. Atualmente, é Doutoranda em Pesquisa e Desenvolvimento em Biotecnologia Médica pela UNESP - Botucatu.

3. Resultados e Discussão

A Especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância é uma pós-graduação *lato sensu*, com carga horária total de 960 horas, oferecida pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), que estabeleceu uma parceria com as universidades estaduais paulistas (USP, Unesp e Unicamp) e com o Centro Paula Souza. A proposta dessa especialização é que os pós-graduandos dessas instituições obtenham uma sólida formação teórico-prática, de modo a desenvolverem competências e habilidades para atuar com a docência em Educação a Distância (Univesp, 2020).

Quando os pós-graduandos assumem o papel de facilitadores, eles são alocados pela Univesp para acompanhar disciplinas da graduação que estão mais alinhadas às suas áreas de pesquisa na universidade. A cada semestre, eles se deparam com uma turma, que varia na quantidade de alunos. Os facilitadores podem realizar a mediação de disciplinas regulares. Nesse caso, cada turma tem centenas de alunos e geralmente tem entre 2 e 4 facilitadores, dependendo da quantidade de alunos da turma. Os facilitadores também podem atuar como orientadores do Projeto Integrador (PI), que é uma atividade curricular obrigatória, na qual os estudantes da graduação buscam a resolução de um problema real, contextualizado na profissão em que o curso está inserido (Univesp, 2021b). Cada facilitador pode aproximadamente orientar entre 5 e 8 grupos de PI, sendo que cada grupo tem entre 5 e 8 alunos de graduação.

Enquanto os facilitadores dedicam oito horas semanais para essas atividades práticas (entre elas mediação de disciplinas regulares ou orientação de PI), eles precisam também destinar quatro horas semanais para estudar a parte teórica da especialização, que é composta pelos seguintes módulos de duração de três meses cada, com exceção do último que é de seis meses: Estratégias de aprendizagem para a mediação pedagógica na Educação a Distância – EDU330, Avaliação da Aprendizagem-Elaboração de Instrumentos Avaliativos – EDU340, Trabalho com Projetos Integradores – INT410, Metodologias ativas de Aprendizagem – EDU420, Estratégias para o uso de recursos tecnológicos na Educação a Distância – EDU530, *Design educacional* para elaboração de material didático – EDU520 e Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação – TCC520.

Dessa forma, a seguir, narramos nossas experiências, que tiveram certa relação com os módulos teóricos ensinados ao longo da especialização e que ainda contribuíram para nossa atuação nas disciplinas práticas, com as quais ficamos responsáveis. Esses cenários marcantes tiveram um destaque maior na nossa formação enquanto pós-graduandos das universidades estaduais paulistas. Vale esclarecer que os módulos teóricos estão apresentados de acordo com a ordem cronológica que foram cursados pelos facilitadores.

No módulo teórico “**Estratégias de aprendizagem para a mediação pedagógica na Educação a Distância – EDU330**”, aprendemos sobre comunicação dialógica e a Teoria da Distância Transacional (Moore, 2002), *feedback* qualitativo (Abreu-e-Lima, 2011) e metodologias ativas (Lovato; Michelotti; Da Silva Loreto, 2018). De início, precisávamos compreender o *Blackboard* (AVA) adotado pela Univesp e sua organização, conhecer o perfil do aluno que estuda nesta instituição e o modelo pedagógico institucional.

O facilitador 4, por exemplo, comenta, com base em suas experiências na graduação e na pós-graduação, que muitos métodos didáticos são frequentemente negligenciados. Na sua percepção, os professores formados em pós-graduação no Brasil têm uma formação mais focada em pesquisa, com poucas ou nenhuma disciplina voltada para o ensino.

Ele relata que, como aluno formado em um bacharelado em ciências e cursando uma pós-graduação na mesma área, percebeu que a formação acadêmica não o preparou adequadamente para ser um bom educador. Ele absorveu o método educacional a que foi submetido como padrão e correto, mesmo com diversos problemas invisíveis para ele. Ao iniciar a especialização da Univesp, ele percebeu que, apesar de ter experiência em monitorias e apoio a professores, cometeu vários equívocos em métodos didáticos, mesmo compreendendo a importância do “*feedback* positivo”. Ele relata uma das atividades designadas a ele no programa, a correção de relatórios de estágio.

No início, as correções dos relatórios eram feitas sem problemas, consultando o material, disponível nas disciplinas, e os supervisores, quando necessário. Seu entendimento de “*feedback* positivo” era escrever longos elogios para relatórios bem feitos e indicar erros com poucas palavras. Porém, quando um relatório apresentava um pequeno erro, seus elogios extensos e a indicação breve do erro levaram certa aluna a não corrigir o problema, mesmo após várias tentativas. Após determinada orientação dos supervisores e pela troca de *e-mails* diretos com a aluna, o relatório foi corrigido e aceito. O facilitador 4 compreendeu que “*feedback* positivo” não é exaltar qualidades, mas ser direto e claro. Ele considera que esse evento foi uma lição importante para ele, ajustou seus *feedbacks* e não teve mais problemas semelhantes.

Essa experiência ilustra a importância de um *feedback* claro e direto no processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido por Abreu-e-Lima e Alves (2011), ao destacarem que um *feedback* adequado pode modificar significativamente os resultados dos aprendizes, desde que seja enviado de forma correta, considerando fatores como tempo, quantidade de informação e a linguagem utilizada.

Um outro relato relacionado a esse módulo teórico se refere à experiência da facilitadora 2. Ela possui formação voltada para ciências exatas aplicadas, como explicitado anteriormente. Em nenhum momento

teve atividades pedagógicas ou voltadas para o ensino, porém desde a primeira graduação teve experiência com aulas e monitorias presenciais pela facilidade de entender e ensinar o conteúdo que era ministrado.

No início da especialização, sobretudo no decorrer das disciplinas práticas, a facilitadora 2 ficou apreensiva sobre como seria sua interação com os alunos, como ela seria recebida e se seu trabalho seria bom o bastante para fazer diferença na formação deles. Um dos desafios do ensino a distância é fazer o aluno perceber que não está sozinho, que existem pessoas por trás dessa modalidade de ensino e que pode contar com elas.

O fato mais marcante na trajetória desta facilitadora foi ter que aprender como responder aos fóruns de dúvida, sem que o aluno se sentisse ofendido ou excluído. Além de se certificar sobre qual seria a resposta correta, ela relia o texto várias vezes antes de colocar no fórum, para ter certeza de que a interpretação não ficasse dúbia e que a resposta não estava muito seca e não fosse interpretada como ofensa ou falta de interesse.

Logo na primeira disciplina como facilitadora, um aluno apresentou resistência quando ela passava algumas orientações nos fóruns de dúvidas, portando-se de uma maneira que quebrava as regras da boa convivência e as normas da Univesp. Foi um aluno que antes de cada resposta, a facilitadora 2 tomava bastante cuidado em suas respostas, buscando sempre apaziguar a situação. Foi um aprendizado pessoal e profissional, ao responder com muita temperança, pautando-se na norma acadêmica número 9 (UNIVESP, 2019), a qual indica que o desrespeito aos princípios e normas da Univesp é passível de sanção.

Resumindo, a teoria sobre metodologia e estratégias de aprendizagem, entre elas comunicação dialógica, *feedback* qualitativo (Abreu-e-Lima, 2011) e metodologias ativas (Lovato; Michelotti; Da Silva Loreto, 2018), foram de grande ajuda nas mediações que, aliada à sua experiência, aprimorou as estratégias para incentivar a participação dos alunos. Como aprendizado profissional, ela conseguiu diminuir sua impulsividade na hora de responder aos alunos, e o aluno mais problemático foi quem mais a ajudou a trabalhar esse seu lado.

No módulo **“Avaliação da Aprendizagem-Elaboração de Instrumentos Avaliativos - EDU340”** estudamos sobre a elaboração de instrumentos avaliativos (*quizzes*, questões de múltipla escolha e dissertativas), além de aspectos da autoavaliação e do *feedback*. Como nós, facilitadores, ficávamos responsáveis pela mediação em alguma disciplina da Univesp, também foi preciso entender o fundamento e como funciona o processo de avaliação nos cursos da instituição.

Em relação ao tema deste módulo, o facilitador 1 relata que desde sua graduação, ele não teve estudos ou formações voltadas à Avaliação Educacional. Mesmo em seu Mestrado e em seu Doutorado, ele não teve a oportunidade de cursar disciplinas que oferecessem subsídios para refletir sobre os processos e os instrumentos avaliativos. Somente agora, como facilitador da Univesp e ao cursar o referido módulo, teve a possibilidade de estudar e discutir sobre essas questões. Ele pode compreender, por exemplo, acerca dos tipos de avaliação (Haydt, 2000; Bitencourt; Severo; Gallon, 2013), que podem ser classificados por: propósito (Somativa e Formativa), momento de aplicação (Diagnóstica, Processual e Acumulativa) e referencial de análise (Normativa e Criteriada).

O facilitador 1 menciona que pôde estudar, ainda, sobre alguns instrumentos adequados a serem utilizados no contexto da EaD. Ele entendeu que, para escolher e elaborar os recursos e os processos avaliativos mais pertinentes, é preciso conhecer o perfil dos estudantes e estar de acordo com o projeto pedagógico da instituição. No caso da Univesp, os dados da instituição apresentados revelam que seus alunos se configuram em um público econômico, social e culturalmente diverso. Em virtude disso, e para acompanhar as transformações que os estudantes sofrem ao longo do curso, é necessário que os instrumentos

avaliativos apresentem variação de formatos e graus de dificuldade, e possam avaliar diferentes funções intelectuais, desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do período de formação, em cada disciplina/curso.

Na Univesp, os Projetos Integradores têm instrumentos avaliativos diversificados. Neles, o desenvolvimento do trabalho e os aprendizados dos alunos são avaliados por meio: do Plano de Ação, do Relatório Parcial, do Relatório Final, do Vídeo do PI e da Avaliação Colaborativa (Univesp, 2021a). No decorrer da especialização da Univesp, como o facilitador 1 esteve responsável pela mediação (orientação) de alguns PI das Licenciaturas da instituição, ele teve oportunidades de acompanhar e aprender acerca dos processos avaliativos nessas disciplinas.

Para o facilitador 1, esses instrumentos avaliativos do PI são dos tipos Somativo e Acumulativo, mas que sofrem influências de outras ferramentas utilizadas ao longo da disciplina, como, por exemplo, a influência dos Fóruns de Discussão e de reuniões em videoconferência, que podem ser classificados como avaliações dos tipos Formativa e Processual. Mais do que mensurar uma nota ao trabalho do estudante, as avaliações possibilitam que os próprios estudantes enxerguem o progresso da sua aprendizagem, e ainda ajudam o professor a identificar a qualidade dos aprendizados dos seus alunos, isto é, analisar os pontos fortes e as dificuldades de cada um, de modo que ele possa rever sua prática docente e potencializar as medidas de apoio aos estudantes.

Assim, para que o estudante e o professor tenham condições de realizar tudo isso, é necessário que eles tenham parâmetros do que se espera, tenham clareza do que precisam realizar. No PI, há um documento que contém orientações sobre como todas as entregas serão avaliadas (Univesp, 2021a). Mais especificamente, a instituição apresenta rubricas, nas quais são descritos os itens avaliados e as notas máxima e mínima que podem ser atribuídas para cada parte (Univesp, 2021a). Esse processo vem ao encontro do que aprendemos na parte teórica da especialização, quando estudamos acerca das diferentes teorias para elaboração de questões, como na "Taxonomia de Bloom", que podem auxiliar na construção de processos de avaliação com foco no aluno (Bloom; Krathwohl, 1956).

Em suma, os estudos teóricos da especialização da Univesp, bem como as práticas que teve no decorrer dos PI, possibilitaram que o facilitador 1 compreendesse melhor os tipos de avaliação e a importância e a necessidade dos critérios avaliativos sempre estarem bem claros aos alunos. Isso porque, a devolutiva e o feedback aos estudantes podem promover uma formação contínua, sanando deficiências na aprendizagem, e ainda podem ressignificar ou melhorar a própria prática docente. Embora toda essa discussão esteja inserida na modalidade de ensino a distância, o facilitador 1 entende que ela também se faz presente e pode ser implementada nas aulas presenciais. Como consequência, o facilitador 1 pretende aproveitar todo esse aprendizado em suas futuras práticas docentes, revendo os critérios avaliativos dos instrumentos que for utilizar em sala de aula. Vale destacar, inclusive, que em cursos de EaD, por exemplo, esse trabalho avaliativo mais cuidadoso contribui para diminuir a distância transacional que se faz presente, muitas vezes.

Já no módulo "**Trabalho com Projetos Integradores – INT410**", busca-se, inicialmente, retomar alguns dos conceitos de metodologias ativas de aprendizagem, para que os facilitadores consigam colocá-las em prática, bem como articulá-las com conceitos interdisciplinares, pois a elaboração de projetos muitas vezes faz uso de conhecimentos que foram construídos em momentos e disciplinas diferentes.

Esse módulo instrui os facilitadores a selecionar e aplicar técnicas de comunicação, estratégias de gestão de tempo e de gestão do trabalho colaborativo. Sucessivamente, é ensinado sobre a avaliação dos relatórios parciais, instrui-se sobre a correção de relatórios com base em rubricas (Univesp, 2021a) e também evidencia a importância dos *feedbacks* (orais ou escritos) para o desenvolvimento do projeto e para que o relatório final atenda o que foi proposto inicialmente. Por fim, esse módulo oferece direcionamento para a correção do projeto final e orientações sobre o vídeo que os alunos precisam gravar, editar e publicar. O objetivo ao final do módulo INT410 é que os facilitadores estejam aptos a orientar os alunos

da graduação, aplicando metodologias ativas de aprendizagem, que sejam capazes de avaliar trabalhos segundo critérios e rubricas pré-estabelecidos, orientar os alunos na produção de um recurso multimídia (que é também um instrumento de avaliação) e compreender e exercitar a habilidade de avaliar, corrigir e oferecer *feedbacks* durante a construção de um projeto.

A facilitadora 5 relata que durante a graduação, voltada a um bacharel, totalmente presencial e de período integral, não foi exposta às ferramentas híbridas de ensino, comunicação e desenvolvimento de atividades. Sempre trabalhando com o contato social entre aluno e professor, e aluno-aluno. O interesse por ensino e pesquisa foi presente desde o primeiro contato com atividades como iniciação científica e projetos de extensão, porém mais uma vez de forma única e exclusivamente presencial. No decorrer da especialização na Univesp, a facilitadora atuou em disciplinas regulares e dois PI. No PI as atividades eram diferentes da disciplina regular, pois no PI os alunos de graduação buscam desenvolver um projeto que traz um problema e uma possível forma de resolução, problema este, dentro da área de formação. O contato nas disciplinas regulares era mais breve, eram realizadas somente as discussões no fórum de dúvidas. Já o contato no PI com o facilitador acaba sendo mais frequente, necessário e contínuo para o êxito do projeto.

A questão intrigante como facilitadora foi a necessidade de atuar de forma distinta no engajamento dos alunos. Além de ter a necessidade de entender a visão e a área de formação desses alunos, era necessário criar o vínculo entre eles, e mostrar de que realmente estariam lá para atuar como “a ponte”. No PI era esperado de os facilitadores trazer a provocação, o questionamento entre os alunos, para que eles interajam entre eles, e, às vezes, por se tratar de uma parte que não era avaliada em termos quantitativos de nota, os alunos nem sempre participavam e não viam esse fórum como uma ferramenta rica para trocas e solidificação de aprendizado. Ou seja, o trabalho era intenso e desafiador.

A atividade como facilitador em PI tinha outros desafios, e o mais interessante que era na mesma ferramenta de fórum. O tempo de interação era maior e com diferentes grupos, pelo menos quatro. O que tornava a atuação diferente para cada grupo, ao depender dos alunos que o formavam. Em um dos PI, foi possível notar como eles visualizam com clareza a atividade, e trabalharam de forma recíproca. No PI, era permitido avaliar esses alunos através de suas atividades, que eram entregues em determinadas datas, a saber: relatório parcial, relatório final, vídeo de apresentação e avaliação colaborativa. O tempo de desenvolvimento e reuniões quinzenais promoviam o contato mais efetivo entre os integrantes do grupo e entre o grupo e o facilitador.

Desse modo, com os fatos apresentados, a facilitadora 5 tem em sua formação a experiência prática de como o ensino híbrido ou totalmente *online* pode e deve estar presente em nossa sociedade, esse ensino permite a formação, troca de saberes e experiências de pessoas de diferentes lugares geográficos. Como portadores e detentores desse saber, é necessário ter claro que os desafios para o engajamento e prática eficaz dessa proposta são flexíveis, moldáveis e adaptáveis, de acordo com o núcleo de alunos que trabalhamos, tempo de contato e relação estabelecida. No que se trata de ensino e aprendizado na EaD, nada é tão simples como aparentemente é exposto, é necessária atuação comprometida para atingir o objetivo dos alunos e docentes.

O módulo “**Metodologias ativas de Aprendizagem - EDU420**” se inicia com uma reflexão sobre Trabalho em Grupo versus Aprendizagem Colaborativa, explicitando que o primeiro se concentra principalmente no produto final, enquanto o segundo valoriza o processo como um todo, sendo mais eficaz para o aprendizado (Garbin, 2014; *University Of Nebraska Medical Center*, 2018). Assim, é oferecida uma breve descrição de como implementar a aprendizagem colaborativa e transformar o trabalho em grupo para torná-lo mais produtivo. Em seguida, é abordado o tema da aprendizagem colaborativa em um contexto virtual e acerca da importância do trabalho em equipe, focando no contexto educacional. Também é discutida a relevância das comunidades virtuais para o aprendizado.

Posteriormente, após apresentar uma boa parte do material didático, a disciplina se concentra em tópicos voltados para o trabalho em equipe e estratégias de ensino e aprendizagem colaborativa. São fornecidos textos e exemplos que demonstram como realizar essas atividades de forma produtiva. Ao final, nos últimos tópicos, é mostrado como a Univesp utiliza os recursos apresentados e oferece alguns métodos para avaliar qualitativamente os trabalhos em equipe.

Esse módulo contribuiu para aprofundarmos o que já tínhamos estudado, nos módulos anteriores da especialização, acerca das metodologias ativas e compreender um pouco mais como podemos nos valer dessas abordagens na EaD, inclusive, como elas estavam implementadas nas disciplinas práticas que estávamos responsáveis como facilitadores, dentro da Univesp.

No módulo **“Estratégias para o uso de recursos tecnológicos na Educação a Distância - EDU530”** são exploradas as inovações tecnológicas e seu impacto na educação, desde invenções históricas, como o papel e a prensa, até as tecnologias digitais contemporâneas. Enfatiza que a mera introdução de tecnologia não melhora automaticamente o processo de aprendizagem, é essencial que haja uma intencionalidade pedagógica e um planejamento eficaz.

A relação entre tecnologia e educação deve ser entendida como um processo histórico, e as inovações tecnológicas exigem transformações na prática escolar. O papel do professor é crucial para integrar a tecnologia ao currículo e adaptar os recursos às necessidades dos alunos, considerando diferentes estilos de aprendizagem.

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) oferece diretrizes para a seleção de recursos na educação a distância (EaD), promovendo uma formulação eficaz de materiais (Mayer, 2009). Além disso, este módulo aborda o uso de objetos digitais de aprendizagem, jogos e simulações para melhorar a EaD e discute os Recursos Educacionais Abertos (REA), que permitem o compartilhamento e a adaptação de materiais didáticos, ampliando o acesso ao conhecimento e a colaboração educacional.

No decorrer desse módulo, tivemos a oportunidade de refletir e estabelecer relações entre os âmbitos teórico e prático, ao articular o que foi proposto nesse estudo com nossa atuação como facilitadores junto aos estudantes de graduação. Em outras palavras, fomos instrumentalizados para o uso intencional e pedagógico das TIC no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que desenvolvemos competências e habilidades necessárias à atuação docente na EaD.

No início do módulo **“Design educacional para elaboração de material didático - EDU520”** é apresentado o conceito de *design* educacional, que é responsável por elaborar as experiências educacionais e a construção de disciplinas desde o recorte do assunto a ser tratado até as melhores ferramentas para a avaliação, levando em consideração os recursos disponíveis e materiais utilizados (Filatro, 2008).

Na continuidade, é apresentado o conceito de *design* instrucional, que é o modelo pelo qual se arquiteta o conjunto de técnicas, recursos e métodos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem (Filatro, 2008), e o modelo ADDIE, que é usado em abordagens de *design* instrucional e estipula 5 fases entre o problema e a solução educacional (análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação) (Filatro, 2008). Depois, algumas especificidades para a elaboração de cursos em EaD são colocadas em evidência, destacando, assim, a importância do uso de uma pedagogia “inovadora”. Ainda, a disciplina relembrava a importância da análise contextual e a relevância de se conhecer o perfil dos alunos do curso em questão. Por fim, no módulo são apresentadas algumas possibilidades e reflexões para que os educadores e responsáveis pelo *design* instrucional agreguem valor ao conteúdo e utilizem os recursos disponíveis com intencionalidade pedagógica.

Tendo em vista a contribuição teórica da Univesp para a facilitadora 3, enquanto possível docente no futuro, um episódio marcante aconteceu durante as leituras da disciplina *“Design Educacional para a Ela-*

boração de Material Didático”. Como é sabido, em 2020, o mundo todo vivenciou uma pandemia. Nesse contexto, escolas e universidades precisaram realizar suas atividades de forma remota. Naquele momento, a situação de incerteza sobre a retomada das atividades presenciais fez com que as metodologias usadas no ensino a distância ficassem em evidência. Por isso, ao cursar a disciplina “*Design* Educacional para a Elaboração de Material Didático”, a facilitadora 3 considera ter encontrado contribuições importantes sobre o uso de tecnologias e mídias digitais no ensino superior, uma vez que o ensino a distância já havia construído caminhos e estratégias para que o processo de aprendizagem acontecesse de forma remota.

Entre as contribuições presentes, ao estudar o referido módulo, estão a constatação de que apenas a experiência de um docente com o ensino presencial não o qualifica para a educação a distância, pois esta inclui o uso de diversos outros recursos na EaD (Zanetti, 2009, p. 96). Assim, o ensino a distância não pode ser compreendido como um deslocamento do ensino presencial, *webconferências* apenas não caracterizam o ensino a distância. “Os cursos oferecidos somente por videoconferência ou *webconferência* estruturam-se logisticamente de forma muito diferenciada daqueles desenvolvidos por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)” (Barbosa; Carvalho, 2015, p. 07).

Também, o uso de mídias digitais, ou objetos digitais de aprendizagem (vídeos, documentários, filmes, palestras gravadas, podcasts, imagens, jogos, etc.) enriquece o conteúdo da disciplina apenas se tiverem uma intencionalidade pedagógica que justifique seu uso. Exemplos de elementos que possam direcionar essa intencionalidade pedagógica são: levar em consideração as características do público-alvo, quais as necessidades e expectativas desses alunos, a acessibilidade que a mídia escolhida possui, se a tecnologia é apropriada e está disponível para todos, como a mídia escolhida contribui com as estratégias de ensino escolhidas, entre outros.

Ainda, para que mídias digitais se tornem objetos digitais de aprendizagem é necessário que elas contribuam com o entendimento do conteúdo da disciplina em questão, por exemplo, uma disciplina de história da arte certamente se beneficiará mais do uso de imagens do que um curso de idiomas, que, por sua vez, certamente necessitará de recursos de áudio.

O módulo de “**Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação - TCC520**” é o último módulo teórico que cursamos na especialização, é a disciplina que cursamos enquanto escrevemos o nosso TCC.

Num primeiro momento, o módulo recupera alguns princípios da pesquisa, como: o que é um problema de pesquisa (bem como sua formulação), em que consiste uma hipótese e as bases e a técnica para a escrita científica. Em seguida, aborda-se o planejamento do projeto e sua estrutura. Ao abordar a temática da metodologia, a disciplina reforça a importância da coesão entre as ferramentas metodológicas e tema escolhidos. Depois, faz-se uma revisão sobre a coleta e análise de dados, que consistem em um procedimento metodológico específico e vastamente utilizado. Posteriormente, aborda-se a construção das construções de um trabalho.

Os últimos temas do módulo de TCC explicam a importância da divulgação da pesquisa que foi desenvolvida ao longo deste módulo. Para isso, além da elaboração de um artigo científico, faz parte da etapa de conclusão da Especialização, a produção de um material audiovisual que tem a missão de divulgar o trabalho que foi realizado pelo grupo. Com o mesmo objetivo, o módulo reforça a importância da publicação de trabalhos acadêmicos em periódicos, deste modo a produção do presente artigo é a consolidação de nossos aprendizados dentro desse curso de especialização.

Dessa forma, a própria produção do TCC traz contribuições para nossa formação acadêmica, enquanto pós-graduandos das universidades estaduais paulistas. Por meio do trabalho colaborativo, revisitamos nossas memórias, nossos relatórios, as disciplinas com as quais ficamos responsáveis enquanto facilitadores, e os módulos teóricos e, assim, atribuímos nossos significados para aquilo que viemos experienciando e aprendendo ao longo da especialização da Univesp.

4. Considerações finais

Nosso objetivo, aqui, foi de narrar e discutir que contribuições a Especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância da Univesp traz para a formação profissional de pós-graduandos das universidades estaduais paulistas. Ao ler o próprio nome da especialização, as pessoas poderiam pensar que essa pós-graduação *lato sensu* seria para mestrandos e doutorandos apenas da área de Educação e Ensino. Por outro lado, como vimos pelo perfil dos autores, na seção de Metodologia, os pós-graduandos são das mais diversas áreas da Educação Superior. Assim, mais do que possibilitar o desenvolvimento da docência em um ambiente da EaD para somente professores (que estão em sala de aula ou ainda não), a Univesp vem promovendo a formação de pós-graduandos que possuem bacharelados e que, provavelmente, nunca poderiam se engajar numa inter-relação acadêmica na área de educação mediada pela tecnologia, se estivessem fora desse contexto formativo.

Nessa especialização, para além de desenvolver conhecimentos teóricos acerca de conceitos e métodos atualmente utilizados em cursos na modalidade a distância, os pós-graduandos desenvolvem conhecimentos práticos, relacionados ao acompanhamento e à mediação em disciplinas dos cursos em EaD, que são ofertados pela Univesp. Em outros termos, os pós-graduandos colocam a “mão na massa” e não ficam apenas estudando teorias relacionadas à EaD.

Como podemos verificar pelo relato dos facilitadores 4 e 2, ao estudarem o módulo teórico “Estratégias de aprendizagem para a mediação pedagógica na Educação a Distância – EDU30” e atuarem nas disciplinas dos cursos da Univesp, os pós-graduandos puderam desenvolver competências e habilidades voltadas à comunicação com estudantes via fórum de discussão e outras tecnologias digitais para comunicação, realizando *feedbacks* e suporte qualitativo aos estudantes.

Já para o facilitador 1, estudar sobre “Avaliação da Aprendizagem-Elaboração de Instrumentos Avaliativos - EDU340” e mediar em Projetos Integradores, possibilitou-o desenvolver a capacidade de identificar o progresso de estudantes por meio da verificação de atividades avaliativas, expandido seu olhar para a docência mesmo no ensino presencial. Enquanto que para a facilitadora 5, ao atuar em PI e outras disciplinas específicas dos cursos da Univesp, e ainda estudar módulo teórico “Trabalho com Projetos Integradores – INT410”, ela pôde perceber a necessidade de mediar de maneira distinta em cada engajamento dos alunos em suas respectivas disciplinas. Essa pós-graduanda pôde, dessa forma, desenvolver a capacidade de estimular o estudante, por meio de orientações de estudo, na contínua procura por conhecimento.

Por fim, a facilitadora 3 relata como foi contributivo para sua formação o módulo “Design educacional para elaboração de material didático – EDU520”. Conforme essa pós-graduanda ia estudando o referido módulo e ainda atuava como facilitadora no *Blackboard* de cada disciplina responsável, ela ia percebendo, cada vez mais, como ter experiência no ensino presencial não é suficiente para mediar e ensinar na EaD, as práticas e as demandas são distintas e intrínsecas a cada contexto.

Não só os módulos teóricos anteriores, mas também aprender acerca das “Metodologias ativas de Aprendizagem - EDU420” e de “Estratégias para o uso de recursos tecnológicos na Educação a Distância - EDU530”, permitiram a nós, pós-graduandos, refletir e estabelecer relações entre os âmbitos teórico e prático, ao articular o que foi proposto nos módulos com nossa atuação como facilitadores junto aos estudantes de graduação. Assim, todas essas experiências possibilitadas pela especialização da Univesp contribuíram para que nós tenhamos mais condições, segurança e competências para futuramente atuar em cursos organizados e oferecidos na modalidade a distância. Além disso, foi-nos possível identificar os desafios enfrentados durante a mediação entre alunos e conteúdo teórico, analisando como essas experiências práticas podem transformar o conhecimento teórico em habilidades pedagógicas aplicáveis.

Agradecimentos

Os autores agradecem o financiamento viabilizado pelas bolsas vinculadas ao programa “Formação Didático-Pedagógica para Cursos na Modalidade a Distância”, fruto de uma parceria entre a Univesp e demais universidades estaduais paulistas públicas (USP, UNICAMP, UNESP). O presente trabalho foi desenvolvido entre julho e novembro de 2024 no âmbito da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.

Referências Bibliográficas

- ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.
- ALARCON, D. F.; LEONEL, A. A.; ANGOTTI, J. A. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: experiência em um curso de ciências biológicas. Em Rede: **Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª reimpressão da 2ª edição. São Paulo: **Pioneira**, 2001. p.107-188.
- BITENCOURT, B. M.; SEVERO, M. B.; GALLON, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: desafios e potencialidades na educação a distância. **Revista Eletrônica de Educação**, 7(2), 211-226, 2013.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R. Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York, NY; **Longmans, Green**, 1956.
- DE MOURA ANGELIM, R. C.; *et al.* Educação à distância no ensino superior: relato de experiência em estágio de docência. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [s. l.], v. 9, 2018.
- BARBOSA, T. R. C. G.; CARVALHO, M. L. Planejamento e desenvolvimento de cursos em EAD [recurso eletrônico]. Viçosa, MG: **Ed. UFV** [s. l.] ISSN 2179-1732; n. 31, 2019.
- CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da Docência Presencial à Docência Online: Aprendizagens De Professores Universitários na Educação a Distância. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 35, n. 210399, p. 1–29, 2019.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Experience and story in qualitative research**. [S. l.]: San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: **Editorial Laertes**, 1995.
- CORRÊA, C. S.; RIBEIRO, A. S. L. A formação pedagógica do professor universitário: um olhar sobre a pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 445-462, abr./jun. 2014.
- DE ANDRADE CARNEIRO, L. *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. Research, **Society and development**, v. 9, n. 8, 2020.
- FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.
- FIORENTINI, D. Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. **Sisyphus – Journal of Education**. v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jul. 2007.

- GARBIN, M. **Desenvolvimento de um programa de capacitação para professores de Matemática do ensino público brasileiro com enfoque na aprendizagem colaborativa**. 2014. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019.
- LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.
- MAYER, R. E. **Multimedia Learning: Second Edition**. University of California: Santa Barbara, 2009.
- MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 1, 2002.
- PIRES, R. M.; VELOSO, B. G. Os Fóruns de Discussão na Educação a Distância: Estudo de Caso num Curso de Especialização. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. e2030, 2023.
- RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. In: KELLY, N. *et al.* Narrative, Memory & Everyday Life. **Huddersfield: University of Huddersfield**, 2005, (p. 1-8).
- SALES, W. B.; GUERRA, R. O. Reflexões sobre o estágio em docência como instrumento formativo do professor universitário: um relato de experiência. **Revista Ciência Plural**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 1–19, 2023.
- UNIVERSITY OF NEBRASKA MEDICAL CENTER. **Groupwork vs. collaborative learning: is there a difference?**. Disponível em: <https://connected.unmc.edu/blog/2018/05/09/group-work-vs-collaborative-learning-is-there-a-difference/>. Acesso em 16 fev. 2025.
- UNIVESP. **Normas acadêmicas**. 2019. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5d7a99757c1bd17f6b4dfe1c/Normas_Academicas__1_.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.
- UNIVESP. **Especialização em Processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância**. 2020. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5f9a0d187c1bd-102630cd9cd/PPC_-_Especializa_o_julho-2020.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.
- UNIVESP. **Orientações para a Avaliação do Projeto Integrador**. 2021. Disponível em: https://assets.univesp.br/Proj_Integrador/Orient_para_avaliacao_do_PI_jan2021.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024 (a).
- UNIVESP. **Orientações para Alunos de Projeto Integrador**. 2021. Disponível em: https://assets.univesp.br/Proj_Integrador/2023-15/Orientacoes_para_alunos_de_PI.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024 (b).
- UNIVESP. **Participantes do Processo Pedagógico**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://sites.google.com/view/mediao-univesp/participantes-do-processo-pedagogico?authuser=0>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- ZANETTI, A. Elaboração de materiais didáticos para educação a distância. **Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF**, 2009.