

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**Gilberto Rosa Campos**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS:  
O DESIGN EDUCACIONAL DE UMA DISCIPLINA EM EAD NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS**

**ANÁPOLIS-GO  
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**Gilberto Rosa Campos**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS:  
O DESIGN EDUCACIONAL DE UMA DISCIPLINA EM EAD NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

**Área de concentração:**  
Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

**Linha de Pesquisa:**  
Educação, Escola e Tecnologias.

**Orientador:**  
Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

**ANÁPOLIS-GO**

**2023**

Ficha catalográfica

C198d	<p>Campos, Gilberto Rosa. Diversidade, cidadania e direitos [manuscrito]: o design educacional de uma disciplina em EaD na Universidade Estadual de Goiás / Gilberto Rosa Campos. - 2023. 149f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Línguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2023.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação a distância - Universidade Estadual de Goiás. 2. EaD - Design educacional. 3. Disciplina em EaD - Universidade Estadual de Goiás. 4. Dissertações - PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I. Castro, Raimundo Márcio Mota. II. Título.</p> <p>CDU 37.018.43(817.3)(043)</p>
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH  
CRB1/2385

**GILBERTO ROSA CAMPOS**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS:  
O DESIGN EDUCACIONAL DE UMA DISCIPLINA EM EAD NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS**

Dissertação submetida à Banca de Avaliação  
em 02 de outubro de 2023, tendo sido  
considerada:

Aprovada       Reprovada

Anápolis, 02 de outubro de 2023

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Raimundo Marcio Mota de Castro (UEG/PPGIELT)

Orientador

---

Prof. Dra. Olira Saraiva Rodrigues (UEG/PPGIELT)

Membro Interno

---

Prof. Dra. Juliana Guimarães Faria (UFG/PPGOLL)

Membro Externo

**ANÁPOLIS-GO**

**2023**

*Dedico esse trabalho  
à minha esposa, Suelaynne,  
às minhas filhas, Geovana e Maria Fernanda,  
fontes de inspiração e renovação em todos os momentos da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar nesse momento é muito especial, sobretudo, porque diversas pessoas colaboraram com minha caminhada formativa, com indicações de bibliografias, leituras atentas dos meus escritos e com cafezinhos sempre bem-vindos. Nominar cada uma delas é uma tarefa difícil, contudo, gostaria de agradecer às mais próximas, que têm colaborado diretamente para a conclusão deste trabalho.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que, mesmo diante das dificuldades de conciliar minha vida profissional em tempos de estudo, me garantiu condições de realizar essa pesquisa, permitindo mais essa conquista.

Agradeço à minha esposa, Suelaynne, que, em momentos de dificuldades, esteve sempre ao meu lado, ao longo desses 15 anos de união, com amor de esposa e conversas longas e prazerosas da companheira que é, contribuindo muito para a construção deste trabalho.

Às minhas filhas, Geovana e Maria Fernanda, que compreenderam esse período de ausências, nas brincadeiras, nos passeios e permitiram da forma delas, que eu tivesse tranquilidade em cada etapa dessa trajetória.

À minha mãe, Naura, e ao meu pai, José Batista, que sempre torceram por minhas conquistas, na certeza de que estou sempre em suas orações. Agradeço, também, às minhas irmãs, Viviane e Leiliane, aos meus cunhados e sobrinhos, que, mesmo distantes, sempre expressam o amor familiar.

Agradeço à minha sogra, Mariza, às minhas cunhadas, Romenha, Simária e Honorina, a seus esposos e às minhas sobrinhas e sobrinho, que sempre me receberam, de portas abertas, nessa grande família.

Agradeço à professora e amiga, Kelly Cristina Ruas, que conheci em tempos de graduação e que, com indicações de leituras e conversas, sempre contribuiu com minha formação acadêmica e, mais ainda, nesse caminho da pesquisa que trilhei.

Ao meu orientador, professor Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro, pela paciência, tranquilidade e profissionalismo em suas contribuições durante todo o período dessa pesquisa.

À professora Dra. Olira Saraiva, pelo cuidado na leitura e pelas contribuições nessa pesquisa, que, com sua dedicação enorme, vem contribuindo no meu crescimento como pesquisador desde o início da escrita no Seminário Interno de Pesquisa (Semipe). Aproveito para agradecer, na pessoa da professora Olira, ao Grupo de Pesquisa Letramento, Cultura, Conectividade e Educação (Lecce), que me recebeu de portas abertas e tem contribuído com minha trajetória acadêmica.

À professora Juliana Guimarães Faria, que foi minha professora na graduação, uma pessoa muito querida por quem tenho muito respeito e admiração, que, mesmo sendo uma pessoa muito ocupada, aceitou o convite para participar dessa banca de defesa, contribuindo com seu olhar acadêmico com esta pesquisa.

Aos professores e amigos da 10ª Turma do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), que é uma turma que levarei como inspiração para minha vida profissional e pessoal.

À Universidade Estadual de Goiás, que, por meio do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT), tem contribuído com minha formação acadêmica e, em especial, ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear), que não pouparon esforços no sentido de possibilitar acesso a informações para realização dessa investigação.

## RESUMO

CAMPOS Gilberto Rosa. *Diversidade, cidadania e direitos: o design educacional de uma disciplina em EaD na Universidade Estadual de Goiás*. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Sua tessitura é realizada a partir da discussão do *design* educacional para a educação a distância (EaD), em meio ao debate de direitos humanos, ao problematizar os aspectos técnico-pedagógicos e tecnológicos que influenciam na sua construção. Tal debate tem como base teórica estudiosos, como Candau (2012), Santos (2009) e Silva (2014), que discutem diversidades; Moore e Kearley (2013), Aretio (2014), Filatro (2008), Kenski (2019), Moraes, Valentim e Souza (2019), Costa, Muriana e Melo (2021), Santaella (2003), Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), A. Romiszowski e L. Romiszowski (2005) e Mattar (2014), que fundamentam a discussão de EaD e de *design* educacional. A questão central deste trabalho é: Quais os elementos constitutivos do *design* educacional em EaD na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e como se dá seu processo de construção pela equipe multidisciplinar do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear/UEG), com foco na disciplina de núcleo comum, Diversidade, Cidadania e Direitos? Tem-se como objetivo principal compreender o *design* educacional em EaD, a partir da disciplina de núcleo comum Diversidade, Cidadania e Direitos. Para tanto, chama-se atenção para a construção do *design* educacional no contexto interno do Cear da UEG, que é o *locus* dessa pesquisa, tendo como foco o componente curricular em tela que é o caso de estudo sobre o qual nos debruçamos. Neste trabalho, realizamos uma aproximação com o método fenomenológico, adotando uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso descritivo, por buscar compreender o fenômeno em construção do *design* educacional em EaD. A coleta de dados vale-se dos instrumentos de análise documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe multidisciplinar do Cear/UEG. Os resultados permitem caracterizar o *design* educacional em EaD da UEG como “transicional”, pelo seu foco tecnicista, expresso na estruturação metodológica previamente definida na disciplina analisada e pela abordagem na aprendizagem do aluno de forma crítico-reflexiva, baseada na concepção socioconstrutivista dos enunciados das atividades *online* e nos textos indicados para estudo na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos. Esse *design* transicional se estrutura nas seguintes etapas: demanda, mediação, montagem e finalização (DMMF). Conclui-se que, este *design* educacional em EaD na UEG está em movimento e em construção, mas, permite a elaboração da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos com limitações no desenvolvimento das pastas digitais pela dificuldade de um fluxo de trabalho coletivo em suas etapas pela equipe multidisciplinar.

**Palavras-chave:** Educação a distância. *Design* educacional. Disciplina em EaD UEG.

## ABSTRACT

CAMPOS Gilberto Rosa. *Diversity, citizenship, and rights: the educational design of a distance learning discipline at the State University of Goiás*. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

This work is part of the Education, School, and Technologies research line of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language, and Technologies. Its structure is based on discussing educational design for distance education (DL), amid the debate on human rights, by problematizing the technical-pedagogical and technological aspects that influence its construction. This debate is theoretically based on scholars, such as Candau (2012), Santos (2009) and Silva (2014), who discuss diversities; Moore and Kearley (2013), Aretio (2014), Filatro (2008), Kenski (2019), Moraes, Valentim and Souza (2019), Costa, Muriana and Melo (2021), Santaella (2003), Bordignon, Queiroz and Gomes (2011), A. Romiszowski and L. Romiszowski (2005), and Mattar (2014), which support the discussion of distance learning and educational design. The question that directs this work is: What are the constituent elements of educational design in distance learning at the State University of Goiás (UEG) and how is its construction process carried out by the multidisciplinary team of the Network Teaching and Learning Center (Cear/UEG), focusing on the common core subject, Diversity, Citizenship and Rights? As a main goal, it seeks to understand educational design in distance learning, based on the common core discipline, Diversity, Citizenship, and Rights. To this end, attention is drawn to the construction of educational design in the internal context of Cear from UEG, which is the locus of this research, focusing on the curricular component on screen, which is the case study on which we focus. In this work, we approach the phenomenological method. We start with a qualitative approach, exploratory research of the descriptive case study type, seeking to understand the phenomenon under construction of educational design in distance learning. Data collection uses document analysis instruments and semi-structured interviews with the multidisciplinary team from Cear/UEG. The results allow us to characterize the educational design in EaD at UEG as “transitional”, due to its technical focus, expressed in the methodological structuring previously defined in the analyzed discipline and the approach to student learning in a critical-reflective way, based on the socio-constructivist conception of the statements of the online activities and in the texts recommended for study in the discipline Diversity, Citizenship, and Rights. This transitional design is structured in the following stages: demand, mediation, assembly, and completion (DMMF). It is concluded that this educational design in distance learning at UEG is in motion and under construction. Still, it allows the elaboration of the Diversity, Citizenship, and Rights discipline with limitations in the development of digital folders due to the difficulty of a collective workflow in its stages by the multidisciplinary team.

**Keywords:** Distance learning. Educational design. Distance learning discipline at UEG.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seleção e classificação de artigos científicos na base de dados Scielo .....	32
Figura 2 - As fases das gerações em EaD.....	45
Figura 3 - Fundamentos do <i>design</i> instrucional.....	56
Figura 4 - Estado de fluxo do aluno envolvido no <i>design</i> educacional .....	64
Figura 5 - Atividades online (AO) no primeiro curso de formação de professor.....	89
Figura 6 - Processo de acompanhamento da produção de disciplinas em EaD na UEG.....	90
Figura 7 - Disposição da pasta digital .....	91
Figura 8 - A ênfase no teor instrucional da capacitação em EaD na UEG .....	92
Figura 9 - Abertura de atividade da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos .....	94
Figura 10 - Nuvem de palavras entrevistas equipe multidisciplinar .....	97
Figura 11 - Plano de ensino: quadro de atividades.....	99
Figura 12 - Objetivos Geral e Específicos da disciplina .....	111
Figura 13 - Estudo Online 01 .....	112
Figura 14 - Estudo Online 04 .....	113

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Características da EaD pelo mundo .....	41
Quadro 2 - Características do <i>design</i> instrucional e do <i>design</i> educacional.....	60
Quadro 3 - Fundamentos do <i>design</i> educacional para EaD.....	65
Quadro 4 - Diferença entre as abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa .....	70
Quadro 5- Resoluções que definem as diretrizes curriculares da UEG.....	73
Quadro 6 - Estrutura curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás	83
Quadro 7 - As diferentes ementas da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos .....	85
Quadro 8 - <i>Design</i> educacional em EaD da UEG .....	95

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Addie - *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*
- AGA - Ambiente de Gestão de Aprendizagem
- AO - Atividades Online
- Asis - Análise de Situação de Saúde
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CaC - Conselho Acadêmico do Câmpus
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
- CBO - Classificação Brasileira de Ocupação
- Cead - Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância
- Cear - Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
- CEP - Conselho de Ética na Pesquisa
- Cepae - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
- CID - *Cognitive Instructional Design*
- CriaLab - Laboratório de Pesquisas Criativas e Inovação Audiovisual
- CsA - Conselho Acadêmico
- CSCL - *Computer-Supported Collaborative Learning Design*
- CsU - Conselho Universitário
- DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- DKD - *Distributed Knowledge Design*
- DMMF - Demanda, mediação, montagem e finalização.
- EaD - Educação a Distância
- Eseffego - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
- FE - Faculdade de Educação
- Fies - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- ICCE - *International Council for Correspondence Education*
- ICDE - *International Council for Distance Education*
- IES - Instituições de Educação Superior
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPTSP - Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

- Lecce - Grupo de Pesquisa Letramento, Cultura, Conectividade e Educação
- LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo e Assexual
- LMS - *Learning Management System*
- MEC - Ministério da Educação
- MIT - *Massachusetts Institute of Technology*
- Mooc - Massive Open Online Courses
- Moodle - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- MPG - Ministério Público de Goiás
- NC - Núcleo Comum
- NE - Núcleo Específico
- NDE - Núcleo Docente Estruturante
- NL - Núcleo Livre
- NM - Núcleo Modalidade
- Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- Pear - Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede
- PNAIC - Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNI - Plano Nacional de Imunizações
- PPC - Projeto Pedagógico de Curso
- PPGIELT - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG
- PPGLL/UFG - Programa de Pós-Graduação em Letras/Libras da UFG
- PrG - Pró-Reitoria de Graduação
- Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- REA - Recursos Educacionais Abertos
- Seduc-GO - Secretaria Estadual de Educação de Goiás
- Semipe - Seminário Interno de Pesquisa
- Seres - Secretaria de Regulação e Supervisão do MEC
- Scielo - *Scientific Electronic Library Online*
- TC - Trabalho de Curso
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UnB - Universidade de Brasília

UnEAD - Unidade Universitária de Educação a Distância

Uniana - Universidade Estadual de Anápolis

ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	17
<b>1 DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS.....</b>	26
<b>1.1 Diversidades no contexto multicultural .....</b>	26
<b>1.2 A diversidade nas produções acadêmicas entre 2019 e 2021 .....</b>	30
<b>2 EAD E O DESIGN EDUCACIONAL.....</b>	39
<b>2.1 EaD e seus conceitos .....</b>	40
<b>2.2 O espaço-tempo e a EaD .....</b>	42
<b>2.3 Contexto histórico das gerações em EaD.....</b>	44
<b>2.4 Políticas públicas de EaD na educação superior .....</b>	48
<b>2.5 Do <i>design</i> instrucional para o <i>design</i> educacional .....</b>	52
<b>2.5.1 <i>Design</i> instrucional: bases teórico-metodológicas .....</b>	53
<b>2.5.2 <i>Design</i> educacional: bases teórico-metodológicas .....</b>	58
<b>2.6 O <i>design</i> educacional para EaD.....</b>	66
<b>3 ESTUDO DE CASO DA DISCIPLINA DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS EM EaD DA UEG: O DESIGN EDUCACIONAL EM EaD DA UEG .....</b>	69
<b>3.1 O trilhar da pesquisa de campo .....</b>	70
<b>3.2 O Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear/UEG): <i>locus</i> da pesquisa .....</b>	77
<b>3.3 Diversidade, Cidadania e Direitos: o caso estudado.....</b>	80
<b>3.4 A regulamentação institucional da estrutura curricular da UEG .....</b>	80
<b>3.5 Elementos de um <i>design</i> em construção .....</b>	86
<b>3.5.1 O fenômeno em foco .....</b>	86
<b>3.5.2 <i>Design</i> educacional em EaD na UEG .....</b>	94
<b>3.6 Planejamento em EaD: autonomia engessada .....</b>	97
<b>3.7 Interação e linguagem dialógica: o foco na aprendizagem do aluno .....</b>	106

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	117
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	120
<b>ANEXO A – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DIVERSDIDADE, CIDADANIA E DIREITOS .....</b>	130
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	134
<b>ANEXO C – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: APRESENTAÇÃO .....</b>	138
<b>ANEXO D – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: PLANO DE ENSINO .....</b>	139
<b>ANEXO E – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: ATIVIDADE .....</b>	141
<b>ANEXO F – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	144
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	146

## INTRODUÇÃO

*Criar meu web site  
Fazer minha home-page  
Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje  
Que veleje nesse info-mar  
Que aproveite a vazante da info-maré  
Que leve um oriki do meu velho orixá  
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*

*Um barco que veleje nesse info-mar  
Que aproveite a vazante da info-maré  
Que leve meu e-mail até Calcutá  
Depois de um hot-link  
Num site de Helsinque  
Para abastecer*

*Eu quero entrar na rede  
Promover um debate  
juntar via Internet  
Um grupo de tietes de Connecticut  
(Pela internet, Gilberto Gil, 1998)*

Escrever uma dissertação não é somente dissertar sobre um tema que escolhemos: é descrever um pouco sobre a nossa história, resgatar pensamentos e memórias que se confundem com o objeto de pesquisa. Nesse caminho de refletir sobre meu objeto de pesquisa e sua presença na minha trajetória de vida, busquei inspiração na música de Gilberto Gil, com o qual tenho o privilégio de compartilhar o mesmo nome. Assim, utilizo um Gil para falar de outro Gil. Embalado nesse ritmo contagiante da música *Pela internet*, inicio abrindo meu *web site*, apresentando minha *homepage*, demonstrando os caminhos que velejei nesse *info-mar* da temática com a qual procuro dialogar ao longo dessa escrita.

Nascido na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, estado que amo e que faz parte da minha história, cenário do meu *background*, ou seja, o pano de fundo no qual se inicia minha caminhada. Filho mais novo, caçula de três e único homem dessa turma, convivi, desde muito cedo, com o amor e a cumplicidade dos meus pais e minhas irmãs e com certa liberdade para velejar e explorar novas experiências.

Minha caminhada no campo da informática teve início por volta dos meus dez anos: por insistência da minha mãe fiz o curso de datilografia, exigência mínima, à época, para um emprego promissor. Iniciar o curso de datilografia foi bastante prazeroso, mesmo com exercícios exaustivos de repetição. Durante o curso, aconteceu algo inusitado: faltando algumas

aulas para concluir-lo iniciaram a instalação de algumas máquinas diferentes para oferecer um novo curso: eram os computadores. Minha primeira reação foi de encantamento, não conseguia pensar em outra coisa, queria fazer o curso, só para poder admirar aquelas máquinas que fascinavam meus olhos. Mesmo sem poder, financeiramente, minha mãe fez de tudo para proporcionar essa experiência na minha vida, experiência que foi o início da minha conexão com a tecnologia, palavra tão presente nessa jornada que perpassa pela temática apresentada neste trabalho.

No cotidiano, o trabalho sempre foi uma realidade. Comecei a trabalhar ainda criança, aos 11 anos de idade, em ocupações braçais, como *office-boy*, entregador e auxiliar de produção. Nessa época, o *labor* diário não me permitia ter o contato com o computador, que só cruzou novamente o meu caminho quando tinha mais de 20 anos. Aquela imagem do computador e o fascínio pela tecnologia me incentivaram a comprar meu primeiro computador. Era um *Pentium 100*, um computador antigo, até para os padrões da época, mas que permitiu minha navegação nesse *info-mar*, que transportou meu primeiro *e-mail*, permitiu minha entrada na rede, meu primeiro debate na internet, minhas gravações no porto do disquete.

Como todo equipamento antigo, às vezes, era necessário manutenção, comecei a observar os consertos pelos quais pagava, como não tinha como pagar com frequência a realização dos serviços, comecei a explorar formas de consertos, por meio de leituras de revistas técnicas, procurando, pela internet, nas poucas vezes que conseguia navegar na minha conexão discada. Essa necessidade despertou em mim a vontade de estudar as tecnologias e entrar para uma universidade passou a ser meu próximo desafio. Faço, aqui, um destaque: na minha família, terminar o segundo grau – ensino médio, hoje – era finalizar os estudos e se dedicar ao trabalho. Estudar para além disso, sobretudo, em uma universidade pública, era impossível para um jovem da periferia.

Mas, mesmo assim, contrariando as estatísticas, após passar em vestibulares de instituições privadas, que eu não conseguia pagar, em 2005, ingressei na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no curso de Licenciatura em Computação, iniciando meu caminho junto à UEG, que faz parte da arquitetura que compõe o *web site* da minha vida.

Os anos que passei na graduação contribuíram bastante para minha formação, despertando meu interesse pela docência. Foi nesse espaço que tive meu primeiro contato com

um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com algumas disciplinas que usavam a plataforma *Moodle*<sup>1</sup> como repositório de atividades.

No âmbito pessoal, constituir matrimônio com uma professora, que, naquele momento, estava concluindo o mestrado, me apresentou um novo mundo. Passei, assim, a conviver em um contexto de estudos, desafios diários da vida de uma professora da educação superior, o que me levou a “*velejar nesse info-mar*” do universo acadêmico e, em poucos anos, já estava na “*vazante da info-maré*” da docência, que me fez querer entrar na rede da pesquisa.

Os estudos sobre desenvolvimento de aplicações *web* na Universidade Federal de Goiás (UFG), em uma pós-graduação *lato sensu*, foram cruciais para consolidar meu caminho de estudos e pesquisa. Em seguida, iniciei a atuação em cursos na modalidade a distância e, desde 2010, a Educação à Distância (EaD) faz parte do meu cotidiano de trabalho por meio de cursos da Faculdade de Educação (FE) da UFG, Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública (IPTSP) da UFG, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) da UEG e Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), atuando em vários cursos como, entre outros, *Análise de Situação de Saúde (ASIS)*, *Plano Nacional de Imunizações (PNI)*, *Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, e *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. Na docência, a atuação na disciplina *Informática Educativa*, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), mediante a mediação do ambiente *Moodle* para atividades escolares, ampliou meu campo de entendimento sobre a educação mediada por tecnologias.

Essa imersão me fez perceber as especificidades da EaD, o que me instigou a querer ingressar nessa rede. Como diz Gilberto Gil, eu queria “*promover um debate, juntar via Internet um grupo de tietes de Connecticut [...] que leve meu email até Calcutá*”, me levando ao empenho de ampliar meus estudos na pesquisa acadêmica para “*Fazer minha home-page*”, sobre esse universo das tecnologias, que tanto me fascinou, outrora, na infância, e ainda me fascina.

Diante das experiências vivenciadas na EaD, foi possível observar que cada projeto de curso tinha uma preocupação com as etapas de seu desenvolvimento e suas especificidades, uma tentativa de proporcionar ao aluno uma experiência satisfatória com o ambiente de ensino a distância. Assim, conheci os *designs* educacionais, que buscam nas diversas teorias de

---

<sup>1</sup> Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um *software* livre de apoio à aprendizagem, sendo executado em um ambiente virtual (Moodle, 2023).

aprendizagem desenvolver estratégias educacionais de forma a melhorar a experiência do aluno na EaD, refletindo em uma aprendizagem satisfatória. Em uma rápida pesquisa<sup>2</sup> observei que existem modelos de *designs*, com metodologias diferentes, o que despertou meu interesse em compreender o modelo de *design* educacional na UEG.

Cabe pontuar, que adotamos o termo *design* educacional ao invés de *design* instrucional, por ser o termo mais apropriado às discussões do campo educacional brasileiro, uma vez que o termo instrução se limita à aprendizagem em si, já o educacional abarca todo o processo de elaboração, estruturação e sistematização que envolve a produção de conteúdo educacional. Portanto, neste trabalho defendemos uma abordagem pedagógica construtivista, que colabora com um *design* educacional na produção de disciplinas em EaD, em que o sujeito explora, de forma ativa, o ambiente e recebe *feedback* das suas ações, incentivando-o a formular seu próprio conhecimento, partindo de descobertas e apoiado pelo ambiente social que o rodeia como elemento-chave para a construção de conhecimentos (Mattar, 2014).

No tocante à temática de Diversidade, Cidadania e Direitos, sua abordagem é marcada por conflitos entre grupos diferentes, compostos por suas identidades, com suas diferenças culturais, relações de dominação e poder. A análise da disciplina *Diversidade, Cidadania e Direitos* parte do entendimento de que a formação integral do aluno é possível, desde que seja alicerçada em discussões para a formação humana dos sujeitos.

Reconhecer as diversidades culturais requer um movimento de confrontar nossos próprios valores e limitações, sendo um movimento conflituoso em meio às relações sociais. Infelizmente, o respeito pelas diversidades parece não condizer com os valores culturais estabelecidos na sociedade atual, que sofre de uma amnésia social de que a construção coletiva é perpassada pelo contraditório. Dessa forma, refuta-se que todo conhecimento seja obtido por meio do desenrolar do antagonismo social, impedindo a aquisição de conhecimento e a formação acadêmica integral (Hooks, 2013).

Sabemos que a discussão sobre diversidades está permeada por concepções complexas, que exigem uma abordagem conceitual apropriada em relação à ratificação dos Direitos Humanos. É importante ponderar que as convicções do professor a respeito do ato de ensinar e de aprender, do que seja um material didático de qualidade, do seu papel e do papel do aluno,

---

<sup>2</sup> Foi realizada uma pesquisa exploratória em artigos científicos, tendo como referência autores como, entre outros, Filatru e Piconez (2004), Mattar (2014); Heinsfeld e Pena (2017), que me despertou o interesse em pesquisar e compreender o *design* educacional da UEG.

também, são incorporadas no planejamento educacional, delineando o *design* educacional utilizado.

Partindo dessas considerações, cheguei à investigação da modalidade a distância, com foco na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD. Essa disciplina chamou minha atenção por ser ofertada em EaD, que é meu campo de atuação profissional e pelas discussões importantes, como as diversidades, que considero pertinente ao campo educacional, sobretudo, pela planificação de uma globalização cultural que se tem desdoblado frente à pluralidade cultural da sociedade contemporânea.

Trata-se de um debate desafiador e, ao ser apresentado na modalidade a distância, apresenta outras facetas, como a transposição das temáticas para ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual, a promoção de atividades *online* que favoreçam o debate entre os alunos com mediação do tutor ou professor formador e outras adequações. Portanto, a escolha por analisar a produção dessa disciplina em EaD relaciona-se à sua importância formativa para todos os cursos superiores, pensando em uma formação integral dos sujeitos, com criticidade, autonomia e respeito às diversidades.

Para analisar o objeto de estudo *design* educacional em EaD, de forma pormenorizada, é realizado o estudo de caso da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, que é um componente curricular comum e obrigatório em todos os cursos superiores da UEG, ministrado presencialmente desde 2015 e na modalidade a distância desde 2020.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa com um olhar para o significado do fenômeno *design* educacional, considerando-se que a dimensão subjetiva do pesquisador está implicada no processo de pesquisa. Contudo, esse olhar é direcionado pelo rigor metodológico com a utilização de instrumentos de coleta de informações e tratamento de dados em base científica, bem como, com uma análise fundamentada em produções científicas. Partindo desse entendimento é possível aprofundar a discussão proposta, considerando-se as interações e mútuas influências do fenômeno pesquisado (André, 1995).

Outro aspecto importante a ser pontuado refere-se à intrínseca relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Apoiados em Oliveira (1998), ponderamos que um pesquisador não separa seu trabalho da sua vida, porque encara ambos com muita seriedade, o que ratifica a presença marcante da subjetividade do pesquisador no processo de pesquisa e na construção do objeto de pesquisa, fazendo com que esse objeto tenha sentido e significado. Todavia, essa relação requer vigilância epistemológica, para compreender as nuances do fenômeno estudado em sua totalidade, sem se perder em abordagens cristalizadas ou disformes.

Considerando-se a natureza do objeto de estudo e por ser uma pesquisa que se propõe a compreender e interpretar o processo de *design* educacional de uma disciplina na modalidade a distância, fez-se uma breve pesquisa exploratória para a delimitação do problema e aproximação com o campo da pesquisa (Minayo, 1994). Nesse processo, foi possível averiguar a viabilidade da pesquisa proposta, considerando-se a oferta da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD na UEG.

Tendo em vista as considerações apresentadas, busca-se neste trabalho uma aproximação com a fenomenologia, procurando compreender o sentido do fenômeno que se apresenta que é o *design* educacional na modalidade a distância (Buffon; Martins; Neves, 2017). Para tanto, a pesquisa empírica apoiou-se na coleta e análise de documentos institucionais da UEG e em entrevistas semiestruturadas com a equipe multidisciplinar envolvida no desenvolvimento, no planejamento e implementação da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD.

Partindo das considerações apresentadas, problematizamos os aspectos técnico-pedagógicos e tecnológicos que influenciam a construção do *design* educacional em EaD. Chama-se atenção para a construção do *design* no contexto interno do Cear/UEG, que é o *locus* dessa pesquisa, tendo como foco a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, que é o caso em estudo sobre o qual nos debruçamos.

Tal debate tem como base teórica estudiosos como Candau (2012), Santos (2009) e Silva (2014), que discutem diversidades; Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014), que trazem elementos da educação a distância; e Filatro (2008), Kenski (2019), Moraes, Valentim e Souza (2019), Costa, Muriana e Melo (2021), Santaella (2003), Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), A. Romiszowski e L. Romiszowski (2005), Mattar (2014), que apontam os caminhos do *design* educacional.

Cabe pontuar que na UEG a matriz curricular é organizada por núcleos, sendo que o núcleo comum a todos os cursos é composto por duas disciplinas: Linguagem, Tecnologia e Produção Textual e Diversidade, Cidadania e Direitos, esta última selecionada para essa investigação por dois motivos. O primeiro, pela relevância do debate em si, que coloca em pauta questões referentes aos direitos humanos e aos direitos das minorias, conforme consta na própria ementa desse componente curricular: “Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais” (UEG, 2014a, p. 2). O segundo motivo, refere-se à sua contribuição para as produções que vêm discutindo esse componente curricular na UEG, no caso desta

investigação, especificamente, trazendo a modalidade a distância com toda a sua singularidade para a discussão das diversidades na universidade.

Ao todo, foram analisadas três dissertações: Moreira (2019), Corrêa (2020) e Custódio (2021), que buscam compreender a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos a partir das percepções dos professores nos cursos de bacharelados, licenciaturas e superiores em tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), todos no ensino presencial, trazendo uma visão relevante em relação às práticas docentes e suas contribuições com a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, trazendo elementos importantes, contribuído com nossa análise da disciplina e compreendendo as particularidades presentes na EaD.

Diante do exposto, tem-se como questão problematizadora: Quais os elementos constitutivos do *design* educacional em EaD na UEG e como se dá o processo de construção pela equipe multidisciplinar do Cear/UEG, com foco na disciplina de núcleo comum, Diversidade, Cidadania e Direitos? Essa questão central desdobra-se em outras, a saber: Quais as concepções e discussões fundamentais sobre diversidades e direitos humanos que transitam no meio acadêmico? As discussões da EAD nos permitem apontar elementos para a construção de um *design* educacional? É possível apontar um *design* educacional em EaD na UEG a partir dos embates e desafios enfrentados pela equipe multidisciplinar do Cear/UEG?

Para alcançar a resposta à indagação principal objetiva-se, de forma geral, compreender os elementos constitutivos do *design* educacional em EaD na UEG e seu processo de construção pela equipe multidisciplinar do Cear/UEG. No âmbito do processo de construção desse componente curricular, a equipe multidisciplinar tem protagonismo e são os sujeitos dessa pesquisa. Nesse sentido, pretende-se, como objetivos específicos: a) entender os caminhos da EaD, seus avanços e recuos no âmbito do campo tecnológico-pedagógico e das políticas públicas; b) discutir as diversidades no contexto da produção acadêmico-científica; c) discutir a constituição e construção do *design* educacional e suas possibilidades na modalidade a distância; d) analisar os processos e disposições que colaboraram para a construção de um *design* educacional em EaD na UEG.

Assim, consideramos que seja possível uma discussão aprofundada e qualitativa do objeto desta investigação – *design* educacional em EaD – sem perder de vista o contexto micro da EaD na UEG e situando-o no processo de expansão da educação superior como uma estratégica desse nível educacional. Portanto, faz-se necessário discutir, com acuidade e criticidade, essa modalidade educacional, bem como, ponderar sobre as diversidades que é uma discussão pujante na sociedade brasileira. Essa pesquisa apresenta-se como uma investigação

sobre uma prática que está em construção, podendo apontar possíveis limites e potencialidades da EaD nos cursos superiores da UEG, assim como as perspectivas dessa modalidade educacional.

Tendo como objeto de estudo o *design* educacional presente na EaD do Cear/UEG, essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que busca investigar o fenômeno em construção, com análise de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas, de forma a observar o objeto de estudo imbricado nas relações sociais no ambiente de trabalho da equipe multidisciplinar do Cear/UEG.

A disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, que é o caso estudado, já foi objeto de outros estudos, resultando nas pesquisas realizadas por Moreira (2019), Corrêa (2020) e Custódio (2021), que permitem compreender sua importância e dimensão no currículo da UEG. Este trabalho discute, também, essa disciplina, mas analisando-a na modalidade a distância, o que possibilita uma produção singular no bojo da caracterização do *design* educacional em EaD como objeto de estudo.

Assim, aspectos como a cultura existente na equipe multidisciplinar e sua forma de construção do *design* educacional em EaD na UEG são abordados a partir de uma aproximação com a fenomenologia, que nos permite compreender o fenômeno existente, seu contraste e sua proeminência, tal como se apresenta ao olhar atento do pesquisador. Dessa forma, no trilhar da pesquisa, interpretar o significado desse fenômeno foi o foco, partindo da compreensão do trabalho técnico-pedagógico da equipe multidisciplinar do Cear/UEG.

Vale ressaltar que o avanço da pesquisa de campo propriamente dita, *in loco*, foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG) – CAAE 61336622.2.0000.8113 – por meio do Parecer nº 5.848.452. Todo o percurso da pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

O tipo de pesquisa que realizamos é o estudo de caso, no qual partimos de um contexto amplo para um específico, buscando aprofundar e afunilar as especificidades presentes no *design* educacional da UEG. Partimos inicialmente dos conceitos presentes na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, depois realizamos a contextualização do *design* educacional, para, na seção final, fazer uma imersão na análise empírica sobre a constituição do *design* educacional em EaD na UEG.

Para o debate proposto, essa dissertação está organizada em três seções, interconectadas pela temática em tela. Na primeira seção, abordamos as discussões sobre diversidades no meio

acadêmico-científico, trazendo a discussão de concepções clássicas do campo de debate e, também, apresentamos uma pesquisa bibliográfica realizada na Revista *Eletrônica Científica Online (Scientific Electronic Library Online - Scielo)*, com amostragem de 12 artigos científicos do período 2019 a 2021 analisados.

Já na segunda seção, abordamos a EaD de forma ampliada, desde seu histórico e concepções até as gerações da EaD, com destaque para seu importante papel na educação superior, bem como o marco legal que a institucionaliza nesse nível educacional, em âmbito nacional. Nesta seção é abordado, também, o *design* educacional para a EaD, dando destaque para a apresentação dos elementos fundamentais de um *design* que contemple as características dessa modalidade educacional.

Compondo a terceira seção, avançamos na análise dos planos de ensino da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD implementados em 2020 e 2021 para os cursos presenciais com carga horária a distância. Ainda nessa seção, são problematizados os processos, embates e o *modus operandi* da organização técnica, pedagógica e tecnológica dessa disciplina que colaboram para a construção do *design* educacional em EaD na UEG. Para tanto, articulou-se a pesquisa documental e dados oriundos de entrevistas semiestruturadas com a equipe multidisciplinar envolvida com a EaD na UEG.

Embarco nesse barco da pesquisa, buscando compreender os desdobramentos dessa disciplina na UEG, com um recorte dos últimos três anos que antecedem o início dessa pesquisa, na perspectiva de compreender a temática da disciplina analisada, antes e durante o período da sua oferta na modalidade a distância, que se iniciou no semestre de 2020/1. A análise desse período se faz importante, devido à necessidade do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), presentes na modalidade a distância e que, ao mesmo tempo, explicitam a desigualdade socioeconômica brasileira.

## 1 DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS

A discussão dos direitos humanos está cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Partindo dessas premissas procuramos elucidar a importância da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, destacando sua importância em uma sociedade cada vez mais plural, a importância de se valorizar as diversas culturas presentes em nossa sociedade e analisando como tem acontecido o debate no campo acadêmico em relação a grupos menos favorecidos como negros, índios, quilombolas, mulheres e grupos LGBTQIA+<sup>3</sup>, tensões que estão presentes também no campo educacional.

Procuramos, dessa forma, analisar como tem acontecido o debate sobre o tema, suas conquistas e lutas, com um olhar crítico presente no campo acadêmico, destacando a natureza emancipatória e ao mesmo tempo regulatória dos direitos humanos, sob o olhar de teóricos como Candau (2012) e Santos (2009), que veem a necessidade de políticas cosmopolitas que busquem direitos multiculturais para uma sociedade mais igualitária.

Diante da relevância do tema destacamos a importância das instituições educacionais e sua capacidade de pensar e criar ações transformadoras para a sociedade. Dessa forma, trazemos uma análise que busca uma perspectiva de emancipação do sujeito, como forma de superar as tensões discriminatórias que historicamente vem silenciando grupos menos favorecidos. Nesse sentido, buscamos identificar em artigos científicos como tem acontecido o debate sobre o tema, de forma a compreender a importância do *design* educacional na construção da disciplina.

### 1.1 Diversidades no contexto multicultural

No âmbito da legislação, retomamos, mesmo que brevemente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para trazer elementos importantes para este debate, como a proteção individual, direito à vida, dignidade, igualdade, liberdade e segurança, fundamentados na justiça e na paz, observando a adequação da legislação brasileira, cada vez mais alinhada ao discurso social de proteção aos direitos humanos de frações discriminadas da sociedade.

Contudo, para Candau (2012), essa legislação tem promovido uma falsa ideia de defesa e proteção dos direitos humanos, possuindo um conjunto de normas, políticas públicas e normas

---

<sup>3</sup> A Aliança Nacional LGBTI+ elaborou o manual de comunicação LGBTI+, que especifica o significado da sigla LGBTQIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e “+” outras identidades de gênero e orientações sexuais.

jurídicas que não têm sido suficientes para garantir o respeito às diversidades, principalmente, no atendimento às demandas de grupos sociais menos favorecidos. Pelo contrário, convive-se, constantemente, com violações dos direitos humanos, alimentadas pela impunidade, violência e desigualdade social, o que tem demonstrado a fragilidade legal em se estabelecer elementos de promoção e consolidação dos direitos humanos conquistados.

Diante dessa realidade, as oportunidades de acesso demonstram não estarem inspiradas pelos ideais democráticos, pois o que se vê é uma rigidez extrema, que monopoliza e autoriza as classes sociais mais favorecidas a manipular os bens culturais e os signos institucionais (Bourdieu, 2015).

Nessa mesma perspectiva, Santos (2009) pontua que a Declaração dos Direitos Humanos tem uma natureza emancipatória e, ao mesmo tempo, de regulação social. Na relação dialética que rege sua natureza emancipatória, destacam-se os avanços e conquistas de direitos individuais no cenário global, o que se considera um avanço. Entretanto, existe, também, uma natureza regulatória que intensifica a desigualdade e exclusão de grupos minoritários, principalmente, em países periféricos, por meio de ações regulatórias promovidas pelo desenvolvimento do capitalismo, entrando em confronto com as realidades de grupos sociais minoritários, promovendo, assim, uma fragmentação cultural, política e de identidades. Diante desse contexto, Santos (2009) propõe que os direitos humanos sejam reconceitualizados como multiculturais, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Destacamos que o conceito de direitos humanos vigente na sociedade tem sua origem em uma visão ocidental, voltada para os direitos individuais em detrimento dos coletivos, o que é criticado enfaticamente por Santos (2009). Esse autor chama esse movimento de localismo globalizado e globalismo localizado, que deve ser combatido com políticas cosmopolitas que busquem reconhecimento dos direitos humanos como multiculturais.

De acordo com Santos (2009), a definição do termo localismo globalizado é quando um determinado fenômeno cultural local é globalizado com sucesso, seja, por exemplo, na língua, na comida, ou na música, inferiorizando as culturas locais. Já o globalismo localizado, consiste no impacto imposto pelas culturas hegemônicas, por meio de exploração de recursos naturais, exportação de seu lixo tóxico para países pobres, desvalorização das moedas locais, alterações políticas para exploração de recursos e mão de obra. A superação desse movimento de exploração necessita de ações cosmopolitas, sendo ações vinculadas à organização social de forma heterogênea, visando à luta contra a exclusão e discriminação social, por meio de

diálogos e articulações que valorizem os direitos humanos, de forma geral, sendo apontadas por Santos (2009) como um caminho possível para superação da desigualdade.

Deste modo, vislumbra-se um caminho alternativo para os direitos humanos, com a criação de políticas públicas e programas para as diversidades, que têm ganhado destaque no campo acadêmico, principalmente, na formação de professores (Silva; Caputo; Veras, 2021). Temas como racismo, igualdade de gênero e inclusão têm se tornado cada vez mais presentes no campo acadêmico, fundamentados em princípios de tolerância e respeito às diferenças, valorizando a luta de grupos menos favorecidos em busca de seus direitos e promovendo discussões que buscam romper com pensamentos de monoculturas e de sociedades etnocêntricas (Melos, 2015).

Nesse sentido, Hooks (2013) pondera que há um naufrágio da civilização moderna diante da falência moral e espiritual correlacionada com a falência financeira, realidade que tem se pautado em discursos de ódio realizados, principalmente, por movimentos de grupos conservadores, que visam à manutenção de um sistema de dominação e exploração, posições que têm como característica a desinformação alimentada pelo consumo de notícias falsas, as *fake news*, limitando a capacidade das pessoas de intervirem e mudarem a realidade atual de desigualdades.

Podemos dizer que em toda cultura existem marcas que demarcam as imposições dos grupos, denominados elites, impondo políticas de invisibilidades aos grupos minoritários, por meio de narrativas impositivas e de desinformação, o que tende a neutralizar a capacidade de posicionamento contrário às injustiças, como a negação da existência de racismo, homofobia, sexismo etc. (Hooks, 2013). São narrativas que forjam a lógica paradoxal do que Rojo e Barbosa (2015) chamam de hipercomplexidade vivida pela sociedade contemporânea, em que uma pessoa pode ser conservadora e progressista diante de questões semelhantes. Em síntese, torna-se muito mais uma forma de “apropriarmos de práticas discursivas e sociolinguísticas que consideramos mais democráticas e politicamente corretas” (Rezende, 2007, p. 4), do que essas concepções se materializarem, de fato, em ações.

Essas narrativas provocam rupturas na construção de uma sociedade pautada nos conceitos dos direitos humanos e as pessoas que deveriam promover ações que visam à igualdade têm promovido ações calcadas em valores arcaicos, alicerçados em conceitos moralistas, que, na verdade, estão comprometidos com um sistema de dominação e alienação (Hooks, 2013).

Essa dominação transita, principalmente, por meio de pensamentos de grupos ultraconservadores, com o discurso da valorização de princípios básicos, como a família, com falas carregadas de conceitos ideológicos, que visam à deterioração de grupos com pensamento e valores diferentes, fomentando um discurso do ódio. Rezende (2007) esclarece que grupos, que dominam as vias de comunicação, manipulam a opinião pública, que fica à margem do acesso aos meios de comunicação, alertando, ainda, que é preciso compreender esse momento conflituoso, promovendo o respeito pelas diversidades presentes na sociedade.

Diante desse pensamento, pode-se falar de um conjunto de ações compartilhadas e provenientes de lutas contra a exclusão e a discriminação impostas pelo modelo hegemônico de dominação. Destarte, mostra-se pertinente, conceituar o cosmopolitismo apresentado por Santos (2009, p. 13): “Cosmopolitismo é a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica. O cosmopolitismo que defendo é o cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização”.

A busca de uma construção emancipatória dos direitos humanos, sobre o universalismo e relativismo cultural, comprehende que toda cultura tem suas concepções e deficiências no entendimento dos direitos humanos, sendo incompletas, necessitando ampliar a consciência dessa incompletude cultural, de forma a compreender e dialogar com outras culturas (Santos, 2009).

No esteio de Bourdieu (2015), situamos esse debate no campo educacional para problematizar que a imposição cultural dos diversos agentes tem na escola uma instituição com a capacidade de criar ações que podem romper ou não com essa forma de pensar, tendendo a manter as relações de imposição segundo esse autor. Já na perspectiva adorniana, temos a emancipação como forma de superar a barbárie<sup>4</sup>, sendo que a educação é vista como um espaço de formação para se ter sujeitos sociais autônomos (Viana, 2011).

Para ampliar o debate empreendido, identificamos como esse tema tem se apresentado nas produções acadêmicas – artigos científicos – da Base *Scielo*, no período de 2019 a 2021, e apresentamos, a seguir, esse levantamento

Assim, procuramos delinear o percurso da educação a distância, destacando seu contexto histórico, evidenciando seus principais pontos por meio das gerações, destacando a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) e outros marcos regulatórios, iniciando a

---

4 A barbárie é uma regressão à violência física, sem uma vinculação com os objetivos racionais na sociedade, conduzindo a situações constrangedoras, tornando a violência física uma situação banal, sendo que as pessoas se identificam com ela, mesmo não estando vinculada à racionalidade (Adorno, 2000).

consolidação das políticas públicas para EaD, permitindo seu crescimento no cenário nacional, principalmente, no ensino superior que faz parte do nosso objeto de pesquisa. Partindo dessas premissas, chegamos ao *design* educacional, cujas principais diferenças em relação ao *design* instrucional são destacadas na próxima seção bem como sua presença na educação a distância.

## **1.2 A diversidade nas produções acadêmicas entre 2019 e 2021**

O debate da temática das diversidades dentro do contexto acadêmico tem se apresentado relevante, tendo em vista as tensões e lutas pelo reconhecimento dos direitos de grupos menos favorecidos, como elemento de contraponto a uma cultura opressora e discriminatória, que, historicamente, vem impondo um silenciamento aos negros, índios, quilombolas, mulheres e grupos LGBTQIA+, tensões presentes, também, na educação. Por isso, a abordagem dessa discussão no campo acadêmico mostra-se pertinente para a compreensão da temática em tela. Para tanto, procuramos identificar em artigos científicos essa presença, com o objetivo de trazer o debate da temática para ampliar entendimentos e análises do objeto dessa investigação.

Assim, buscamos compreender quais concepções de diversidades e multiculturalismo transitam nas produções acadêmicas, localizando esse debate no campo educacional, considerando-se que é um campo historicamente responsável pela socialização dos conhecimentos, valores, hábitos e saberes acumulados historicamente pela humanidade (Saviani, 2011). Nesse sentido, autores, como Candau (2012), Santos (2009) e Silva (2014), embora desenvolvam discussões específicas, se aproximam ao considerarem que as diversidades e/ou multiculturalismo se materializam na sociedade forjando a construção de identidades coletivas.

Dessa forma, foi realizado um levantamento na base de dados da *Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scientific Electronic Library Online - Scielo)*, no período de 2019 a 2021, com o objetivo de analisar como têm acontecido as discussões sobre o tema, nos últimos três anos, quando iniciamos nossa pesquisa. Conforme classificação do CNPq, os artigos analisados encontram-se dentro das áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, principalmente, pela sua proximidade com o campo dessa pesquisa. Assim, usamos os descritores: *diversidade, cultura e educação*.

O objetivo dessa análise é identificar a frequência com que a temática tem se apresentado nas produções acadêmicas, no período de 2019 a 2021.

O descritor *diversidade*, foi escolhido por ser o que mais se aproxima da ementa da disciplina, que diz:

Diversidade – cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais e outras. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais e análise crítica da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Educação ambiental e sustentabilidade. Cidadania – concepções, garantias e práticas e educação em direitos humanos. Estado democrático de direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e direitos – concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito dos direitos de liberdade ao direito planetário (UEG, 2014a, p. 2).

Podemos observar que cidadania e direitos são garantias e reconhecimento de elementos presentes na diversidade, dessa forma, ao escolher o descritor diversidade ressaltamos a relevância da disciplina no contexto atual.

Em relação ao descritor *cultura*, consideramos ser um elemento importante uma vez que o nosso campo de pesquisa é uma universidade pública com características interioranas, com alunos de diferentes culturas e classes sociais, o que faz da UEG um campo de pesquisa único em nosso estado.

Quanto ao descritor *educação*, nosso objetivo é identificar a importância da educação como elemento de superação da desigualdade e da discriminação, sendo um elemento importante no reconhecimento, valorização e respeitos às diversidades.

Definidos os descritores, iniciamos a pesquisa sem estabelecer filtros por período, iniciando somente com o descritor *diversidade* como elemento-chave de nossa pesquisa, chegando ao quantitativo de oito mil artigos científicos, encontrados na base de dados do Brasil e de toda a América Latina. Dada a impossibilidade de analisar esse quantitativo, buscamos refinar a pesquisa com a combinação de filtros, estabelecendo combinações entre descritores, permitindo uma seleção mais aproximada do objeto deste estudo.

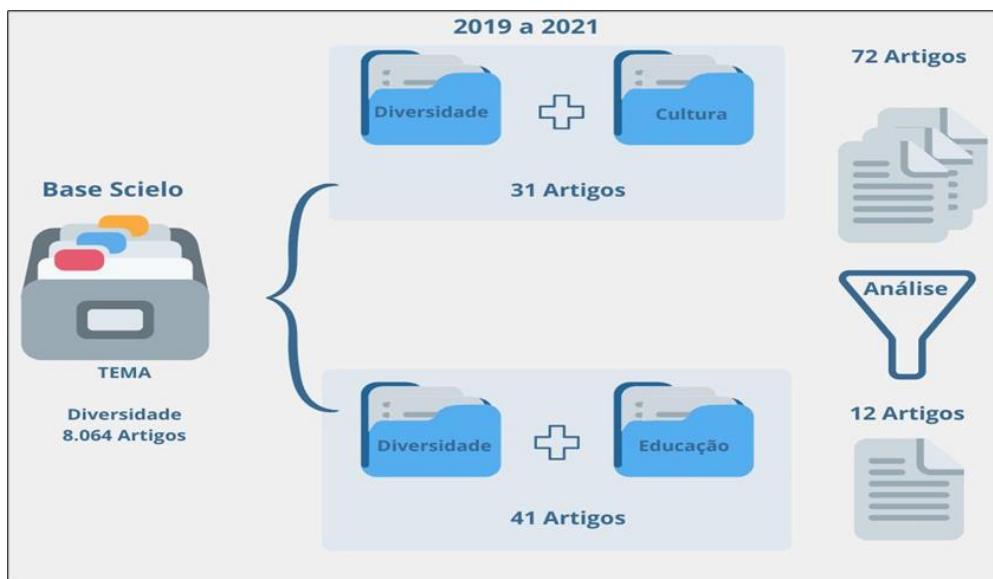
Assim fizemos o seguinte recorte temporal, de 2019 a 2021, sendo um ano antes do início da pandemia causada pelo Covid-19. Esse recorte é pertinente ao cenário atual, em que a crise sanitária decorrente da pandemia tem acentuado as desigualdades em nossa sociedade, sobretudo, com impacto negativo para os grupos historicamente discriminados.

Usando os descritores: *diversidade/diversidades*, no período descrito, chegou-se ao quantitativo de 1.344 publicações, às quais foram feitas mais duas associações, separadamente. Na primeira busca, o resultado do filtro *diversidade/diversidades* foi associado ao descritor *cultura/multiculturalismo*, apresentando o quantitativo de 31 publicações. Apesar do grande quantitativo de trabalhos localizados, resolvemos fazer mais uma associação, com o descritor *ensino/educação*, que se fez pertinente tendo em vista que “educação e cultura aparecem como

as duas faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade" (Forquin, 1993, p. 14). Dessa forma, o filtro *diversidade/diversidades* associado ao descriptor *ensino/educação*, filtrou o quantitativo de 41 artigos científicos. Ressalva-se que, inicialmente, foi usado o descriptor *multiculturalismo e educação*, entretanto, no momento da associação com o descriptor *diversidade* não foram encontrados resultados na base de dados.

Diante dos resultados das buscas, chegou-se ao quantitativo de 72 publicações que foram analisadas, inicialmente, por meio da leitura do título e do resumo, com o objetivo de verificar se todas as publicações encontradas apresentavam relação com o tema da pesquisa. Levando-se em consideração que o termo *diversidades* apresenta muitas facetas, foram consideradas somente as publicações que apresentavam relação com a diversidade cultural, tendo como critério a indicação de debate efetivo da temática diversidades e multiculturalismo. Assim, chegou-se ao quantitativo de 12 publicações, que apresentavam relação com o tema das diversidades e multiculturalismo conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Seleção e classificação de artigos científicos na base de dados Scielo



Fonte: Dados da pesquisa.

No contexto do debate sobre as diversidades, observa-se um conjunto de temáticas que se entrecruzam, por isso, ponderamos, que as temáticas em si podem aparecer em mais de uma publicação, potencializando a análise qualitativa, mas excede o quantitativo de artigos selecionados.

Classificamos e analisamos os artigos selecionados em três grupos: o primeiro refere-se ao discurso preconceituoso em relação a diversidades, com quatro trabalhos que denunciam

discursos preconceituosos sobre as diversidades multiculturais na sociedade; o segundo grupo de produções chama atenção para as lutas de reconhecimento das diversidades por grupos específicos, estando presente em cinco trabalhos; e o último grupo discorre sobre a legislação e proteção jurídica, sendo dois artigos que abordam essa temática.

De forma geral, é possível observar que, as produções expressam posições contrárias a concepções hegemônicas – dominação ideológica de uma classe em detrimento de outra –, denunciando discurso preconceituoso e discriminatório contra mulheres, grupos indígenas, negros, imigrantes e movimentos LGBTQIA+. Esse é o primeiro aspecto de aproximação dessa pesquisa bibliográfica com a base teórica da disciplina estudada nessa investigação.

Como pudemos analisar, os objetivos do plano de ensino da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos (**Anexo A**), ofertada para os cursos presenciais de graduação como parte da carga horária a distância buscam “analisar e refletir, em uma perspectiva histórico-crítica, as demandas recorrentes no âmbito dos direitos humanos”, incluindo reflexão sobre o racismo, análise sobre questões de gênero e orientação sexual, noções de movimentos sociais e formação de uma consciência cidadã (UEG, 2022).

Iniciando a incursão no primeiro grupo de produções analisadas, observamos o discurso preconceituoso em relação a diversidades. Em um dos textos observarmos a descrição da tentativa de homogeneizar e inferiorizar a cultura indígena, propagando pensamentos ocidentais preconceituosos.

A discursivização midiática do crime favoreceu a produção de um discurso preconceituoso de disseminação de ideias discriminatórias sobre os indígenas, sobre a forma como são entendidos pela justiça e pelos órgãos de proteção a tais povos, de modo a segregar e, ao mesmo tempo, homogeneizar sua cultura e promover a manutenção dos ideais ocidentais de vida, de sociedade e, em última instância, de indianidade (Santos; Biondo, 2020, p. 281).

A dimensão do papel desagregador da discriminação é enfatizada nesta produção, demonstrando a incorporação de práticas institucionais do Estado para homogeneizar a cultura indígena. Para contrapor a essa cultura da homogeneização, Soares e Monteiro (2019) chamam a atenção para a relevância da transformação dos espaços de formação, como a escola, para ampliar leituras em relação à multiculturalidade. Para esses autores, “há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes, além de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares (Soares; Monteiro, 2019, p. 302).

Os artigos analisados, que abordam a temática preconceituosa em relação à diversidade, destacam, ainda, a desinformação como elemento importante para construção de valores pré-estabelecidos, alinhando-se à discussão do campo teórico com ênfase em questões culturais, religiosas, de gênero ou etnia, tendo a identidade como uma construção de normas culturais (Gondin; Pinezi; Menezes, 2020, p. 617).

A coordenadora declara que chega a solicitar às famílias de alguns alunos que só conversem em português dentro de casa para facilitar esse processo. Fica evidente nesse diálogo a violência cultural que é solicitar aos pais dos estudantes bolivianos que não falem sua própria língua e o quanto isso fere sua identidade.

A identidade está ligada à representação simbólica, é uma demarcação de poder, estabelecendo valores, descriminando as diferenças. Para Woodward (2014, p. 40),

Identidades são fabricadas por marcações das diferenças. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistema simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferenças – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Se, por um lado, temos marcas de discriminação, por outro, temos movimentos de luta em prol de grupos discriminados, sendo resultado de movimentos sociais, na busca de reconhecimento social de mulheres, negros, indígenas e comunidade LGBTQIA+. Essa é a tônica do segundo grupo de trabalhos analisados, que chama atenção para os espaços de luta pelo reconhecimento das diversidades e multiculturalismos. Destes trabalhos, destacamos a seguinte passagem:

Um exemplo seria pensar como o movimento feminista e os movimentos de luta contra o racismo poderiam reivindicar a redistribuição e o reconhecimento simultaneamente. O contexto histórico de ambos os movimentos mostra que foi necessário as mulheres negras reivindicarem veementemente um lugar de fala, uma ocupação política dos diferentes espaços políticos, inclusive no campo científico (Artes; Unbehaum, 2021, p. 4).

Essa afirmação, coloca em evidência como os movimentos sociais são irradiadores de luta frente às desigualdades e preconceitos, sendo a resistência a ações cosmopolitas (Santos, 2009). Sobre essa questão, Hooks (2013, p. 33) descreve, a partir do texto de um aluno, essa ação: “O mais importante são as diferenças; mas com elas eu aprendi principalmente sobre as

semelhanças, sobre o que eu, como negro, tenho em comum com as pessoas de cor, com as mulheres, os *gays*, as lésbicas, os pobres e qualquer outro que queira entrar”.

O reconhecimento social é abordado em um dos trabalhos analisados, no qual as autoras descrevem sobre a importância da luta pela ruptura com políticas de invisibilidade:

Embora ainda encontre resistência por parte de alguns setores da sociedade, o enfrentamento dos processos de discriminação envolvendo gênero e orientação sexual vem crescendo a fim de garantir a igualdade de direitos a todos os indivíduos, independente de cor, sexo, raça/etnia ou orientação sexual. [...] A pressão exercida por esses grupos tem impacto nas políticas públicas, especialmente na área da Saúde e da Educação voltadas para as ações de igualdade independente da orientação sexual [...] (Soares; Monteiro, 2019, p. 302).

De acordo com Hunt (2009), diante da realidade que favorece as classes sociais elitizadas e que busca destituir outras frações da sociedade, os movimentos de luta têm resistido e lutado pela emancipação, buscando o rompimento com o eurocentrismo e o racismo, conforme aponta um dos artigos analisados: “[...] narrar a história é exercício de poder, por isso, a luta pelo resgate das histórias das populações negras, a partir de seu ponto de vista e não dentro do prisma do colonizador, tem sido uma constante reivindicação dos movimentos negros na diáspora africana (Pereira; Silva, 2021, p. 5).

Esse movimento de luta se contrapõe a posições preconceituosas, tensionando e pressionando a modificação de legislações para valorizar as diversidades multiculturais, sendo desse movimento conflituoso que surge, o que chamamos de legitimação de grupos por meio de políticas públicas e legislações afirmativas.

Partindo do entendimento de que as políticas públicas são uma forma de legitimar as demandas da sociedade, os artigos científicos que compõem o terceiro grupo de trabalhos analisados versam sobre essa temática, chamando atenção para as legislações que visam à proteção de grupos minoritários. Contudo, enfatizamos que, por meio de uma base teórico-crítica, tem-se exigido uma maior valorização de culturas diferentes e proteção de grupos marginalizados socialmente, levando, inclusive, ao surgimento de um conjunto de legislações, que tem promovido, muitas vezes, uma falsa ideia de proteção, já que a materialização dessas ações do Estado se mostra pouco efetiva no cotidiano das práticas sociais (Candau, 2012).

As políticas públicas e outras legislações afirmativas são abordadas em dois trabalhos analisados nesta pesquisa, sendo um aspecto comum aos artigos científicos a perspectiva da legitimidade, a partir desses marcos regulatórios. Ou seja, esses documentos, que buscam a

segurança jurídica de grupos diversos, têm um papel simbólico de legitimar na sociedade o lugar de fala dos grupos marginalizados, como imigrantes, negros, indígenas e outros.

Nesse contexto de políticas afirmativas, fica evidente que as disputas dos grupos discriminados ocorrem em contraposição ao modelo de desenvolvimento capitalista, que regula os grupos sociais, fragmentando a cultura em uma perspectiva de supremacia de uma cultura dominante e elitista em detrimento de outras culturas (Santos, 2009).

Assim, o entendimento é de que se faz necessária a busca pela legitimação das diversidades pela via do debate dos direitos humanos, expressa em políticas públicas e legislações afirmativas que visem à solidariedade entre os grupos explorados.

A busca pela construção de uma sociedade igualitária, combatendo políticas de invisibilidade, considera a perspectiva da emancipação humana como forma de transgredir e criar condições para que cada sujeito possa desenvolver capacidade de gerir suas ações, de forma autônoma, reconhecendo o outro nas suas diferenças e não o discriminando (Adorno, 2000). A educação tem um papel importante nesse processo, podendo gestar práticas transformadoras frente à realidade capitalista e desigual desde a educação infantil (Freire, 2011).

A presença da temática das diversidades nas discussões acadêmicas tem promovido maior visibilidade aos grupos socialmente marginalizados, sobretudo, em pesquisas realizadas em cursos de formação de professores, uma vez que, nesse espaço de formação, podemos colaborar para romper com a inéria cultural que é reproduzida, também, no sistema escolar. Essa afirmação pauta-se no entendimento de Bourdieu (2015), ao considerar que a inéria cultural da escola exerce um papel eficaz de conservação social, dando legitimidade às desigualdades sociais.

Consequentemente, temos uma conservação da desigualdade. Bourdieu (2015) esclarece que um jovem da classe superior tem 80% mais chance de entrar na universidade em comparação a um filho de um assalariado agrícola, vantagem que não é só de capital financeiro, mas, também, de um capital cultural, que é transmitido entre as famílias, sendo um sistema de valores implícitos e interiorizados – *habitus* – que influencia nas experiências escolares, sendo determinante no êxito escolar. Assim, a dimensão conservadora da escola se ratifica e reproduz a desigualdade social.

Ao analisar o papel da educação nos artigos científicos selecionados, observa-se que 11 publicações apresentam a educação como um caminho para superar as desigualdades sociais e reconhecer as diversidades. Somente um trabalho não apresenta, de forma clara, um caminho

para superação da desigualdade, apresentando somente o discurso preconceituoso existente em relação às diversidades, o que é um resultado esperado uma vez que a educação era um descritor pesquisado. Dessa forma buscamos reforçar a relevância da educação como elemento de superação da desigualdade e a importância da discussão da temática no ambiente acadêmico, pois, como podemos observar,

[...] o processo de desigualdade de acesso de negras e negros ao ensino superior está marcado por dificuldades que esse grupo populacional encontra já nas fases anteriores de escolarização, em especial de frequentar, permanecer e concluir o ensino médio. [...] é essencial para a formulação de políticas públicas eficazes e eficientes não só como reconhecimento das injustiças culturais contra a população negra, mas também no aspecto da redistribuição, considerando o acesso e a conclusão do ensino médio como critério de acesso e permanência na educação superior, como direito à educação pública de qualidade (Artes; Unbehaum, 2021, p. 21).

Nesse contexto, da educação como caminho para colaborar com a superação das desigualdades sociais, Candau (2008) indica vários fatores que determinam a problemática da educação na escola, apontando a aprendizagem significativa nos espaços escolares como uma alternativa formativa e desafiadora para as crianças e jovens pensarem questões culturais.

Nessa mesma linha de pensamento, Forquin (1993) apresenta uma relação recíproca e complexa entre escola e cultura. Para ele é na educação que a cultura é conservada e transmitida às gerações futuras, sendo salutar a recepção de novas gerações, tendo em vista que, em um mundo “sempre já velho”, as gerações modernas impõem suas exigências de mudanças.

Embora a educação tenha um papel importante para colaborar com a transformação social, o espaço escolar, em larga medida, reproduz a sociedade, bem como a produz. Bourdieu (2015, p. 45) nos ajuda a compreender essa contradição: “O sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais (Bourdieu, 2015, p. 45).

A reprodução da sociedade no cotidiano da escola é enfatizada por Bourdieu (2015), contudo, não podemos perder de vista que a escola é, também, espaço de libertação, na sua dimensão dialética e contraditória, como instituição educativa que, para além de reproduzir a sociedade, nela interfere com sua produção (Saviani, 2011).

Cabe um adendo, para esclarecer que Pierre Bourdieu foi muito criticado, pela sua obra *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, escrita conjuntamente com Jean-Claude Passeron, em relação a ênfase nos limites da escola de ser espaço de emancipação, sendo

muito mais de reprodução, entretanto, em produções posteriores Bourdieu esclarece que a escola pode, sim, ser espaço de libertação, mas não nega sua tendência de reprodução social.

Mediante o exposto, ressaltamos a importância da educação na construção da identidade e valorização das diferenças e como forma de superar os entraves sociais de desvalorização de alguns grupos em detrimento de outros, elucidando as concepções de diversidades e multiculturalismo.

Assim, a emancipação como forma de formação humana, garantindo que cada sujeito possa desenvolver sua criticidade e reflexão sobre o mundo e seu lugar como sujeito, é considerada o ponto de partida para romper com uma rigidez extrema e ideológica, que monopoliza e valida classes sociais mais favorecidas. Em abordagens distintas, ora denunciando, ora relatando a luta e/ou, ainda, apontando políticas públicas afirmativas, é consenso nessas produções que a superação dos conflitos existentes requer engajamento e mobilização social e que a educação figura como espaço-tempo importante nesse processo, uma vez que, sua dimensão libertadora pode ser evocada, buscando-se a formação de pessoas emancipadas.

Nesta seção buscamos esclarecer a importância da discussão sobre os direitos humanos, suas normas e políticas públicas que nem sempre são suficientes para garantir os direitos de grupos menos favorecidos, destacando a necessidade de caminhos alternativos que promovam o debate e visibilidade do tema em questão. A relevância dessa discussão no meio acadêmico como espaço de formação humana, pautado em princípios de igualdade e inclusão, traz para a sociedade princípios fundamentais para a formação humana.

Dada a relevância da temática em tela e a estratégica expansão da educação superior por meio da EaD é importante destacar as especificidades dessa modalidade educacional para analisar com acuidade uma disciplina que discute diversidades e direitos humanos. Assim elencamos na próxima seção a modalidade de educação a distância (EaD), sua trajetória ao longo dos anos, sua regulamentação e expansão na educação brasileira. Ainda na seção a seguir, pontuamos os caminhos do *design* instrucional e educacional, especificamente na EaD, suas características e como sua natureza, imbricada com as TDIC, pode contribuir para uma educação à distância interacionista.

## 2 EAD E O DESIGN EDUCACIONAL

Para abordar o objeto desta pesquisa, que é o *design* educacional para a EaD, é importante esclarecer sobre os marcos históricos e conceituais, bem como sobre as políticas públicas voltadas para essa modalidade educacional. Esta seção tem como objetivo, apresentar as discussões conceituais sobre a modalidade a distância, considerando-se o contexto histórico de sua consolidação e avançando no debate sobre sua utilização como estratégia de expansão da educação superior no Brasil, desde a década de 1990.

Para além da conceituação de EaD, que vem ganhando densidade ao longo das décadas, em âmbito mundial e nacional, a discussão proposta considera o impacto da reforma educacional de 1990, no Brasil, que foi estrutural e estruturante, ao alinhar a educação à perspectiva neoliberal, traduzida na mercadorização desse bem público como nicho produtivo do capitalismo (Harvey, 2012).

Em âmbito nacional, o contexto de forte incremento de ações da reforma do Estado brasileiro desdobrou-se em todas as dimensões da sociedade e em suas instituições, inclusive, na educação, materializando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). A abordagem da EaD na educação superior permite uma compreensão mais acurada desse universo, bem como, da diversidade de modelos dessa modalidade que transitam no campo educacional.

A partir da discussão de expansão da educação superior, é importante considerar as palavras de Lima e Cruz (2019), quando afirmam que temos uma expansão da EaD nas instituições privadas, de forma acelerada, com um discurso de garantia do direito universal, tendo o enfoque no acesso à educação, mas sem o devido cuidado com a qualidade dessa educação. Esse entendimento é quase unanimidade dentre os pesquisadores da educação, como Dourado (2011), Oliveira e Catani (2011) e Mancebo e Lima (2011), entre outros.

Na perspectiva de apresentar a discussão proposta, esse texto está organizado em três momentos: o primeiro aborda, inicialmente, como o avanço das tecnologias muda a relação do homem com o espaço-tempo e a definição de EaD, trazendo para a discussão os processos educacionais com alunos e professores separados geograficamente; no segundo momento, o debate envereda para a localização da EaD no contexto de expansão da educação superior, chamando a atenção para a estratégia de expansão desse nível educacional por meio dessa modalidade educacional; e o terceiro e último momento desta seção, mas não menos importante, aborda a legislação, com destaque para aquelas que permitem a carga horária em EaD em cursos

presenciais na educação superior. Deste modo, a discussão proposta abrange as bases históricas e legislativas que sustentam a EaD.

## 2.1 EaD e seus conceitos

Nesse contexto, os termos e definições de EaD são diversos, assim como são diversas as explicações relacionadas ao seu histórico, por isso, têm-se como pressuposto, neste trabalho, evidenciar a EaD na educação formal, o que implica delimitar o campo de análise.

Destacamos que a educação a distância com finalidade pedagógica surgiu por meio de correspondências, sendo inclusive chamada de educação por correspondência. Para Peters (2009) , e Moore e Kearsley (2013), a EaD vem se constituindo, desde 1878, com uso de serviços postais, considerados a primeira etapa de educação a distância, que foi realizada por correspondência e chegando na atualidade com a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). A própria organização mundial de instituições de EaD, antes chamada de *International Council for Correspondence Education* (ICCE), só substituiu esse termo, em 1982, 44 anos depois de sua fundação, passando para *International Council for Distance Education* (ICDE) – Conselho Internacional de Educação a Distância (Hack, 2011).

Essas denominações carregam concepções e tem chamado a atenção de alguns estudiosos da área, como Aretio (2003) e Niskier (1999). Para eles, esses termos funcionam como prefixos ou adjetivos que nomeiam ou complementam essa modalidade educacional: educação por correspondência, educação aberta e a distância, aprendizagem flexível, educação semipresencial, autoformação, educação distribuída, teleformação e educação virtual ou *online* (Aretio, 2003).

O termo educação a distância está se consolidando na educação brasileira, sendo utilizado para descrever todas as formas de ensino não presenciais, como jornais, apostilas, rádio e televisão, mídias com alcance unidirecional ou mídias multidirecionais, internet, possibilitando uma maior interação dos participantes, principalmente após o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou *Learning Management System* (LMS), que são sistemas de gerenciamento de aprendizagem.

É importante destacar a diferença entre ensino e educação no contexto educacional brasileiro: ensino refere-se à instrução por meio de informações, melhor dizendo, é a socialização do conteúdo, segundo Demo (1995); já educação é um termo mais amplo e concerne ao processo de formação do sujeito, considerando-se que, “concretiza-se pelo homem

e para o homem, excepcional criatura que apreende, comprehende, aprende, recorda, sente, raciocina, aspira, atua, contempla e transcende” (Nérici, 1985, p. 8).

Retomando a discussão da EaD, pesquisadores do Canadá observaram que, apesar de existir uma diversidade de modelos de EaD, os objetivos são correlatos. Para Hack (2011, p. 14) EaD é

Uma forma de ensinar e aprender que proporciona ao aluno que não possui condições de comparecer diariamente à escola a oportunidade de adquirir os conteúdos que são repassados aos estudantes da educação presencial. Uma modalidade que possibilita a eliminação de distâncias geográficas e temporais ao proporcionar ao aluno a organização do seu tempo e local de estudos.

Assim, a EaD tem como eixo fundamental promover educação para pessoas que, muitas vezes, não têm condições de frequentar o ensino presencial, por questões geográficas ou temporais. Essa modalidade educacional encontra-se difundida pelo mundo, principalmente com o desenvolvimento das TDIC, e, mais recentemente, com a popularização da internet. O Quadro 1 apresenta alguns exemplos de EaD e suas características

Quadro 1 - Características da EaD pelo mundo

Países	Instituição	Professor	Características
África do Sul	<i>University of South Africa</i> 1946	Professor responsável pelo material, orientação e correções de tarefas e exames; Auxílio ao aluno presencial, telefone e correspondência.	Amadurecimento do estudo por correspondência. Assistência e aconselhamento Mediação de grupos de discussão.
Inglaterra	<i>Open University</i> 1969	Grande capacidade administrativa; Desenvolvido por equipe multidisciplinar; Acompanhamento por tutor.	Grande número de alunos; Transmissão por vídeo e áudio; Encontros presenciais
Estados Unidos	<i>Empire State College</i> 1970	Professor assessora a distância; Atuação motivacional; Intermediação individualizada.	Exploração preparatória; Orientação por seminário; Enquadramento diante de conhecimento existente; Execução de estudo autônomo; Contrato de estudo; Avaliação contínua;

(Continua...)

(Continuação...)

Alemanha	<i>Fernuniversität</i> 1975	Presença de equipe multidisciplinar; Escreve material; Administra e acompanha; Realiza aulas presenciais.	Conteúdo quinzenal; Material didático próprio; Questionário autoavaliativo; Provas em polos presenciais; Produções audiovisuais próprias.
Japão	<i>University of the Air</i> 1983	Planejamento do curso; Preparação de material televisivos, radiofônicos; Equipe especializada; Elaboração de textos complementares; Direção de grupo de estudos; Aconselhamento dos estudantes.	Uso de mídias como rádio e televisão de forma ampla; Exige habilidade do professor para apresentar conteúdo em rádio e televisão.
Canadá	<i>Contact North</i> – 1986 Consórcio de 4 instituições que se complementam	Aulas ao vivo em estúdio ligadas aos polos; Planejamento, preparo e exposição do material; Seminários virtuais.	Ampliação do número de atendimentos devido ao consórcio; Incrementação da produção do material didático devido ao quantitativo de profissionais envolvidos; Interação por telefone ao vivo.
Espanha	<i>Universitat Oberta de Catalunya</i> – 1995	Material próprio; Equipe multidisciplinar; Professor-tutor: motivacional; Professor-consultor: acompanha e avalia a aprendizagem.	Personalização do estudo; Acompanhamento integral do aluno; Comunicação via internet; Campus Virtual.

Fonte: Elaborado pelo autor, tendo como referência Hack (2011).

Diante da discussão empreendida, observamos que os conceitos da EaD variam entre os autores, mas é possível visualizar marcos históricos, que apontam avanços na EaD e que serão tratados, a seguir, como gerações de EaD.

## 2.2 O espaço-tempo e a EaD

Compreendemos que o avanço das tecnologias não representa apenas uma mudança de aparatos tecnológicos, pois temos mudanças nas interações sociais, influenciando as pessoas e transformando as relações sociais. A educação está imersa nesse contexto, sendo influenciada por ele e influenciando a sociedade, incorporando novas formas de interações sociais com imersão em novos espaços-tempo.

A reflexão sobre tempo e espaço não é uma temática recente, nem tampouco de cunho apenas filosófico, constituindo-se em um debate que envolve outras dimensões da vida humana, como os processos educacionais. Afinal é na relação com o espaço natural e social que o homem se faz homem, em espaços como clube, igreja e escola (Ianni 2011).

As mudanças promovidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e pela internet promovem uma nova abordagem de tempo e espaço: atualmente, navegamos nas mais diversas informações de forma praticamente instantânea, sem preocupação com as barreiras geográficas.

Com o advento das TDIC a distância entre professor e aluno, que é uma característica da EaD, tem ganhado, também, outras nuances. Para Petters (2009) a educação a distância promove uma mudança de paradigma na educação, não sendo somente uma forma de adaptação às novas circunstâncias por termos uma sociedade cada vez mais conectada, mas fazendo emergir novas formas de aprender sendo “necessário a reorganização estrutural ampla do ensino e da aprendizagem (Peters, 2009, p. 49).

A educação a distância em tempos digitais tem promovido uma maior sensibilidade das pessoas às mudanças, devido à forte presença das redes sociais no cotidiano. Na EaD, a interação entre professor-aluno-conteúdo, no espaço-tempo das redes digitais parece viabilizar um maior engajamento das pessoas como protagonistas, exigindo atividades na EaD que considerem essa especificidade.

Existem, inclusive, questionamentos quanto ao termo educação a distância, pois, no início da modalidade, tínhamos uma distância geográfica e temporal, com alunos e professores distantes geograficamente, dependendo de uma comunicação unilateral, por meio de correspondência, transmissão de rádio ou televisão, meios que não garantiam o acompanhamento integral do aluno. Contudo, com o avanço da internet e das TDIC, temos a possibilidade de, mesmo distantes, estarmos presentes. Com a possibilidade de compactação de som, textos e imagens, podemos transmitir não somente o que produzimos, podemos transmitir nosso corpo, interagindo com diferentes pessoas, independentemente da sua localização geográfica, embora não tenhamos, ainda, as possibilidades de contato físico ou de interações que perpassem a sala de aula, mas existe, por exemplo, a possibilidade de diálogos em espaços virtualizados.

Além dessa nova relação do homem com o espaço-tempo, a implementação da EaD não é uma tarefa fácil, uma vez que exige organização, estrutura física, políticas institucionais com o objetivo de garantir a participação dos alunos de forma igualitária. Moore e Kearsley (2013) esclarecem que a educação a distância precisa de uma organização sistêmica, sendo um sistema organizado que busca garantir o ensino-aprendizagem, a comunicação, a criação e o gerenciamento, cujas configurações são variadas, a depender das tecnologias disponíveis.

### **2.3 Contexto histórico das gerações em EaD**

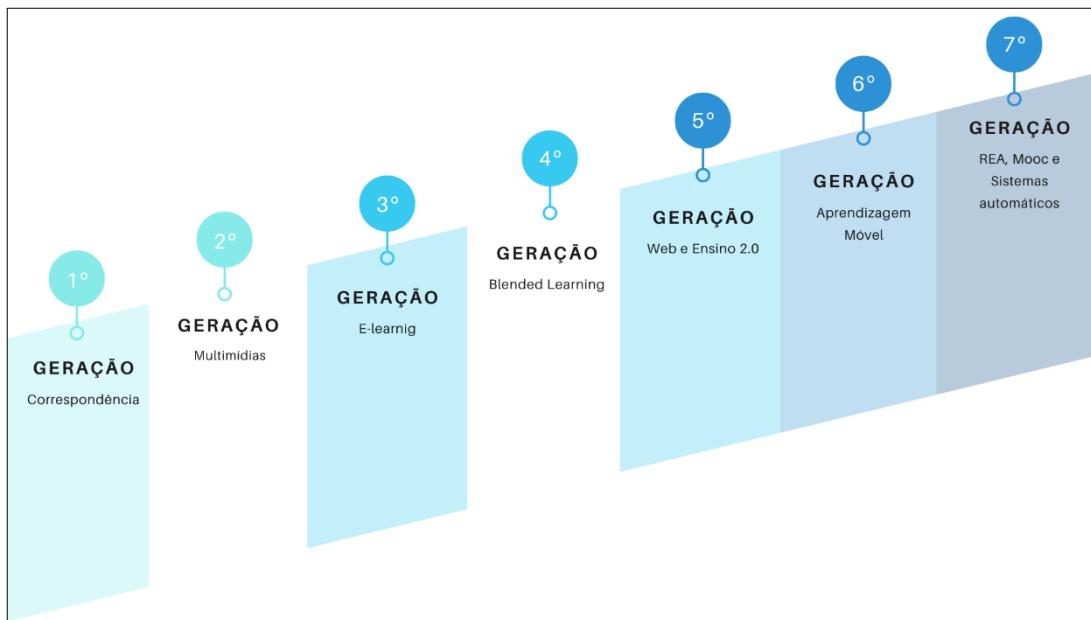
Sabemos que o avanço das tecnologias e a necessidade de mão de obra qualificada impactaram a sociedade e, também, as salas de aula. Sendo que os recursos financeiros no campo educacional são historicamente insuficientes, as mudanças necessárias para acompanhar as novas tecnologias, que permitem maior flexibilidade de espaço-tempo, extrapolam a simples adequação e esbarram em financiamentos, sobretudo, se considerarmos que as tecnologias na educação podem desdobrar-se em um modo de ensinar diferente, que chamamos de modalidade a distância (Aretio, 2014).

Autores como Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014), elucidam que o avanço das tecnologias e os meios de comunicação têm contribuído para o surgimento da educação a distância. Seus estudos apontam que os avanços tecnológicos estão alinhados com as mudanças na educação a distância. Muito embora essas mudanças não sejam lineares, esses autores as classificam como gerações na EaD, sendo que uma geração não substitui a outra, havendo, em muitos casos, uma relação de complementariedade entre elas, não obstante as diferenças abordadas por cada autor.

Mesmo em concordância em alguns pontos existem divergências entre os autores na quantidade de gerações e suas características. Para Moore e Kearsley (2013), temos cinco gerações; enquanto para Aretio (2014) existem sete gerações. Para este último, o avanço das tecnologias móveis e sistemas automáticos agregam mais tecnologias, surgindo assim, a necessidade de caracterização de mais duas gerações, com tecnologias diferentes cada uma. Diante das divergências entre os autores, consideramos que as gerações são complementares e não excludentes.

No sentido de ilustrar as gerações abordadas por Aretio (2014), apresentamos as fases das gerações em EaD, na Figura 2, na qual fica visível a mudança de tecnologias em cada fase.

Figura 2 - As fases das gerações em EaD



Fonte: Elaborado conforme ilustração de Aretio (2014, local. 520).

Com base nos autores Moore e Kearsley (2013) e Aretio (2014), a primeira geração teve início no final do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento da imprensa e dos serviços postais. Aretio (2014) descreve que naquela época eram textos simples, uma reprodução do modelo presencial, a forma de comunicação entre professor e aluno era assíncrono e não existia possibilidade de comunicação entre os alunos. Nesse momento histórico a proposta pedagógica era tradicional, com reproduções do conteúdo estudado de forma a verificar a aprendizagem dos alunos (Aretio, 2014).

Para Moore e Kearsley (2013), a segunda geração surge com o uso do rádio e da televisão. A primeira emissora de rádio educacional foi a *Latter Day Saints* da *Universidty of Salt Lake City*, em 1921. Já a televisão estava em desenvolvimento, em 1934, e, em 1939, a estação universitária tinha transmitido mais de 400 programas. Com os investimentos da iniciativa privada, os programas educativos da televisão tiveram mais sucesso do que os transmitidos por rádio. Para Aretio (2014), a segunda geração é a multimídia, com a presença de meios de comunicação como rádio e televisão, apoiados por produções textuais e recursos audiovisuais. O telefone era utilizado para conectar tutores e alunos, tendo assim uma geração multimídia.

A terceira geração apresentada por Moore e Kearsley (2013), acontece no final da década de 1960 e início da década de 1970, com uma abordagem sistêmica<sup>5</sup> com objetivo de oferecer um ensino de alta qualidade com agrupamento de diversas mídias e recursos diversos como grupo de estudos locais e laboratórios das universidades nos períodos de férias. Outro ponto importante é que a educação é vista como um sistema de educação total e a função do professor é dividida com a finalidade de dinamizar e melhorar o ensino. Dessa forma, temos o surgimento das Universidades Abertas com objetivo de formação superior para a população adulta, com um sistema de ensino totalmente independente das universidades convencionais. Para Aretio (2014), a terceira geração tem início entre os anos 1980 e 1990 com o uso das multimídias incentivado pela presença da internet, *e-learning*<sup>6</sup>, com uso de recursos como hipertextos, hiperlinks e teleconferências, possibilitando comunicações síncronas em tempo real, entre professor e aluno.

A quarta geração para Moore e Kearley (2013) é bem próxima da apresentada na terceira geração por Aretio (2014), sendo que os autores consideram somente a presença da teleconferência com a possibilidade de comunicação síncrona entre professores e alunos. A presença dos computadores, para Moore e Kearley (2023), marca a quinta e última geração apresentada pelos autores, que destacam a importância das redes de computadores e o surgimento dos microprocessadores, que permitiram o surgimento e popularização dos computadores, sendo um equipamento de agrupamento de diversas mídias. Não podemos negar que, com o surgimento da internet, temos uma nova forma de educação a distância, com possibilidades múltiplas que tem modificado não somente a forma de ensinar, mas a forma de interação das pessoas.

Para Aretio (2014), algumas literaturas apontavam o *e-learnig* como um sistema de ensino fracassado, surgindo o *b-learnig*, que é uma combinação do presencial com a EaD, um sistema híbrido de ensino e aprendizagem, aproveitando o que cada modalidade de ensino tem a oferecer. Assim, temos a quarta geração A quinta geração, na visão de Aretio (2014), está “apoiada nos recursos presentes na Web 2.0, com o surgimento de *softwares* e aplicativos *online*, permitindo um avanço qualitativo no processo de aprendizagem” (Aretio, 2014, p. 841).

---

<sup>5</sup> Uso de novas técnicas de organização de ensino, com articulação de várias mídias, com métodos de aprendizagem combinados e uso de profissionais peritos em suas áreas, o que possibilitou o surgimento do modelo de Universidade Aberta (Moore; Kearsley, 2013).

<sup>6</sup> E-learning é uma forma de ensino não presencial apoiado em recursos eletrônicos, principalmente, na internet.

A sexta geração está presente somente em Aretio (2014), que destaca o surgimento de dispositivos móveis, como um pequeno computador. Para o autor, a possibilidade de acesso a recursos antes presentes somente em microcomputadores e o avanço de tecnologias, como a 2G e 3G, associado à facilidade de transporte têm demostrado o potencial dos *smartphones* para a educação. A sétima geração apresentada por este autor é caracterizada por Recursos Educacionais Abertos (REA), que são recursos gratuitos com acesso aberto a pesquisadores, professores e alunos, tendo, ainda, como característica os *Massive Open Online Courses (Mooc)*<sup>7</sup>, que procuram compartilhar conhecimentos. São cursos oficiais com certificação ofertados por instituições como *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*. No Brasil está presente em diversas universidades, incluindo na Universidade Estadual de Goiás (UEG), campo de nossa pesquisa com cursos em plataformas de aprendizagem, disponíveis para qualquer pessoa interessada, com cursos *online* e certificados, também, de forma *online*.

Podemos observar que as gerações apresentadas por Moore e Kearsley (2013) tem como base as mudanças tecnológicas; já nas gerações apresentadas por Aretio (2014) observamos que as mudanças tecnológicas são mais específicas, considerando o avanços das partes físicas e lógicas presentes nos computadores, como a Web 2.0, LMS, *smartphone* e REA, permitindo uma visão mais detalhada da EaD ao longo dos anos, demonstrando, assim, a importância das TDIC diante da consolidação da internet e sua contribuição para a educação a distância.

Observamos que a EaD vem passando de um foco de aprendizagem baseada no modelo analógico e frontal (professor/aluno), para as dimensões mediadas pelas retinas digitais proporcionadas pelas TDIC. Assim, impulsiona a forma que interagimos, despertando uma nova realidade hiperconectada em que o real e o virtual são confundidos (Schelemmer; Felice; Serra, 2020).

No Brasil, a educação a distância ganhou força após a LDBN nº 9.394/96, que será abordada mais adiante, incluindo sua regulamentação e normatização. Após essa legislação, a experiência no ensino superior teve início na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que, em 1998, realizou um projeto de formação de professor em nível superior a distância (Hack, 2011).

---

<sup>7</sup> Objetiva-se com os Mooc facilitar o acesso à aprendizagem “através de práticas, recursos e ambientes abertos, variadas configurações de ensino e aprendizagem, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida” (Amiel, 2012, p. 19).

## 2.4 Políticas públicas de EaD na educação superior

Conforme já pontuamos, a EaD é uma modalidade educacional em crescente expansão, que, ao longo de sua história, vem se consolidando por meio de regulamentações específicas, em especial, na educação superior (Dourado, 2008).

Cabe uma breve ressalva para destacar que, no contexto da pandemia de Covid-19, no período de 2020 a 2022, a educação mediada por tecnologias digitais ganhou mais visibilidade na sociedade com a utilização do ensino remoto, contudo, pontuamos que a EaD tem suas especificidades que a diferenciam do ensino remoto, sendo uma organização administrativa e institucional, didático-pedagógica e de linguagem dialógica, que exige planejamento sistemático antecipado de uma equipe multidisciplinar, não se restringindo ao uso de tecnologias que reproduzem as atividades presenciais.

Ressaltamos que a linguagem dialógica se refere neste trabalho a um texto em forma de diálogo que instiga a reflexão do leitor sobre o conteúdo em estudo na EaD. Partindo de Freire (2010), essa linguagem favorece a interação do leitor com o texto possibilitando a curiosidade epistemológica. Baktin (2006), ao falar de linguagem dialógica nos aponta ainda que o texto deve ser visto como enunciado que depende do leitor, que por meio da interação com o texto o assimila de forma ativa, discussão que tem contribuído para a elaboração dos diálogos presentes na educação à distância.

Retomando a legislação nacional, a EaD foi reconhecida pela LDBN nº 9394/96 e foi colocada em evidência como uma estratégia de democratização, principalmente, na educação superior pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010. A LDBN nº 9394/96 que é uma lei ordinária, submetida somente à Constituição Federal (Brasil, 1988a), no seu artigo art. 80 estabelece que a EaD pode ser utilizada em todos os níveis e modalidades de ensino e, no art. 81 fala de sua organização, permitindo organizações de ensino experimentais, como ensino híbridos e semipresenciais.

A primeira regulamentação da EaD pós LDBEN nº 9394/96 aconteceu por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regula sobre a organização de cursos, certificação, autorização e reconhecimento, forma de ingresso e avaliação. No artigo 7º é exigido que ocorra avaliação dos alunos de forma presencial, mesmo o curso sendo a distância.

Nesse decreto, a EaD, é considerada

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, 1998b, p. 2).

Caracterizada de forma técnica, com foco em tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem, é possível visualizar uma concepção de EaD com forte teor autoinstrucional. Posteriormente, temos mais dois decretos, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Foi com o Decreto nº 5.622/2005, que a educação a distância foi reconhecida como uma modalidade e equiparada à educação presencial. Deste modo, a EaD passou a ser considerada uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p. 1).

Essa definição é considerada um grande avanço para sua consolidação, tendo um crescimento significativo de regulamentações da EaD no âmbito das políticas educacionais, tornando-a inclusive, segundo Lima e Cruz (2019), uma política de Estado, pelo quantitativo de políticas públicas implementadas com o objetivo de estimular a educação a distância.

Após a publicação do Decreto nº. 5.622/2005, o Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, amplia a definição da EaD com enfoque na dimensão didático-pedagógica, chamando atenção para a:

[...] utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p. 1).

A qualificação da equipe envolvida com a EaD é um aspecto importante na letra da legislação, bem como a menção a políticas de acesso e permanência nos cursos. Essa definição da EaD é a mais atualizada no âmbito da legislação nacional.

No esteio do marco regulatório dos últimos anos para a EaD, o Ministério da Educação (MEC) emitiu, também, a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, estabelecendo em seu art. 1º § 1º, que os cursos presenciais reconhecidos em instituições federais podem ofertar até 20% da carga horária de curso presencial em EaD (Brasil, 2001). Na Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, passa-se a permitir às demais instituições oferecerem o percentual de 20% da carga horária de curso presencial na modalidade a distância, retirando a exclusividade das instituições federais (Brasil, 2004a).

No contexto nacional, pode-se dizer que, com a finalidade expandir a oferta de cursos superiores no Brasil, o MEC emitiu a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, em que permite o percentual de 20% de carga horária a distância em cursos presenciais, desde que atenda à regra da IES possuir, pelo menos, um curso de graduação reconhecido pelo MEC.

Entretanto, o MEC emitiu a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta de 20% da carga horária de cursos presenciais na modalidade a distância flexibilizando a regra anterior. Segundo essa Portaria, a IES só precisa ser credenciada pelo MEC para ofertar carga horária a distância nos cursos presenciais, ou seja, não precisa ter cursos reconhecidos. Outro critério que chama a atenção é a possibilidade de ampliar o percentual para 40% de carga horária a distância para cursos com conceito quatro, dentre outros critérios, com a exceção dos cursos da área da saúde e engenharias em que não é permitida essa flexibilização de carga horária.

Já a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) autoriza a ampliação da oferta de carga horária a distância em cursos superiores presenciais de até 40% da carga horária, com exceção para o curso de medicina. Com a publicação dessa Portaria, se mantém a possibilidade de 40% de carga horária a distância para cursos presenciais em EaD e se flexibiliza a aplicação dessa regra para cursos que tenham o conceito igual ou superior a três.

O desdobramento dessas legislações tem sido a presença cada vez mais expressiva da EaD nas IES privadas, por vezes, sem o atendimento à legislação nacional, com cursos de qualidade duvidosa (Dourado, 2008; Veras; Corrêa; Castro, 2019). Para Santos e Chaves (2020, p. 4),

Como resultado desse processo, na educação superior brasileira, ocorreu uma intensa expansão das instituições privadas, a qual foi realizada com o estímulo dos sucessivos governos brasileiros por meio da liberalização dos serviços educacionais pelo Ministério da Educação (MEC), de empréstimos financeiros a juros baixos pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e da isenção de impostos e taxas em troca de bolsas de estudos e de programas de financiamento estudantil.

A implementação de flexibilização da oferta da EaD é apenas uma ação que somada a outras, como a transferência de recursos públicos para as instituições privadas por meio do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), impulsionaram um vertiginoso crescimento de matrículas nas instituições de educação superior privada, chegando a 77,5% das matrículas das IES privadas (Brasil, 2020). É possível visualizar o impacto dessa legislação com mais propriedade se considerarmos o crescimento do número de matriculados, que saiu de 4.736.001 e foi para 6.724.002, um aumento de 42% (Lima; Cruz, 2019).

No âmbito das políticas públicas, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltada para as Instituições de Educação Superior (IES) públicas. A UAB é um programa que estabelece as bases pedagógicas de cursos em EaD, sendo subsidiada financeiramente via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes). Os recursos oriundos do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) têm consolidado a EaD, com cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Esses cursos são estruturados por editais e com profissionais bolsistas, que não são, necessariamente, professores da IES. A remuneração da equipe pedagógica por bolsa é um problema a ser enfrentado nas IES públicas, uma vez que cria condições de trabalho díspares dos padrões das IES públicas, que têm remuneração e planos de cargos e salários institucionalizados.

Embora a EaD esteja presente nas IES públicas, por representarem um universo de 22,5% das matrículas desse nível educacional, nota-se certa resistência nessas instituições em relação à sua implementação. A reserva em relação à EaD ocorre pelo entendimento de que as bases para sua realização, via UAB, precarizam o trabalho da equipe envolvida e não garante qualidade formativa, exigindo outro modelo de EaD a ser construído. Por isso, a EaD só representa 5,1% do total de matrículas, em 2020, nas IES públicas (Giolo 2018).

Portanto, partindo-se da exposição empreendida, é possível falar em uma expansão via EaD de vagas para a educação superior, pelo acesso, sobretudo, nas IES privadas que são a maioria nesse nível educacional, respondendo por 35,8% das matrículas (Brasil, 2020). O protagonismo das IES privadas, na educação superior, desde a década de 1990, é uma realidade, pois somente em 2019 essas instituições ampliaram de nove para 308 instituições que ofertam cursos em EaD, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

Com crescimento ascendente, entre 2018 e 2019, as matrículas em EaD cresceram 19,1%. Na série histórica de 2010-2020 o crescimento da EaD foi de 233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 2,3% na mesma série histórica (Brasil,

2020). Assim, essa modalidade educacional se consolida na educação superior desde os anos 2000, com o aumento da oferta de vagas.

Ressaltamos que as IES dos sistemas de educação superior têm diversas formas de organização, como faculdades, centros universitários e universidades (Gomes; Oliveira, 2012), que se refletem nos modelos de EaD, que, também, são diversos. Em algumas, observarmos cursos autoinstrucionais, sem mediação de um professor-tutor, enquanto em outras instituições há um planejamento pedagógico voltado para mediação e interação, existindo, ainda, cursos que integram disciplinas das mais diversas graduações. Esses exemplos demonstram a flexibilidade da EaD presente no contexto nacional e expressa em cursos com variados formatos. Podemos dizer que, em relação à presença da EaD no campo educacional, existem assimetrias no sistema de educação superior com proeminência dessa modalidade educacional nas IES privadas, mas que essa presença deve ser problematizada em relação à qualidade dos cursos ofertados.

Partindo do entendimento de que a EaD é uma modalidade educacional com diversas concepções, que foram se constituindo ao longo da história, podemos dizer, que há um arcabouço epistemológico de políticas públicas que a legitima.

## **2.5 Do *design instrucional* para o *design educacional***

No âmbito das discussões sobre os parâmetros pedagógicos na EaD chamamos atenção para a necessidade de aprofundamentos teórico-conceituais e metodológicos, considerando-se que sua expansão, nas últimas décadas, sem a devida cautela, parece ter se desdobrado em cursos com qualidade duvidosa (Giolo, 2018).

Nesta perspectiva, discutimos a dimensão pedagógica da EaD, buscando caracterizar e analisar os caminhos do *design* educacional em uma disciplina específica nessa modalidade educacional. Partindo de Filatro (2008), Kenski (2019), Moraes, Valentim e Souza (2019), Costa, Muriana, Melo (2021), Santaella (2003), Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), A. Romiszowski e L. Romiszowski (2005) e Mattar (2014), faz-se um movimento de apresentação das discussões, demonstrando os avanços e limites quando pensamos o processo de construção de um componente curricular em EaD.

O recorte aqui empreendido não se limita a ferramentas e/ou tecnologias utilizadas na EaD, mas, no processo de elaboração de conteúdos, e no próprio material como textos e atividades nessa modalidade educacional. Há que se enfatizar, que o *design* educacional como

um processo no meio educacional é o conceito-chave desta seção e, sua derivação, *design instrucional*, requer a problematização da terminologia que é carregada de significados<sup>8</sup>.

Para tanto, abordamos a etimologia do termo *design* instrucional no decurso histórico, apontando o contexto pragmático de seu surgimento e como sua utilização no campo educacional exige ponderações e, sobretudo, diálogo com as discussões atuais do campo educacional. Nesta seção, analisamos, também, os conceitos e fundamentos do *design* educacional e sua adequação à educação a distância, sobremaneira, na educação superior.

Dessa forma, destacamos os desdobramentos da educação a distância no que concerne às suas bases teórico-pedagógicas para compreender os caminhos do *design* educacional nessa modalidade educacional.

#### 2.5.1 *Design* instrucional: bases teórico-metodológicas

Na tentativa de compreender o *design* educacional, buscamos, inicialmente, compreender sua etimologia, que surge a partir do *design* instrucional do qual deriva. Tal entendimento se mostra necessário, tendo em vista que a abordagem do modelo de planejamento – *design* educacional – na educação a distância nas IES é permeada por diferentes concepções.

A palavra *design* tem sua origem no latim *designare*, que, inicialmente, foi traduzida para o francês *designer*, com o significado de “designar; desenhar”; no inglês a palavra ganhou o sentido de “projetar, desenvolver um projeto”. No Brasil pesquisadores, como Filatro (2008), utilizam a palavra *design* com referência ao inglês, contudo, a utilizam com o significado de desenho (latim), diferente do significado do inglês (*design* - projetar, desenvolver um projeto). A tradução que mais faz sentido em nossa análise é “projetar, desenvolver um projeto”, por expressar o processo de planejamento, chamando a atenção para um processo de criação de conteúdos e atividades voltados para as aprendizagens dos alunos, tendo suas bases no construtivismo (Mattar, 2014).

Quando analisamos a palavra instrucional, temos uma polêmica, uma vez que não existe um consenso entre os pesquisadores. A palavra em sua etimologia tem sua origem na palavra *struere*, do latim, que significa construir, edificar, entretanto, a utilização mais recorrente na literatura brasileira vem do inglês *instructional*, que significa “ato ou prática de instruir ou

---

<sup>8</sup> Significado é a formação mental que fazemos a partir da nossa compreensão do signo. Sendo que signo é a representação de um código que permite nosso entendimento, “tudo que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si mesmo” (Bakhtin, 2006).

ensinar”. O ato de instruir está relacionado com o ensino e esse sentido relacionado com a instrução tem criado polêmicas entre os pesquisadores da área da educação, pela sua base em teorias behavioristas (Filatro, 2008; Mattar, 2014).

Nessas discussões, o reforço de comportamento e instruções programadas, têm vínculo com o modelo comportamentalista, modelo esse que não corresponde às práticas educacionais que valorizam os sujeitos que interferem, modificam e constroem seus conhecimentos, o que tem levantado questionamento quanto à utilização da palavra instrucional, que se limitaria a indicações de etapas a serem executadas. Por isso, optamos pelo termo *design* educacional, por ser, atualmente, mais amplo e mais adequado à realidade educacional com discussões de construção de conhecimentos.

Para Mattar (2014), utilizar o termo *design* educacional é uma mudança necessária, para se desenvolver *designs* centralizados no aluno e em suas aprendizagens. Para melhor entendimento dessa questão, explanamos sobre os dois termos apresentados, suas contribuições e presença na educação a distância no Brasil.

O *design* instrucional tem sua gênese na segunda guerra mundial, tendo como base a teoria de aprendizagem de Thorndike, que reforça a aprendizagem como resultado de associações que acontecem por meio de estímulos e respostas. Essa estratégia foi utilizada para direcionar, de forma rápida e assertiva, os soldados no uso de armas, na organização de ataques e defesas e outras ações. O sucesso dessa estratégia de guerra logo chamou atenção de pesquisadores. Publicações, como *The Science of learning and the art of teaching*, de Frederic Skinner, são um exemplo da importância desse tema à época (Filatro, 2008).

Se do ponto de vista histórico, o *design* instrucional foi iniciado na segunda guerra mundial, quando se exigia instruções em pequenas unidades para se chegar aos resultados almejados, em termos gerais, o *design* instrucional foi ganhando aos poucos densidade teórica, fomentando um modelo de ensino-aprendizagem, com objetivos comportamentais, com a utilização de instruções em pequenas unidades, com uso de recompensas, proporcionando se chegar a respostas corretas em um curto espaço de tempo, atendendo aos prazos (Filatro, 2008).

No contexto de cursos à distância no Brasil, realizados nas IES, observamos certa proximidade com essa abordagem com cursos que apresentam conteúdos organizados em módulos, com atividades que exigem respostas pré-estabelecidas com fins de ensinar da forma mais rápida possível às pessoas. Sobre essa aproximação, Filatro (2008), nos ajuda a pensar quando define o *design* instrucional como uma,

[...] ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (Filatro, 2008, p. 3),

Podemos observar, que o *design* instrucional requer uma situação didática específica, identificando a necessidade de aprendizagem, desenvolvendo, assim, ações direcionadas na sua implementação. Não podemos negar que existem cursos de graduação atendendo a esse modelo instrucional, contudo, ressaltamos que a utilização do *design* instrucional faz mais sentido em cursos rápidos e autoinstrucionais como os presentes nas plataformas Mooc<sup>9</sup>, Veduca, Cursera e Conectar.

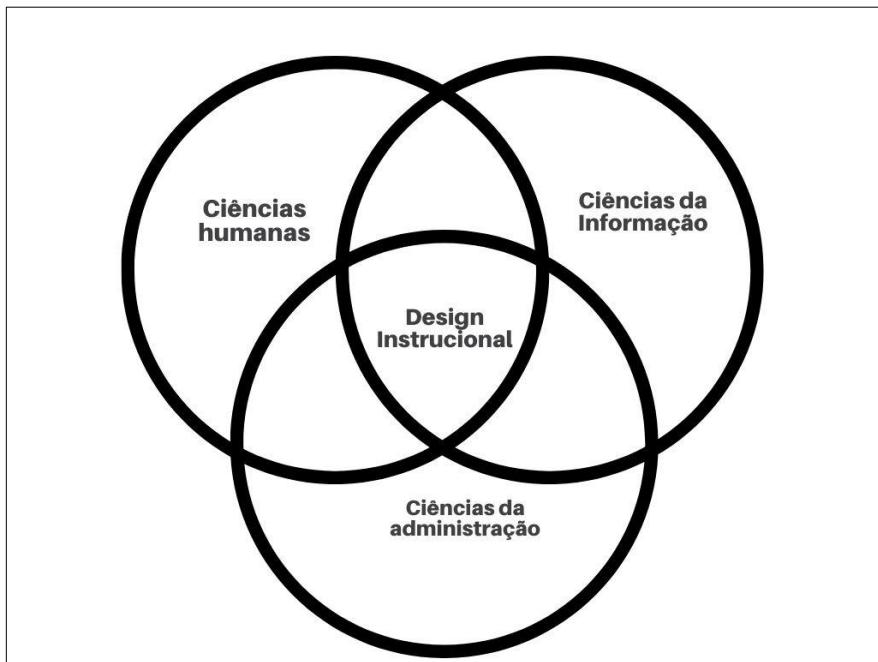
Partindo do entendimento sobre o conceito de *design* instrucional, iniciamos nossa análise, com base nas ideias de Filatro (2008), que apresenta a temática de forma bem detalhada em suas pesquisas. Essa autora, descreve o *design instrucional* como uma teoria, uma parte do conhecimento que produz conhecimento sobre os métodos de instruções mais adequados aos mais diferentes tipos de aprendizagens.

Para Filatro (2008), o fundamento do *design* instrucional se assenta em três áreas do conhecimento, o das ciências da administração, ciências da informação e ciências humanas, de forma que o *design* instrucional se encontra na intersecção dessas três áreas. Essa concepção de *design* instrucional é representada na Figura 3.

---

9 *Massive Open Online Courses*: Cursos Online Abertos e Massivos oferecidos a muitos usuários simultaneamente.

Figura 3 - Fundamentos do *design* instrucional



Fonte: Filatro (2008, p. 4).

O *design* instrucional traz do campo da ciência da administração a contribuição da abordagem sistêmica, gestão de projetos e engenharia de produção, proporcionando a análise de projetos grandes por etapas, otimizando e melhorando sua administração, o que permite a identificação da melhor estratégia, atividades e métodos para determinada situação. O objetivo dessa abordagem sistêmica é facilitar a abordagem de conteúdos previstos, aumentando a probabilidade de acertos e proporcionando uma melhor aprendizagem dos alunos sobre conteúdos previamente definidos.

Outra contribuição do campo da administração, tem sido orientar uma organização e análise do ambiente definindo cenários prováveis, a longo prazo, o que permite estabelecer os objetivos institucionais, identificar os processos de forma sistêmica e definir estratégias. Assim, o *design* instrucional torna-se mais eficaz, uma vez que identifica os pontos chaves do processo (Moraes; Valentim; Souza, 2019).

Esclarecemos que os pontos levantados acima referem-se à construção de recursos informacionais em uma empresa de *software*, sendo possível visualizar o modelo de *design* instrucional utilizado. O conceito de sistema apresentado baseia-se na presença das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), com a integração de vários componentes, garantindo, assim, um fluxo de informações entre os profissionais envolvidos, criando uma

consciência sistêmica que favorece visualizar não somente o papel de cada pessoa envolvida no projeto, mas compreender o todo, analisando cada etapa do processo.

É importante destacar, que no modelo inicial, o *design* instrucional tem uma visão de ensinar de forma rápida, fácil e acessível, instruindo para se aprender pela repetição. Na contemporaneidade, esse modelo tem limites, porque entendemos que é nas possibilidades de situações de ensino-aprendizagem que pode se contemplar a complexidade de informações disponíveis na sociedade e aprender de forma reflexiva (Costa; Muriana; Melo, 2021).

Outros fundamentos do conceito do *design* instrucional, de acordo com Filatro (2008), são os das ciências da informação, presentes desde o início da implantação do modelo, com a utilização de mídias audiovisuais, contribuindo na gestão da organização, com conteúdos mais acessíveis, melhorando, assim, a percepção do aluno.

Vale destacar que a tecnologia presente no início do *design* instrucional era de forma unidirecional, com o conteúdo transmitido sem retorno por parte dos alunos. Nas atuais redes digitais temos uma mudança no processo de comunicação: ele ocorre em rede com mudança não somente do meio, mas na forma pela qual a informação circula, surgindo novos ambientes socioculturais, modificando a forma de pensar das pessoas (Santaella, 2003).

Como último ponto apresentado por Filatro (2008), temos o campo das ciências humanas, que tem como base a psicologia comportamental, como uso de funções controladas e condicionadas, partindo-se de estímulos e respostas, como os apresentado por Skinner. Contudo, ponderamos, na contemporaneidade, que a teoria behaviorista não tem dado conta da complexidade da aprendizagem humana, demonstrando seus limites pela tão somente repetição de tarefas.

Essa definição *designer* educacional faz parte do que a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO<sup>10</sup>) denomina de família de profissões, sendo a de programadores, avaliadores e orientadores representada pela numeração 2394. Importa destacar a justificativa de dois participantes da comissão que definiu a ocupação de *designer* educacional (2394-35),

Por entender que o termo *designer* instrucional era mais controverso e que remetia à ideia de treinamento, apesar de amplamente utilizado por grande parte dos especialistas, decidiu-se por deixá-lo como sinônimo e manter o termo *designer* educacional como principal dentro da família 2394: Programadores, avaliadores e orientadores de ensino (Pereira, 2011, p. 47).

---

<sup>10</sup> No âmbito da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), é reconhecida a profissão de *designer* educacional e não instrucional. A CBO, define “*designer* educacional” como denominação principal de ocupação, apresentando como sinônimos: desenhista instrucional, *designer* instrucional e projetista instrucional” (Mattar, 2014, p. 24).

Importante destacar que o termo *designer* instrucional não pode ser analisado em uma tradução literal de sua origem no inglês, uma vez que seu contexto tem uma aproximação com o termo *designer* educacional, como apresentado na análise realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego,

*Designer* Educacional se enquadrou melhor dentro da realidade brasileira, não só por dar a correta medida do trabalho educacional realizado, mas também por tirar aquela “impressão” que o termo instrucional tem junto aos profissionais de educação no Brasil (Brasil, 2002).

Deste modo, o termo *design* educacional na ocupação profissional mostra-se mais adequada à realidade brasileira e ratifica a opção, nesta dissertação, pela discussão educacional mais ampla, de formação do sujeito como um todo que mobiliza conhecimentos, saberes e valores. Portanto, entendemos que esse termo encontra consenso no campo da educação por abarcar, inclusive, a dimensão instrução.

Há diversos modelos de ações dentro do *design* educacional, exigidos dos profissionais envolvidos e que vão além do que é apresentado em sua gênese, no modelo de *design* instrucional. Devemos considerar alguns aspectos, como mediar o planejamento flexível de interação entre os agentes envolvidos, seleção de tecnologias e ferramentas que melhor se adequem aos conteúdos a serem estudados (Neves et al. 2012).

Atualmente, com a presença marcante de tecnologias, são exigidas abordagens que problematizem outras questões. Quando se fala em modelos organizacionais de ensino-aprendizagem compreende-se uma visão do todo, melhor dizendo, uma visão sistêmica.

### 2.5.2 *Design* educacional: bases teórico-metodológicas

Para além das pesquisas sobre desenvolvimento humano, o advento da TDIC tem exigido cada vez mais a realização de atividades complexas, como análise, síntese e avaliações de situações-problema interconectadas. Dessa forma, as ideias da psicologia cognitiva e ativa vêm contribuindo para a construção de um modelo do *design* mais alinhado às novas necessidades de ensino-aprendizagem.

Para amparar a reflexão proposta, verticalizamos a discussão em Lev Vygotsky, teórico que, devido aos seus estudos na linha interacionista, tem aproximações no que tange à construção de conhecimentos, reconhecendo a interação como elemento importante no desenvolvimento humano. De forma geral, para Vygotsky, a construção do conhecimento ocorre

na interação entre as pessoas, processo que acontece na interação do indivíduo (Gonçalves, 2011).

Especificamente, Vygotsky (1991) considera que a aprendizagem é um processo em ciclos de aprendizagens, tendo em vista os conhecimentos prévios a partir dos quais o aluno vai construindo novos conhecimentos. Assim, a construção do conhecimento é vista como um processo *continuum*, requerendo abordagens que favoreçam a aprendizagem interacionista, que se alinha ao entendimento que temos do desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (1991), é necessário o auxílio de alguém mais experiente para que ocorra a aprendizagem, retirando o aluno de um espaço-tempo chamado zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e alcançando-o para a aprendizagem de novos conhecimentos.

A perspectiva construtivista reforça que o conhecimento é construído pelo sujeito, em um processo de internalização da sua cultura, promovendo o desenvolvimento individual (Vygotsky, 1991). É importante destacar que o construtivismo tem seu foco no engajamento e na participação dos alunos para construir significados, relacionados com suas experiências, de forma que

o aprendiz constrói uma representação interna do conhecimento, uma interpretação pessoal da experiência. Esta representação está sempre aberta para mudanças e suas estruturas e associações formam a base para que novas estruturas de conhecimento sejam incorporadas (Campos, F.; Rocha; Campos, G. 1998, p. 3).

Diante dessa característica, temos o aluno como um sujeito ativo em sua aprendizagem. Dessa forma, o construtivismo é a base teórica do *design* educacional, que consideramos mais adequado para a debate proposto neste trabalho do que o *design* instrucional. Para Mattar (2014, p. 22, grifos nossos), apesar da palavra instrução e educação parecerem sinônimas, há diferenças em seus significados, sendo que,

Enquanto a noção de *instrução* corresponde basicamente ao ensino, no sentido de transmissão de informações, o conceito de educação engloba o processo completo de ensino e aprendizagem [...] A instrução envolve a ideia de treinamento para a aplicação de conhecimento, como por exemplo ensinar alguém a usar uma ferramenta, enquanto a *educação* está associada a uma ideia de aprendizagem mais ampla, que implique o desenvolvimento de aspectos diversos do ser humano: cognitivos, intelectuais, psíquicos, emocionais, sociais e morais.

Já para Kenski (2019), o termo *design* educacional é incorreto, porque ela considera que seu uso coloca em evidência as diretrizes educacionais e o viés político-teórico dos conteúdos

estudados para transformação da sociedade, sendo incorreto, em sua análise, tal abordagem. Dessa forma, advoga pelo uso de *design* instrucional, que se atém à dimensão didática, com estratégias e metodologias de projetos.

Muito embora autoras, como Filatro (2008) e Kenski (2019), defendam o termo *instrucional*, por ser a tradução literal que tem sua origem no inglês “*instructional*” com um viés de estratégia metodológica, entendemos que o *instrucional* reflete uma aprendizagem passiva, tecnicista, ancorada no behaviorismo. Já o termo *design* educacional, refere-se a um processo mais amplo de formação do pensamento criativo e reflexivo e não somente de memorização de instruções, sendo mais adequado à discussão de construção de conhecimento que transita no campo educacional (Mattar, 2014). A diferença desses termos é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Características do design instrucional e do *design* educacional

<b>Design Instrucional</b>	<b>Design Educacional</b>
Behaviorismo	Construtivismo
Plano de ensino e de aula	Games/Gamificação
Objetivos de aprendizagem fixos	Objetivos de aprendizagem flexíveis
Professores conteudistas	Professores autores
Conteúdo	Atividades/interações
Objetos de aprendizagem	Sujeito de aprendizagem
Repositórios	Rede
Atividades prontas	Atividades construídas colaborativamente e durante o processo de ensino e aprendizagem
Testes de múltiplas escolhas	Projetos
Banco de questões	Portfólios
Rubricas definidas em linhas e colunas de matrizes	Múltiplos critérios de avaliação
Desabilita as funções do professor	Inclui o professor no <i>design</i>
Tutoria	Docência

Fonte: Elaborado com base em Mattar (2014).

Como podemos observar, não é somente uma mudança de nomenclatura, existe claramente uma diferença entre os modelos de *designs* instrucional e educacional. No instrucional é uma modelo pré-fabricado, com interversões pontuais, com o trabalho do professor conteudista reduzido a uma tutoria. A inflexibilidade desse modelo é sua marca central, com atividades definidas *a priori*, como o banco de questões que pouco possibilita a intervenção do professor, que é mais um tutor que gerencia as atividades pré-definidas dos alunos. Já o *design* educacional exige a presença do professor em todo o processo educacional, como mediador, há o elemento do sujeito que flexibiliza o processo ensino-aprendizagem como uma figura participativa e os alunos são protagonistas da sua aprendizagem. A ideia de

gamificação está presente, também, nesse modelo por envolver o aluno na sua aprendizagem com desafios e interações(Mattar, 2014).

Dessa forma, ponderamos que o termo *design* educacional contempla melhor os debates do campo educacional brasileiro, ao abracer a formação integral do sujeito, voltada para a formação crítica e autônoma e não somente para a transmissão de conteúdo. Essa formação integral do sujeito mostra-se cada vez mais necessária, tendo em vista que o advento das novas tecnologias digitais tem fomentado uma comunicação em escala global de informações e modificado a forma como as pessoas interagem.

No contexto de uma sociedade baseada na comunicação digital, a modalidade de educação a distância que utiliza as tecnologias para mediação do processo ensino-aprendizagem tem ganhado espaço de forma expressiva, conforme pontuamos na seção anterior deste trabalho.

Tendo em vista essa expansão, a discussão dos aspectos didáticos e tecnológicos que envolvem a EaD torna-se premente para colocar em debate a construção de modelos de *design* educacional que favoreçam a formação crítico-reflexiva dos sujeitos. Por isso, o debate proposto envereda na discussão do *design* educacional e suas bases conceituais.

Segundo Kruse (2009 apud Machado, 2018), existem mais de 100 modelos de *design* instrucional e educacional, entre eles: *Instruction System Design* (ISD), *Cognitive Instructional Design* (CID), *Distributed Knowledge Design* (DKD), *Computer-Supported Collaborative Learning Design* (CSCL), *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* (ADDIE). Por isso, é importante pontuar o modelo de *design* educacional no qual esse trabalho se baseia.

O *design* educacional é entendido como um modelo de planejamento que envolve desde a análise de conteúdo, implantação e avaliação de um curso ou disciplina, no caso desse trabalho, uma disciplina na modalidade de educação a distância. Cabe destacar que, quando falamos de *design* educacional, não estamos falando de um profissional, se fosse *designer* educacional seria uma pessoa com uma formação específica, ou em cursos complementares para atuar profissionalmente como *designer* (Kenski, 2019).

Para discutir os elementos fundamentais do *design* educacional, evidenciamos as bases da educação como uma ação para além da instrução, na perspectiva de Saviani (2011) e enfatizamos que a educação formal é um espaço importante de constituição da humanidade do homem (Ianni, 2011). Essas duas pontuações são importantes quando se fala em educação, porque explicitam concepções fundamentais que reverberam no processo educativo.

Destacamos que Saviani (2011) chama a atenção para o fato de que a educação é um fenômeno humano, em que o homem vai se educando ao ir transformando a natureza, processo que vai se complexificando. Em linhas gerais, inicialmente, o homem necessita internalizar qualquer ação em processo mental tendo a natureza educativa explicitada no ato de pensar sobre determinada ação. No âmbito educacional, entendemos que as tecnologias proporcionam a ampliação dessa capacidade humana de pensar sobre e favorece processos de aprendizagens, uma vez que o avanço das tecnologias só é possível pela capacidade humana criativa.

Após essas ponderações, destacamos as discussões do profissional *designer* de games e gamificação da educação no esteio de Mattar (2014), para elencar aspectos que compõem, em larga medida, as ações que caracterizam o *design* educacional, o qual tomamos como base nesta dissertação. De antemão, esclarecemos que a gamificação da educação não é necessariamente a utilização de *games* na educação, mas utilizar os elementos dos *games* na sala de aula que são: “diversão, interação, conflito, colaboração, competição, recompensas, feedback rápido e constante aos alunos, personalização da aprendizagem e histórias” (Mattar, 2014, p. 47). Esses aspectos serão retomados mais à frente na caracterização do *design* educacional para EaD.

Cabe esclarecer que o *design* educacional pode ser realizado por uma equipe multidisciplinar, em que cada membro da equipe desenvolve seu papel, com proposições didático-pedagógicas, técnicas e de recursos multimídias que integrem os conteúdos e atividades *online* ou *offline*.

Partimos do entendimento de que o trabalho em equipe requer um alinhamento das concepções de educação, aluno e construção de conhecimento, permitindo a interação do aluno com os conhecimentos, com seus pares e com o professor, para a construção de novos conhecimentos. Assim, pode ocorrer a interação contextualizada na EaD, por meio de um planejamento que pode evitar a transposição de conteúdo dos cursos presenciais para os cursos à distância, sem a devida adequação para a modalidade educacional, permitindo trocas individuais e em grupos para a construção de conhecimentos, de forma colaborativa (Palácio, 2009).

Em relação à caracterização do *design* educacional, Mattar (2014) destaca as atividades de *designer de games* para apontar caminhos a serem trilhados. O primeiro aspecto em destaque é o protagonismo do aluno, ao assumir o controle do seu processo de aprendizagem, de modo que ele possa fazer opções de avanços e revisões em determinados conteúdos, tal qual os jogos permitem, com as possibilidades de decisão de cada jogador, tendo em vista que

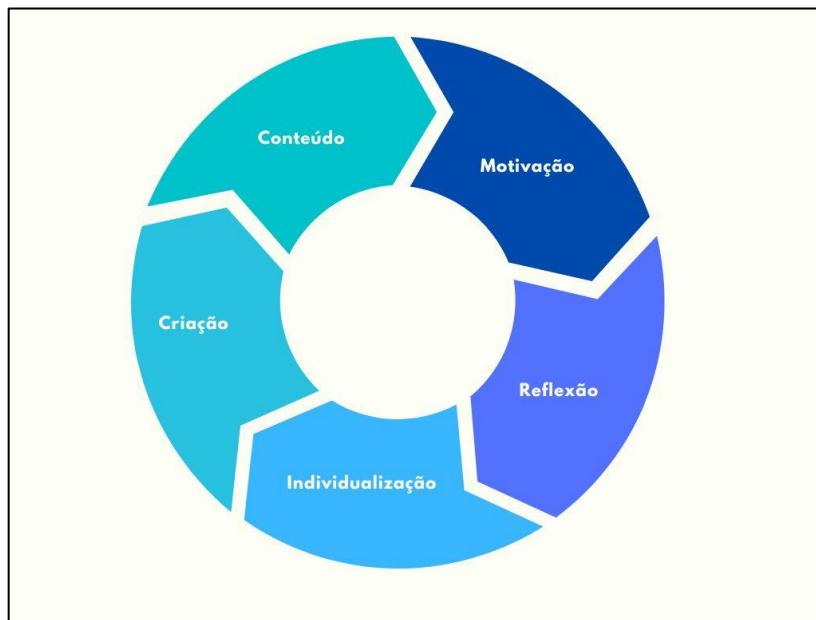
games são planejados para que o aprendiz possa assumir responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem, tornando esse processo muito distinto daquele que ocorre na escola, em que o professor (*designer* de currículo ou *designer* de instrucional) já tomou antecipadamente decisões sobre o caminho a seguir (Mattar, 2014, p. 38).

Tal perspectiva encontra lastro na discussão do construtivismo em que o aluno assume o protagonismo da sua aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) ao falar que a construção de conhecimentos está relacionada com sua forma de interação com o outro e com o meio, promovendo seu desenvolvimento individual.

Deste modo, frisamos a diferença entre o *design* educacional e o *design* instrucional, que privilegia seu planejamento pelo detalhamento em etapas, sem permitir necessariamente essa liberdade ao aluno. Ao falar de *designer* de games em contraposição ao *designer* de currículos, Papert (1998 apud Mattar, 2014, p. 38) discute essa diferença, afirmado que “*Designers* de games têm uma melhor compreensão sobre a natureza do aprendizado do que os *designers* de currículos [ou *designer* instrucional]”, por focar na flexibilidade. Uma possível tradução desse aspecto do *design* educacional para a EaD são atividades, como fóruns de discussões, que lançam uma temática em debate e chamam os estudantes para se posicionarem, emitindo opiniões fundamentadas em estudos e correlacionando-as com situações-problema.

Outra característica do *design* educacional é manter “um estado de fluxo”, que é um estado de envolvimento do aluno que o motiva a continuar estudando porque a atividade é desafiadora. A zona de fluxo seria essa condição de envolvimento, mesmo havendo um grau de dificuldade crescente. Segundo Prensky (2007), o professor deveria iniciar com a motivação dos alunos associada a reflexões individuais, que suscitem a criatividade levando-os para a aprendizagem. Nota-se que a aprendizagem está como consequência de um processo de envolvimento com determinado desafio, conforme ilustramos na Figura 4.

Figura 4 - Estado de fluxo do aluno envolvido no *design* educacional



Fonte: Produção do autor com base em Prensky (2007).

O estado de fluxo é uma perspectiva que mantém o aluno envolvido com sua própria aprendizagem, aprofundando nos conteúdos uma vez que ele é desafiado a construir novas sínteses reflexivas, o que requer seu engajamento nas atividades propostas que têm ênfase na interação. Ponderamos que, para a EaD, a interação é um aspecto balizante para a construção de um modelo de *design* educacional, de modo que, a interação com o conteúdo, com os colegas e com o professor apresenta diversas possibilidades de aprofundar estudos. Essa abordagem, tendo como foco a interação, é um dos princípios do construtivismo defendido por Lev Vygotsky (1991).

Seguindo na definição dos elementos de *games* que podem colaborar para um modelo de *design* educacional para a EaD, a visão sobre o erro dos jogos tem muito a nos ensinar, pois nos *games* os erros possibilitam voltar muitas vezes no *replay* “e, por consequência, refletir sobre a experiência” (Mattar, 2014, p. 49). Assim, pode-se pensar em atividades com mais de uma tentativa, como questionários, jogo do milhão e outras ferramentas, que já podem ser utilizadas em abordagens de conteúdos específicos, em ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle, que é a plataforma mais utilizada pelas instituições públicas brasileiras.

Para que o processo de aprendizagem seja formativo e implique envolvimento dos alunos, não basta as atividades serem motivadoras.

Na visão de Mattar (2014, p. 44, grifo nosso), a partir de autores como Prensky (2007) e Gee (2007),

Precisamos incorporar a nossos materiais, nossos cursos e nossas aulas a mesma combinação de objetivos desejáveis, escolhas interessantes, *feedback* imediato e útil, e oportunidades para passar de fases, ou seja, para você se enxergar melhorando, o que envolve as crianças em seus games favoritos.

Assim, o *feedback* mostra-se como outro elemento importante para a construção de um *design* educacional, entretanto, o *feedback* imediato dos jogos ao ser adaptado para atividades no campo educacional, em especial na EaD, talvez seja algo bem mais complexo do que sugerem os autores, porque requer do professor-tutor uma disponibilidade que, por vezes, escapa ao seu trabalho cotidiano, deixando a interação restrita às ferramentas utilizadas como ocorre nos jogos, podendo levar os cursos de formação a terem características de autoinstrucionais. Essa equação parece-nos, ainda, uma questão a ser pensada e adaptada a cada realidade educacional, que tem feições diversas no campo educacional.

Diante dos elementos colocados em debate sobre os fundamentos para o *design* educacional, considerando-se as reflexões de Mattar (2014), apresentamos, no Quadro 3, uma síntese desses elementos, com vistas à visualização do que chamamos, nesta dissertação, de fundamentos do *design* educacional para EaD.

Quadro 3 - Fundamentos do *design* educacional para EaD

Elemento	Objetivo educacional /aluno
<b>Protagonismo</b> do aluno na sua aprendizagem	Fazer opção de avanços e revisões nos conteúdos
<b>Fluxo</b> de envolvimento do aluno (motivação)	Engajar-se no estudo pelo desafio
<b>Interação</b> do aluno (conhecimento, atores educacionais	Aprofundar estudos de forma colaborativa
<b>Erro</b> como aprendizagem	Refletir sobre a experiência
<b>Feedback</b> para o aluno pelas ferramentas ou pelo professor-tutor	Visualizar se está avançando nos estudos

Fonte: Produção do autor com base em Mattar (2014).

Os quatro elementos considerados como fundamentais se referem ao ciclo de aprendizagens na perspectiva da construção de conhecimentos e que mobilizam o estudante no processo educativo. O protagonismo do estudante remonta às bases do construtivismo e aponta para um processo de criação de disciplinas e/ou cursos, que o reconhece como sujeito pensante e ativo no processo ensino-aprendizagem.

Somados a esses elementos, a gamificação na educação como inspiração para definição do *design* educacional para a EaD pode envolver, também, atividades que promovem a diversão, que indiquem como resolver conflitos em disputas por meio de competições e que atribuem recompensas que não são necessariamente medalhas ou troféus, como a continuidade no *game* (Mattar, 2014).

Deste modo, considera-se a importância do *design* educacional na EaD, para uma melhor adequação da tecnologia digital utilizada à abordagem pedagógica, contribuindo para que os processos de ensino-aprendizagem na modalidade a distância atinjam seus objetivos formativos.

## 2.6 O *design* educacional para EaD

No que se refere à EaD, o *design* educacional deve agregar as diversas mídias da internet nos ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo a realização de interações síncronas e assíncronas e favorecendo melhores condições de aprendizagem nessa modalidade educacional.

Nesse pensamento, Tori (2019) chama a atenção para o fato de que novos aplicativos e serviços *online* surgem em uma velocidade maior do que nossa capacidade de dominá-los, mas, ao mesmo tempo, não podemos estacionar em algumas soluções, correndo o risco de ficarmos obsoletos, sendo necessária, portanto, a busca pelo equilíbrio de entender e avaliar a funcionalidade de cada tecnologia e sua contribuição para o processo educativo.

Portanto, na EaD, as tecnologias digitais e as possibilidades de interação são potencializadas entre alunos, professores e conteúdos (Tori, 2019). Mas, não podemos deixar de enfatizar que a presença do professor é essencial para se pensar os caminhos de aprendizagens com foco nos estudantes.

Muitas vezes, os alunos da EaD não estão acostumados com essa modalidade educacional, tendo dificuldades básicas, como acessar a sala de estudo no ambiente virtual de aprendizagem, precisando de auxílio para interagir com colegas e o próprio professor. Essa dimensão deve ser considerada pelo *design* educacional para a EaD, de modo a facilitar a ambientação e ajudando o aluno a construir sua identificação com o espaço-tempo virtual de aprendizagem (Campos; Castro, 2022).

Para Mattar (2014), conhecer a forma pela qual as crianças aprendem, também, ajuda na elaboração de atividades personalizadas para os alunos. O autor relata conceitos da teoria de aprendizagem, em referência aos estudos de Alonso, Gallego e Honey (2002), que orientam o desenvolvimento de atividades levando em consideração o público-alvo com suas

particularidades. Os recursos de coleta de informações podem colaborar com a análise prévia do perfil dos estudantes e pode acontecer por meio da observação, de questionários e de pesquisas com formulários eletrônicos, entre outros. Esse ponto deve ser considerado, também, para o *design* educacional para a EaD, já que o estilo de aprendizagem nessa modalidade é exigente, com cuidados em relação à linguagem do material disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem.

Outra contribuição que merece destaque, ao se discutir o *design* educacional para EaD, é o modelo de Ambiente de Gestão de Aprendizagem (AGA) ou simplesmente conceito H (Rocha, 2011). Rocha (2011), baseado no construtivismo, traz o conceito H, chamando atenção para um planejamento de uma equipe com conhecimento em ciberespaço, conhecimentos teóricos e técnicos, análise de conteúdos e conhecimento da necessidade do público-alvo, produzindo material que não seja autoinstrucional, mas que permita o dialogismo com a imersão nas discussões e interações, objetivando, assim, o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem e ancorando a avaliação em relatos, descobertas, conquistas de todo o aprendizado adquirido (Rocha, 2011).

Considerando o referencial estudado e apresentado nesta dissertação, o modelo de Ambiente de Gestão de Aprendizagem (AGA) pode ser considerado um modelo de *design* educacional para a EaD, baseada no construtivismo e que demonstra como é possível a materialidade das discussões de gestão de aprendizagens, como ocorre no projeto Telinha de Cinema (Cavalcante; Rocha; Rodrigues, 2013). Deste modo, o conceito H constitui-se a nosso ver, um modelo de *design* educacional para a EaD, que ocorre em um AVA que é o espaço-tempo, melhor dizendo uma plataforma em que esse processo acontece, agregando diversas tecnologias digitais, inclusive, as diversas mídias disponíveis na internet.

Em síntese, a constituição de um modelo de *design* educacional para a EaD requer o entendimento das especificidades dessa modalidade educacional, da definição de concepções de aprendizagem utilizada e a devida adequação didático-pedagógica das tecnologias digitais para o campo educacional. Não é tarefa fácil, mas consideramos que a visualização desses aspectos já aponta caminhos a serem trilhados para um processo qualitativo de produção de cursos e disciplinas na modalidade de educação a distância.

Percorremos nessa seção a trajetória da educação a distância, abordando seu contexto histórico e sua consolidação no Brasil na década de 1990 como modalidade de ensino pela LDBN, 9.394/96, inaugurando assim, a chegada dessa modalidade sobretudo na educação superior, impulsionada pelas TDIC.

Sabemos que os avanços tecnológicos têm influenciado toda a sociedade, modificando as interações sociais, o que exige novas abordagens na forma de ensinar, evidenciando abordagens que problematizam questões com uma visão sistêmica e dinâmica. Por isso, o *design* educacional na modalidade a distância é discutido nessa seção, uma vez que pode colaborar com a construção de conhecimentos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que favoreçam a aprendizagem por meio de resolução de problemas. Até aqui, buscamos discutir elementos para elucidar as características de um *design* educacional na modalidade a distância, com vistas a debruçarmos com propriedade na próxima seção no *design* da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD da UEG.

Na seção seguinte inicialmente situamos no âmbito institucional o caminho histórico do *locus* dessa pesquisa que é o Cear/UEG e avançamos na apresentação da regulamentação institucional da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos humanos em EaD. Por fim, apresentamos os elementos que constituem o *design* educacional em EaD da UEG denominando-o de *design* educacional transicional, partindo das características identificadas nesta pesquisa e que ganham materialidade no cotidiano do trabalho da equipe multidisciplinar do Cear/UEG e na disciplina estudada neste caso.

### **3 ESTUDO DE CASO DA DISCIPLINA DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS EM EaD DA UEG: O DESIGN EDUCACIONAL EM EaD DA UEG**

A seção anterior nos permitiu entender o papel fulcral do *design* educacional para a modalidade a distância, agora, nos debruçamos sobre os dados construídos nessa investigação permeados pela revisão bibliográfica empreendida nas seções anteriores. As concepções colocadas em debate, bem como todo o referencial teórico são mobilizados para explicitar como os processos que envolvem o *design* educacional em EaD guardam em si uma interconexão complexa, muito própria dessa modalidade educacional, que se entremeia em uma rede de relações, sendo multifatorial, o que influencia sua feição, a partir de decisões tecnológicas e técnico-pedagógicas.

Ou seja, não se pode falar de *design* educacional em EaD sem considerar a característica singular dessa modalidade educacional, de fluidez que conecta pontos, cria conexões e novas possibilidades educacionais em ambientes virtuais de aprendizagens, tendo um aparato tecnológico robusto, associado a uma abordagem didático-pedagógico apropriada para essa modalidade educacional.

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica a abordagem dessa investigação é qualitativa por descrever a complexidade do fenômeno de construção do *design* educacional em EaD. Partindo do instrumental de pesquisa, da coleta de documentos e das entrevistas semiestruturadas, podemos observar o objeto de estudo imbricado nas relações sociais, especificamente, nas relações do ambiente de trabalho, explicitando a dimensão da subjetividade no ambiente natural das pesquisas sociais (Godoy, 1995).

Esta investigação, trilha o caminho que evidencia o *design* educacional em EaD como um processo em construção pela equipe multidisciplinar do Centro do Ensino de Aprendizagem em Rede (Cear) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *locus* da pesquisa, partindo das percepções de sujeitos que atuam na construção de uma disciplina do núcleo comum da matriz curricular da UEG chamada de Diversidade, Cidadania e Direitos.

Sendo que a investigação qualitativa é considerada por Bogdan e Biklen, (1999) como uma forma de compreender as experiências e a cultura existente, essa perspectiva é assumida com a análise do *design* educacional em EaD por meio de uma aproximação com a fenomenologia, com um olhar atento aos processos que envolvem a constituição desse fenômeno. Nessa incursão teórico-investigativa entendemos que, “Fenômeno é o que se mostra em um ato de intuição ou percepção [...] Temos assim, que fenômeno e sujeito são correlatos e

estão unidos no próprio ato de aparecer (Bicudo, 2011, p. 30). Deste modo, o pesquisador está implicado nesse processo trazendo a percepção do significado da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa.

Em termos gerais, essa pesquisa entende que o significado do fenômeno é específico pelas percepções envolvidas e que suas possíveis generalizações são importantes, desde que seja garantido o devido rigor metodológico (Yin, 2015). Deste modo, apresentar de forma detalhada o caminho trilhado no processo investigativo, desde a escolha da abordagem, aproximação com o método, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta e a análise empreendida, bem como a seleção dos sujeitos da pesquisa, mostra-se pertinente e necessário para apresentar a discussão proposta nessa dissertação.

### 3.1 O trilhar da pesquisa de campo

Destacamos que, diferentemente da investigação quantitativa que tem como foco a cisão entre pesquisador e objeto de pesquisa com forte ênfase em dados numéricos e estatísticos, a investigação qualitativa busca compreender e interpretar o significado do fenômeno, evidencia a percepção do sujeito, podendo até analisar dados quantitativos e documentais para compor seu quadro explicativo, contudo, busca compreender o fenômeno, sendo essa a característica marcante que a difere da pesquisa quantitativa (André, 1995).

Tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa produzem conhecimento científico, mas, sob bases teóricas distintas que se diferenciam em diversos aspectos. Por isso, para demonstrar essa diferenciação segue o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Diferença entre abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa

Aspectos	Abordagem Quantitativa	Abordagem Qualitativa-Interpretativa Idealista
<b>Visão de mundo</b>	Fatos sociais são uma realidade objetiva independente das crenças sociais	Realidade é socialmente construída imbricada em relações individuais e coletivas
<b>Relação do pesquisador e o objeto pesquisado</b>	Realidade social é independente do pesquisador. O processo de investigação deve separar-se do que é investigado	A realidade é dependente da mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história nem da vida social

(Continua...)

(Continuação...)

Aspectos	Abordagem Quantitativa	Abordagem Qualitativa-Interpretativa Idealista
<b>Relação entre fatores e valores</b>	O mundo dos fatos existe independente do pesquisador. Os fatos são separados dos valores e o pesquisador só usa seu lado cognitivo para fazer julgamentos	Os valores e interesses do pesquisador moldam sua visão de realidade. Não há neutralidade do pesquisador.
<b>Objetivo de pesquisa</b>	Explanar as causas das mudanças nos fatos sociais, medida objetiva e análise de variáveis quantitativas	Compreender e interpretar o fenômeno social, com apreensão direta da ação e compreensão da natureza da atividade e o significado que o sujeito dá à sua ação (abordagem hermenêutica)
<b>Abordagem</b>	Emprega o <i>design</i> experimental ou correlacional para evitar erros e interferências	Etnográfico que ajuda o leitor a compreender as percepções dos sujeitos pesquisados
<b>Foco</b>	Relações causais e traços individuais.	A experiência individual e o processo de construção de significado
<b>Método</b>	Da teoria para os dados (dedutivo) com definições determinadas	Dos dados para a teoria (indutivo) pela síntese holística e análise interpretativa
<b>Papel do Pesquisador</b>	Distancia-se do fato pesquisado	Imerge-se no fenômeno de interesse
<b>Principal critério de pesquisa</b>	Critério é a fidedignidade dos dados	Critério é a validade dos dados

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Santos Filho (2002).

Conforme é possível observar no quadro acima, na abordagem qualitativa o pesquisador busca compreender o significado do fenômeno, explicita as conexões que explicam o fenômeno tentando compreender sua totalidade, abarcando assim, a realidade como uma síntese, o que possibilita sua compreensão detalhada. Nesse sentido, nossa imersão seguiu essa perspectiva de análise com a fenomenologia, sendo o esteio metódico das análises e reflexões empreendidas que têm como princípio uma visão hermenêutica, na busca de interpretar o fenômeno na interação do contexto com os sujeitos envolvidos, inclusive o pesquisador.

No caso da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos a análise aprofundada se dá na perspectiva de entender um fenômeno organizacional (Bogdan; Biklen, 1999), que é o trabalho técnico-pedagógico e tecnológico da equipe multidisciplinar do Cear/UEG, o que permitiu investigar a realidade a partir da experiência vivida pelos sujeitos, sendo o componente curricular o caso em estudo (Yin, 2015).

O estudo de caso pode ser representado como um funil. Deste modo, partimos de um contexto mais amplo para o mais específico, em um afunilamento ou refinamento para a problematização. Essa lógica é possível de ser visualizada na própria organização dessa dissertação, que inicialmente discute, conceitualmente, as diversidades, em seguida, o debate

avança para a EaD que contextualiza o objeto que é o *design* educacional, situando-o no caso estudado que é a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD na UEG.

No escopo do componente curricular em si, a imersão empírica permitiu mobilizar uma variedade de elementos, no *locus* da pesquisa que é o Cear/UEG. Cabe pontuar, que mesmo se tratando de uma realidade específica, o estudo de caso da disciplina em tela está localizado na matriz curricular de uma universidade pública do sistema de educação superior, que é a UEG, o que permite uma abordagem detalhada e profunda do caso pesquisado, mas, também, correlações a um contexto mais amplo (Yin, 2015).

Nesse processo investigativo houve a revisão constante dos objetivos de investigação, bem como das estratégias metodológicas em meio à pesquisa exploratória realizada no Cear/UEG durante a pesquisa de campo, sendo mais uma característica do estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1999).

É importante destacar, mesmo que brevemente, que existem diferentes tipos de estudos de caso. Chamamos atenção para o explicativo, o descritivo e o exploratório, a fim localizar o tipo de estudo de caso dessa investigação. O estudo de caso explicativo, busca explicar um caso específico, para evidenciar seu sucesso e/ou fracasso. O estudo de caso descritivo, descreve as características particulares do caso, analisa sua estrutura, cultura e práticas realizadas. Já o estudo de caso exploratório, debruça-se sobre um tema e/ou fenômeno, sendo um caso pouco conhecido e verifica, ainda, como uma temática tem sido estudada (Yin, 2015).

Mesmo que essa classificação aponte distinções, o próprio Yin (2015, p. 8) pondera sobre os pontos de encontro dessas tipologias “o esclarecimento não implica que as fronteiras entre os métodos [...] são bem definidas [...] [mas] existem grandes sobreposições entre eles”. Partindo do entendimento de sobreposição, pontuamos que esta pesquisa mescla o estudo de caso descritivo e exploratório, com a descrição de práticas da equipe multidisciplinar para explorar de forma detida o fenômeno de construção do *design* educacional em EaD na UEG. Deste modo, faz-se a combinação dessas tipologias de estudo de caso sob o crivo da fenomenologia, o que potencializa a abordagem descritiva e interpretativa para compreender a experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa no cotidiano do seu trabalho em relação aos processos e estruturação do *design* educacional.

A primeira etapa dessa pesquisa foi a revisão da literatura, com atualizações durante todo o processo investigativo estudando produções de autores como Candau (2012), Santos (2009) e Silva (2014), que discutem diversidades; Filatro (2008), Kenski (2019), Moraes, Valentim e Souza (2019), Santaella (2003), Mattar (2014), que discutem sobre EaD e *design*

educacional. Além do estudo desses teóricos foi realizada uma revisão sistemática de artigos científicos sobre diversidades na Revista *Eletrônica Científica Online (Scientific Electronic Library Online - Scielo)*, com a análise de artigos científicos, no período 2019 a 2021.

A coleta de informações, para tratamento e construção dos dados foi realizada em documentos institucionais e por meio das entrevistas semiestruturadas com a equipe multidisciplinar (**Apêndice A**). Inicialmente, realizamos a análise dos dados quantitativos solicitados e fornecidos pela instituição por meio de documentos internos ao Cear/UEG, como número de docentes, tutores, alunos e profissionais envolvidos no Cear/UEG. Avançamos na análise documental da UEG, tendo como intento remontar o percurso histórico da disciplina analisada e para compreender sua particularidade na estruturação curricular da instituição. Para visualizar esse conjunto de documentos segue abaixo o Quadro 5.

Quadro 5- Resoluções que definem as diretrizes curriculares da UEG

Documentos	Descrição
Resolução-CsA nº 830/2014	Recomenda ao Conselho Universitário a aprovação do Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás.
Resolução-CsA nº 841/2014	Aprova as disciplinas que comporão o Núcleo Comum dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás Revoga a Resolução que especifica.
Resolução-CsU nº 705/2014	Aprova o Regimento Geral da UEG e dá outras providências.
Resolução-CsA nº 1.052/2018	Aprova o Regulamento Geral da graduação da UEG.
Resolução CsU nº 963/2020	Dispõe sobre a oferta das disciplinas que compõem o Núcleo Comum e o Núcleo de Modalidade dos cursos da UEG e da outras providências.
Resolução CsU nº 1030/ 2022	Revoga o art. 3º e seu parágrafo único da Resolução CsU n. 963/2020 e dá outras providências.
Resolução CsU nº 1.060/2022	Aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular e para as disciplinas de Núcleos Livre, Comum e Modalidade dos cursos de graduação no âmbito da Universidade Estadual de Goiás.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos institucionais da UEG.

Esses documentos foram acessados no *site* oficial da instituição, sendo selecionados pela sua importância ao definir diretrizes curriculares institucionais, de modo que explicitam o lugar do componente curricular do núcleo comum, Diversidade, Cidadania e Direitos na UEG, bem seu posicionamento em relação à estrutura pedagógica dos cursos. Sobre esse componente curricular, o acesso aos planos de ensino da disciplina em EaD, de 2020 e 2021, e à pasta digital foram disponibilizadas pela Coordenação Cear/UEG, por ocasião da entrevista com a gestora. Foi analisado, especificamente, o currículo Lattes da gestora e do professor-formador, tendo em vista que são docentes efetivos, ou seja, de carreira da UEG, buscamos identificar o registro de envolvimento com os debates de EaD e diversidades nos campos da pesquisa e extensão.

Podemos dizer que as análises desses documentos demonstram a envergadura complexa, multifacetada da EaD na UEG, bem como os desafios e o esboço de um *design* educacional que é discutido nos tópicos seguintes dessa seção.

No que concerne à coleta de informações com os sujeitos da pesquisa optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. Pontuamos que a entrevista em si, não pode ser reduzida a uma conversa desprestensiosa, sendo um procedimento científico, que “serve como meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico” (Minayo, 1994, p. 57). Seguindo esse entendimento, o roteiro de entrevista foi composto por perguntas objetivas e subjetivas, compondo um roteiro semiestruturado. As perguntas objetivas tiveram como foco compreender o perfil dos entrevistados, como tempo de atuação profissional e, também, de envolvimento com a EaD. Já as perguntas abertas buscaram possibilitar explorar as temáticas levantadas, deixando o entrevistado mais livre para expor sua visão sobre o planejamento da disciplina em EaD investigada. Mesmo as questões sendo diferentes, de acordo com a função do entrevistado, elas podem ser agrupadas pelos seguintes eixos estruturantes:

- 1) Autonomia e condições de trabalho do entrevistado;
- 2) Atividades *online* - reforçam a protagonismo, autonomia e fluxo de aprendizagens dos alunos;
- 3) Atividades *online* – erro e *feedback* para os alunos;
- 4) Ferramentas *online* de interação com os alunos.

Esses aspectos, retomam o Quadro 3, elaborado a partir de Mattar (2014), constante na seção 2 dessa dissertação, que utilizamos como ponto de partida para coleta de informações nas entrevistas sobre a organização das atividades *online* na perspectiva de entender se a gamificação se faz presente no *design* da EaD da UEG, uma vez que a consideramos como uma alternativa viável e possível para o *design* educacional para a EaD.

Ao todo foram realizadas quatro entrevistas e a seleção dos sujeitos da pesquisa entrevistados ocorreu por convite aos profissionais envolvidos com o componente curricular investigado, ou seja, profissionais que atuam no Cear/UEG com formação e funções distintas, que são o gestor administrativo, professor-formador, desenhista educacional e técnico no ambiente Moodle, que chamamos neste trabalho de equipe multidisciplinar. Essa variedade de sujeitos da pesquisa forneceu informações valorosas para a compreensão do objeto de pesquisa, *design* educacional (Bogdan; Biklen, 1999).

As entrevistas foram realizadas de forma presencial com duração média de 1 hora e 30 minutos, com foco nas diferentes visões sobre os processos de estruturação de construção de

um *design* educacional em EaD. Foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para cada participante no qual consta os riscos de natureza moral, intelectual e social da pesquisa, como constrangimento e/ou incômodo em responder as perguntas (**Anexo B**).

Para minimizar o que o Comitê de Ética chama de riscos nas entrevistas, além delas terem sido realizadas de forma presencial, com utilização de dispositivo de gravação e captação de áudio, em local reservado de forma a não expor os sujeitos da pesquisa, em todas as entrevistas foram suprimidas qualquer informação de identificação, como nomes próprios ou apelidos, que foram substituídos por códigos escolhidos pelo pesquisador, sem qualquer relação com os sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos sujeitos da pesquisa que tiveram acesso às perguntas depois da assinatura do TCLE. As perguntas foram apresentadas previamente antes de iniciar a gravação, sendo que cada entrevistado teve a liberdade de responder ou não às perguntas, sem qualquer implicação. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas exclusivamente pelo pesquisador, de modo a ratificar a preservação das identidades dos entrevistados.

Para a análise das entrevistas foram realizadas as transcrições e as escutas sucessivas para a apreensão de percepções que se entrecruzam e/ou que se distanciam, que podem ser mensagens explícitas e/ou implícitas, inclusive, nas reações às questões colocadas em debate nos eixos previamente estabelecidos. Assim, buscamos trazer o sentido da experiência vivida como realidade a ser compreendida epistemologicamente pelo pesquisador (Bicudo, 2011).

Os sujeitos desta pesquisa atuam diretamente no Cear e compõem a equipe multidisciplinar envolvida com os processos de estruturação da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD. Foram entrevistados três mulheres e um homem. Para identificar as falas oriundas das entrevistas neste trabalho optamos por utilizar a letra E de entrevistado, a sequência numérica em algarismo romano em que as entrevistas aconteceram. As entrevistas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2023.

Ao observar a experiência profissional dos sujeitos da pesquisa, chama atenção que antes da educação a distância na UEG somente a gestora havia atuado em outras instituições de educação superior. No caso do professor formador, ele teve contato com o a EaD no estágio de docência durante a pós-graduação *stricto sensu*. Com a expansão da educação a distância nos últimos anos, a maioria dos professores que trabalham na educação a distância necessitam de uma formação para aprender a lidar com os trâmites presentes na EaD, demandando conhecimento de recursos tecnológicos para além dos pedagógicos (Arruda; Freitas, 2012)

[...] a EaD significa mudanças mais profundas nas relações sociais estabelecidas no interior da escola e representa, dentre outras coisas, a constituição de novos agentes pedagógicos, novos papéis para o professor e, por que não, a constituição de um novo docente, com atribuições e ações bem distintas da educação dita “convencional” (Arruda; Freitas, 2012, p. 17).

Os professores do Cear que atuam na elaboração das disciplinas presentes no Plano de Ensino e Aprendizagem em Rede (Pear), como é o caso da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, são professores lotados na unidade, chegando ao Cear por concurso específico para atuar na EaD ou transferidos de outras unidades acadêmicas. Assim, observamos que a construção da identidade docente desses professores se dá no labor constante na EaD sem uma transição com cursos presenciais. Esse perfil do professor-formador destoa um pouco de outras pesquisas sobre professores formadores da EaD, como as de Freitas e Franco (2014), Arruda e Freitas (2012) e Preti (2009), que buscavam formar professores que atuavam na educação superior presencial para ingressarem na EaD.

Os outros dois profissionais da equipe multidisciplinar do Cear/UEG, com a função técnica no Moodle e a *designer* educacional – esta última profissional também coordena todos os *designs* do Cear – não atuaram na educação superior antes de ingressar na EaD da UEG. Esse aspecto pode parecer irrelevante, contudo, o universo da educação superior tem suas particularidades que exigem ações contextualizadas com uma dinâmica que abarca a formação dos alunos além de ensino, tendo na pesquisa e na extensão outros espaços formativos. Cabe pontuar, que a técnica que atua na equipe Moodle atuou 19 anos na área administrativa em uma escola pública e a *designer* atua há 10 anos na EaD do Cear /UEG, sendo uma profissional que, mesmo sem experiência anterior no campo educacional, já acumula, no próprio Cear/UEG, uma década de trabalho na educação superior, especificamente, na EaD. Partindo das inserções de cada sujeito da pesquisa no campo educacional, podemos dizer que é uma equipe com um tempo de experiência razoável, tendo vivências que os qualificam para apontar aspectos pertinentes ao cotidiano do seu trabalho e que são fundamentais para a constituição do *design* educacional em EaD da UEG.

Partindo da análise das entrevistas em cruzamento com o referencial teórico estudado é possível indicar as seguintes unidades temáticas: a) planejamento em refluxo: autonomia engessada; b) equipe multidisciplinar: implicações das condições de trabalho; c) interação e a linguagem dialógica: o foco no aluno, que serão discutidas mais adiante.

Tanto nas entrevistas semiestruturados quanto nos documentos da disciplina analisados, o foco foi nos processos e disposições que possam explicitar como se materializa o *design*

educacional em EaD na UEG. Cabe destacar, que a utilização da fenomenologia permitiu explorar e descrever a complexidade da experiência educacional a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, levando em consideração suas emoções, atitudes, valores e crenças. Assim, o significado foi tão importante quanto o rigor metodológico e a experiência vivida da equipe multidisciplinar em relação aos desafios e percepções desse grupo foi problematizada.

Nesse sentido, buscamos compreender a experiência dos sujeitos e os significados imbricados nas suas falas considerando sua subjetividade, suas experiências e a cultura organizacional da UEG, de modo a compreender o *design* educacional desenvolvido.

Diante da apresentação detalhada da metodologia avançamos para a imersão nos dados da pesquisa, que demonstram como a construção do *design* educacional na UEG foi se constituindo em meio a vivências entrelaçadas com disputas e construção de uma subjetividade coletiva no Cear/UEG.

### **3.2 O Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear/UEG): *locus* da pesquisa**

Para o devido aprofundamento da análise documental neste trabalho, cabe explicitar, mesmo que brevemente, sobre o caminho histórico institucional que a educação a distância (EaD) vem percorrendo na UEG desde a década de 1990, para situar o *locus* dessa pesquisa.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), foi criada pelo Decreto Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, resultado da união de universidades e faculdades distribuídas pelo estado de Goiás, entre elas a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana) e a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (Eseffego), entre outras.

Diante da *expertise* do corpo docente, que permaneceu na nova instituição, a UEG iniciou projeto de estudos sobre a UEG Virtual, em 2001, com o objetivo de implementar a educação a distância; em 2002, foi transformada no Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (Cead) e, em 2006, por meio da Lei 15.804, de 13 de novembro de 2006, passou a se chamar Unidade Universitária de Educação a Distância (Unead), com *status* de unidade universitária na UEG.

Cabe assinalar que a UEG fez parte, em 2004, do Consórcio Setentrional juntamente com a Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Santa Clara, Universidade Federal do Acre e Universidade Federal do Tocantins, ofertando o curso de Licenciatura em Biologia com 450 vagas nas cidades de

Ceres, Formosa, Luziânia, Quirinópolis e Porangatu. Ainda nesse consórcio, em 2008, foram ofertadas 175 vagas do curso de Licenciatura em Física em Anápolis, Formosa e Iporá.

Entre os anos de 2007 e 2009, a Unead tomou a frente do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial, com a oferta do curso Deficiência Mental no Contexto da Educação Inclusiva, atendendo a 1.500 professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação de Goiás<sup>11</sup>.

Em 2009, a UEG foi credenciada para ofertar cursos superiores vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação a Distância do MEC, por meio da Portaria 1.050, de 22 de agosto de 2008 e Portaria 858, de 04 de outubro de 2009.

No ano seguinte, em 2010, ingressaram 1.250 alunos nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em História e Licenciatura em Computação pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e Bacharelado em Administração Pública.

Em 2014, a Secretaria de Regulação e Supervisão do MEC (Seres) iniciou o processo de credenciamento da UEG, que passou pelo processo de Avaliação do Instituto Anísio Teixeira (Inep), sendo credenciada pela publicação da Portaria nº 919, de 15 de agosto de 2017.

A Unead foi extinta e o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), foi criado pela Lei nº 18.934, de 16 de julho de 2015. Na condição de órgão executivo-acadêmico, esse órgão passa a desenvolver políticas de EaD na universidade, vinculadas diretamente à Reitoria (Lima *et al*, 2020).

Em 2021, existiam 3.217 alunos matriculados nos cursos de graduação do Cear/UEG, como Licenciatura em Computação, Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Administração Pública e Tecnólogo em Gestão Pública. Destes, 1.890 estudavam no curso de Pedagogia em EaD, o que chama atenção por representar 59% dos matriculados daquele ano, sendo um dado robusto que pode indicar um campo para futuras pesquisas sobre a formação de professores em EaD nessa instituição (UEG, 2022).

Retomando a descrição do *locus* desta pesquisa, o CEA Cear e a UEG com o objetivo de possibilitar maior flexibilidade curricular com vistas a uma integração/convergência dos

---

<sup>11</sup> Dados extraídos do PPC 2021 de Ciências Biológicas, um dos cursos ministrado pelo Cear com fomento do MEC (ainda não publicado).

cursos de graduação presencial e a distância, criaram, em 2010 o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (Pear), para uma melhor integralização curricular. O Pear foi financiado com recursos federais via UAB e colaborou na consolidação da institucionalização da EaD nesta IES, sendo uma ação que envolveu diretamente o Cear e a Pro-Reitoria de Graduação da UEG, tendo, em 2020, o quantitativo de 16.293 alunos matriculados em disciplinas do Pear (UEG, 2022).

Atualmente, no Cear são ofertados cursos de graduação e pós-graduação vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ao Programa UEG em Rede e, ainda, ações institucionais da universidade como cursos rápidos solicitados pelos Institutos Acadêmicos que compõem a nova estrutura organizacional da UEG<sup>12</sup>. Os cursos pela UAB são as licenciaturas em Pedagogia, História, Computação, Ciências Biológicas e bacharelados em Administração e Administração Pública e cursos superiores de Tecnologia como Gestão Pública e Logística (UEG, 2022).

O quadro docente do Cear conta atualmente – ano de 2023 – com 23 docentes efetivos, além de nove com vínculo de contrato temporário, oito técnico-administrativos, além de um grupo de docentes que fazem complementação de carga horária no CEAR, contudo, esse quantitativo tem uma variação média de 20 docentes que são de unidades acadêmicas da UEG, conforme dados coletados no *site* do Cear (UEG, 2022).

Em uma análise simples, somando-se o quantitativo de 16 mil matrículas do Pear e de 3 mil alunos da graduação em EaD, chegamos a um total de 19 mil alunos matriculados no CEAR. Dividindo-se este quantitativo pelo número de professores diretamente envolvidos com as atividades do Cear, que são 52 pessoas, cada pessoa dessa equipe deve atender aproximadamente 365 alunos, o que demonstra que pode estar havendo uma inviabilidade das condições de trabalho, uma vez que esse número de alunos corresponde a mais de 9 turmas de graduação de uma unidade acadêmica presencial, considerando uma média de 40 alunos por sala. Ressalvamos que os técnicos administrativos fazem parte da equipe multidisciplinar, contudo, desenvolvem um papel administrativo nos cursos, sendo a sala de aula uma responsabilidade do docente.

---

<sup>12</sup> A UEG passou por uma reforma administrativa oriunda de intervenção realizada pelo governo do estado de Goiás na Reitoria, em 2019, que reestruturou o modelo de gestão institucional, criou os Institutos Acadêmicos e extinguiu funções, como a de diretor de câmpus e deu outras providências, conforme o Estatuto da UEG, aprovado pelo Decreto 9.593, de 17 de janeiro de 2020 (UEG, 2020).

A ênfase dada ao volume de alunos que estudam no CEAR, sobretudo pelo Pear, que é o programa em que a disciplina Diversidade Cidadania e Direitos é ofertada é um elemento-chave neste trabalho para se compreender que uma equipe multidisciplinar sem tempo efetivo para planejar e alinhar suas decisões, quer sejam pedagógicas, técnicas ou tecnológicas, marca o *design* educacional com abordagens aligeiradas e superficiais e certo descompasso entre os profissionais.

### **3.3 Diversidade, Cidadania e Direitos: o caso estudado**

Como já foi explicitado, a escolha da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos como caso estudado desse trabalho levou em consideração a importância da temática em si, uma vez que observamos que a sociedade precisa discutir as diversidades étnicas, religiosas, sexuais e outras questões que transitam nas relações sociais.

Mas, há outro aspecto importante a ser destacado em relação ao componente curricular na Universidade Estadual de Goiás (UEG), que foi o processo de construção de consenso institucional para a presença desse componente curricular nos cursos superiores da UEG, que envolveu efetivo trabalho de uma equipe da Pró-Reitoria de Graduação registrado no trabalho de Moreira (Moreira, 2019). Tal disciplina, foi incorporada na matriz curricular da instituição, em 2015, após uma reforma das matrizes curriculares dos cursos e sabemos que o debate do currículo é eivado de disputas e dissensos, sendo em larga medida espaço de poder no campo educacional (Moreira, 2019).

### **3.4 A regulamentação institucional da estrutura curricular da UEG**

Cabe destacar que a disciplina em tela, por ter passado por um processo de construção de consenso em relação à sua ementa, desde 2014, ganhou legitimidade entre a comunidade acadêmica, porque houve ações como a realização de cursos de formação, fóruns e seminários, para o debate de temáticas vinculadas à diversidade e cidadania, sendo considerada de interesse comum a todos os cursos da universidade. A partir de diversas sugestões foi definido o nome da disciplina e sua inserção na matriz curricular dos cursos superiores da UEG, como núcleo comum tendo como dispositivo legal a Resolução CsA nº 830, de 4 de agosto de 2014 (UEG, 2014b).

Nessa Resolução o Conselho Superior Acadêmico (CsA) recomenda ao Conselho Superior Universitário (CsU), a aprovação do regulamento das diretrizes básicas para os cursos de graduação da UEG, sem constar disciplinas nesta Resolução. Somente, na Resolução CsA

nº 841, de 19 de novembro de 2014, são indicadas as disciplinas do núcleo comum, suas respectivas ementas e essa mesma Resolução dá outras providências descritas a seguir:

Art. 1º Aprovar as disciplinas que comporão o Núcleo Comum dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás: Diversidade, Cidadania e Direitos; Linguagem, Tecnologias e Produção Textual.

§ 1º As disciplinas do núcleo Comum serão ministradas de forma presencial.

§ 2º O tema Sociedade, Ambiente e Sustentabilidade constituirá eixo transversal em todos os cursos, devendo os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) apresentar com clareza a metodologia de execução, nos termos da legislação vigente (UEG, 2014a, p. 1).

O destaque aqui é para o indicativo do eixo transversal: “Sociedade, Ambiente e Sustentabilidade”, como dispositivo teórico conceitual aglutinador nos PPCs da UEG, de modo a incorporar as disciplinas de núcleo comum na matriz curricular dos cursos de graduação. Trata-se de um Resolução diretiva, que estabelece a carga horária desses componentes curriculares, definida no parágrafo 3º: “As disciplinas de Núcleo Comum terão carga horária de 60 horas (sessenta horas) correspondente a 4 (quatro) créditos” (UEG, 2014a, p. 1).

Ainda se tratando dessa Resolução há a previsão de capacitação para os docentes da UEG que vão ministrar essa disciplina, conforme seu artigo 2º: “A UEG deverá promover a capacitação continuada para os docentes que ministrarão as disciplinas do Núcleo Comum” (UEG, 2014a, p. 1). Tal posicionamento em relação à formação de professores parece ser reflexo do engajamento anterior nos debates sobre a incorporação desses componentes na matriz curricular dos cursos da UEG com amplo debate e envolvimento dos colegiados dos cursos.

Decorrente desses e de outros processos institucionais, que ganham lastro em uma instituição de Educação Superior (IES) como a UEG, ainda, em 2014, foi aprovada a Resolução CsU nº 705, de 15 de dezembro de 2014, que aprova seu Regimento Geral (UEG, 2014c). No anexo único, que é o Regimento Geral da UEG, consta a estrutura organizacional colegiada, a estrutura da administração central, a organização do câmpus e o regime didático-científico, dentre outros aspectos institucionais. É no regime didático-científico que consta a estrutura curricular adotada pela universidade, porém, o texto não faz referência à estruturação curricular dos cursos da UEG em núcleos, já regulamentada anteriormente pela Resolução CsA nº 830/2014 e Resolução CsA nº 841. Conforme é possível verificar na Resolução CsU nº 705, no Capítulo II que trata do ensino:

## **Seção I**

### **Dos cursos de graduação**

Art. 99. Os cursos de graduação oferecidos na UEG compreendem um **conjunto de componentes curriculares** que obedecem às diretrizes curriculares e às normativas de formação complementar, consideradas necessárias em cada área de saber.

Parágrafo único. A adoção dos componentes curriculares e sua forma de organização seguirão o disposto nas **determinações legais pertinentes**.

Art. 100. Todo curso de graduação, em conformidade com o seu PCC, é dotado de uma **estrutura curricular, organizada consoante a legislação vigente**, que deve ser integralmente cumprido pelo discente para a obtenção do respectivo grau acadêmico (UEG, 2014c, p. 45, grifo nosso).

Como se pode observar, a referência aos componentes curriculares não cita a organização em núcleos, já definida meses antes, mas indica de forma genérica que há uma legislação vigente. A referência genérica só é mais diretiva no Art. 101 que diz “O PPC será organizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e deve ser deliberado pelo Colegiado de Curso e Apreciado pelo Conselho Acadêmico do Câmpus (CaC), devendo ser remetido à PrG para os procedimentos cabíveis” (UEG, 2014c, grifo nosso). Entendemos que, mesmo não constando no Regimento Geral da UEG, o direcionamento da matriz curricular em núcleos e sua adoção institucional ocorreu a partir de 2014 e a supressão explícita dessa decisão institucional no Regimento da UEG daquele ano, pode expressar certa cautela em relação ao pouco tempo de implementação da matriz curricular em núcleos.

Todavia, em 2018, a discussão e implementação dessa estrutura curricular já havia amadurecido em toda instituição e o processo de embates, dissensos e consensos foi sintetizado na Resolução 1.052, de 22 de fevereiro de 2018 (UEG, 2018), mantendo o currículo organizado por núcleos de ensino, que ficou explícito nesta Resolução, conforme o Art. 9º, que apresenta os seguintes núcleos:

Quadro 6 - Estrutura curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás

Núcleos	Cursos	Características
Núcleo Comum (NC)	Todos os cursos da UEG	Disciplinas comuns a todos os cursos da UEG
Núcleo Modalidade (NM)	Bacharelado, Licenciatura, Superior de Tecnologia	Disciplinas com dimensões específicas e/ou pedagógicas
Núcleo Livre (NL)	Todos os cursos da UEG	Disciplinas livre de acordo com o interesse dos alunos.
Núcleo Específico (NE)	Conhecimento básico de cada Curso	Disciplinas que atendam os requisitos básicos de cada curso, incluindo estágio e Trabalho de Curso (TC).

Fonte: Elaborado a partir da Resolução 1.052/2018 (UEG, 2018).

Nessa matriz curricular, cada núcleo é composto por disciplinas, de acordo com a área de formação e até interesse dos alunos, como é o caso do núcleo livre. As disciplinas do núcleo comum, com natureza obrigatória para todos os alunos dos cursos presenciais e a distância da universidade, sendo duas disciplinas: Linguagem, Tecnologias e Produção Textual e Diversidade, Cidadania e Direitos, mantendo as diretrizes curriculares já em vigor na UEG desde 2014.

A oferta de disciplinas a distância para cursos presenciais é uma prática na UEG pelo Programa Semipresencialidade, o que abriu as portas segundo uma das entrevistadas para a oferta da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos:

*Esse processo [oferta da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos] teve início com a demanda das próprias unidades. Eu não tenho professor para isso, meu professor tirou licença, ou eu não tenho professor para essa disciplina e nós começamos a atender casualmente, pontualmente cada um desses pedidos e fomos agrupando pedidos de vários locais e observamos que algumas disciplinas nós poderíamos economizar muito. Fazendo ela aqui [...] Diversidade, Cidadania e Direitos, é uma delas, a gente atende todos os câmpus e unidades, temos alunos em todos, não tem um câmpus ou unidade que não tenha aluno matriculado conosco aqui. E essa disciplina, Diversidade, Cidadania e Direito é a que mais demanda. Nós temos um número grandioso de alunos matriculados, várias turmas e ela iniciou dessa forma, com a carência de professores nas unidades<sup>13</sup>(E1).*

Dando continuidade à explanação de documentos institucionais, a Resolução CsU nº 963 UEG, de 27 de janeiro de 2020 revogou o §1 da Resolução-CsA nº 84/2014, que estabelecia a disciplinas do núcleo comum somente na modalidade presencial, possibilitando assim, que as

---

<sup>13</sup> Destacamos as falas transcritas das entrevistas com a fonte itálica, com o objetivo de diferenciá-las das citações teóricas e facilitar sua identificação.

disciplinas do núcleo comum fossem ofertadas, também, na modalidade a distância em toda a universidade, desde o ano de 2020.

Essa medida não se restringiu ao Núcleo Comum de disciplinas da UEG, sendo ampliada para o Núcleo Modalidade dos cursos superiores. Nota-se que essa medida, foi anterior à pandemia de Covid-19 e ocorreu mediante a redução drástica do quantitativo de professores da UEG, após uma decisão judicial impetrada pelo Ministério Pùblico de Goiás (MPG), em 2019, que exigiu a finalização de contratos temporários, requisitando o cumprimento da LDBN nº 9394/96, do percentual de professores efetivos nas IES, que prevê no Art. 52, inciso III: “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” e com os docentes temporários a UEG não chegava a esse percentual.

Na fala da gestora entrevistada nesta pesquisa essa realidade de demissão em massa é citada como ponto de partida para ampliação da modalidade a distância na UEG, sendo potencializada pela pandemia de Covid-19. Nas suas palavras,

*O contexto da implementação dessas disciplinas na modalidade a distância, ela vem de uma demissão em massa dos temporários em 2019. Então, foi uma necessidade, inicialmente, foi por uma necessidade estrutural de servidores habilitados na área para continuar realizando essas disciplinas, ministrando essas disciplinas nos câmpus e nas unidades. Nessa migração, no período pandêmico, eu acredito que houve uma conscientização maior da comunidade acadêmica da universidade em relação à importância da educação a distância e à necessidade da educação a distância para resolver alguns problemas estruturais da universidade (E4).*

Do ponto de vista da gestão institucional, compreendemos que a ampliação da oferta das disciplinas do Núcleo Comum, antes presencial e, agora, em EaD, exige novos procedimentos acadêmicos e administrativos, com a criação de novas rotinas institucionais. Contudo, podemos dizer que a EaD foi utilizada como uma forma de atender emergencialmente às necessidades dos cursos sem docentes, sendo um caminho complexo que requer ponderação para que essa modalidade não seja uma segunda opção na UEG, e, sim, uma modalidade que contribua com a formação acadêmica.

Como em março de 2020 foi anunciado a pandemia de Covid-19, no Brasil, as aulas das disciplinas dos Núcleos Comum e Modalidade foram realizadas utilizando a mediação de tecnologias digitais, contudo, organizadas na modalidade a distância, conforme a Resolução CsU nº 963/2020, permanecendo até a presente data sendo ministrada na modalidade a distância.

O Núcleo Livre estava assumido pelo Pear, desde 2015, pelo Cear/UEG com disciplinas na modalidade a distância. Já no Núcleo Específico, as disciplinas foram mediadas por tecnologias durante a pandemia sendo realizadas de forma remota e amparada na UEG pela Resolução CsU nº 1.030, de 26 de janeiro de 2022, com efeito retroativo, o que permitiu a continuidade desses componentes curriculares na modalidade a distância em 2022.

O último documento expedido pela UEG, em 2022, que trata de estrutura curricular é a Resolução CsU nº 1.060, de 28 de setembro de 2022, que aprova as diretrizes básicas para a estrutura curricular da universidade, constando as ementas das disciplinas. Nessa Resolução, há a revisão da ementa da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em relação à de 2014, conforme apresentamos, em seguida, no Quadro 7.

Quadro 7 - As diferentes ementas da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos

Resolução CsA nº 84/2014	Resolução CsU nº 1.060/2022
Ementa: Diversidade – cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado democrático de direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e direitos – concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e a sustentabilidade socioambiental.	Ementa: Diversidade – cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais e outras. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais e análise crítica da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Educação ambiental e sustentabilidade. Cidadania – concepções, garantias e práticas e educação em direitos humanos. Estado democrático de direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e direitos – concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito dos direitos de liberdade ao direito planetário.

Fonte: Elaborado a partir da Resolução CsA nº 84/2014 e Resolução CsU nº 1.060 (UEG, 2022).

As ementas analisadas mantêm o eixo da disciplina como a discussão cultural, de gênero e desigualdades sociais, bem como de direitos e democracia. Mas, a revisão realizada em 2022, para implementação em 2023/2, ou seja, ainda não foi realizada essa adequação do componente curricular, mas, ampliou-se a discussão étnico racial e acrescentou-se o debate indígena na ementa desse componente curricular, atendendo, de forma mais enfática, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), que prevê o fortalecimento de identidades e direitos tendo com um dos seus princípios: “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (Brasil, 2004, p. 19).

Analizar essa disciplina, que inicialmente foi pensada para o presencial e depois foi reestruturada na modalidade a distância, possibilitou a compreensão dos embates, limites e contribuições dessa modalidade educacional para a educação superior. Indiscutivelmente, é uma modalidade que exige capacitação pedagógica de docentes e do pessoal técnico-administrativo, bem como a criação de materiais pedagógicos e edição em diferentes mídias, além de adequada infraestrutura tecnológica, que inclui disponibilidade de equipamentos de comunicação via *internet*. Esse conjunto de elementos devem ser considerados, uma vez que não há um modelo único de EaD, mas existem diretrizes a serem consideradas em prol da qualidade dos cursos e que considerem as peculiaridades de cada realidade institucional (Preti, 2009).

### 3.5 Elementos de um *design* em construção

O *design* educacional em EaD defendido neste trabalho é um modelo em construção com características específicas presentes na UEG, com o desenvolvimento de um material didático-pedagógico-tecnológico que busca considerar o público a ser atendido, analisando a presença de ferramentas variadas em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e sua perspectiva interativa tendo como foco o fluxo de aprendizagem do aluno.

#### 3.5.1 O fenômeno em foco

Partindo desse entendimento, enveredamos na reflexão sobre os aspectos que possibilitam caracterizar o *design* presente na Educação a Distância (EaD) da UEG. Para tanto, analisamos a produção do componente curricular Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD ofertada para os cursos presenciais nessa instituição. Essa disciplina, em 2020, contou com 1.192 alunos matriculados em toda a universidade, distribuídos em 27 turmas, sob responsabilidade<sup>14</sup> do Cear/UEG e dentro do programa Pear (UEG, 2022).

Ao buscar identificar aspectos do *design* para a EaD na UEG, nos debruçamos em um primeiro momento sobre dois cursos de formação docente, que como relatado por um dos sujeitos da pesquisa é exigência para a produção desse e de outros componentes curriculares ofertados no Cear/UEG:

---

<sup>14</sup> Em conformidade com o Decreto nº 9.593/2020, de janeiro de 2020 art. 41 que estabelece a responsabilidade do Cear em desenvolver a política de ensino e aprendizagem em rede no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UEG.

*Nós temos dois cursos aqui, um para o professor iniciante, que é a formação de professores na EaD, ele parte lá desde quando surgiu a educação à distância, para que o professor possa entender esse mecanismo de ensino e aprendizagem, e a hora que ele entende esse processo, a linguagem dialógica... depois disso a gente entra com as atividades no Moodle, as principais atividades, como ele vai desenvolver, ele vê do lado do docente e do lado do aluno, o que faz para o aluno responder a cada atividade, até para que ele possa orientar o seu aluno e fazer a explicação daquela ferramenta. Nas orientações que existem no formulário, ele precisa conhecer os dois lados: tanto do aluno quanto do docente. Depois que ele conhece isso, temos o curso de planejamento e construção de disciplinas em EAD, que seria a confecção da pasta digital, com todos os formulários e campos que nós precisamos preencher para montar uma disciplina no Moodle (E1).*

Em tese, para elaborar qualquer disciplina na UEG na modalidade a distância, o professor passa pelos cursos descritos acima, ou apresenta comprovação de formação e/ou produção anterior em EaD que os habilite para a elaboração da disciplina. O leque de disciplinas produzidas pelo CEAR é variado e vai desde as disciplinas dos cursos de graduação em EaD da própria UEG, às disciplinas ofertadas como Núcleo Livre para todos os alunos da universidade – presencial e à distância – no Pear, bem como as disciplinas do Núcleo Modalidade que são de responsabilidade dos professores lotados, em sua maioria, no CEAR. Os cursos ou projetos especiais em EaD são articulados pelos Institutos Acadêmicos, Unidades Acadêmicas ou Pro-Reitorias da UEG e, ainda, há convênios com órgãos do estado de Goiás, como a Secretaria do Estado da Educação de Goiás e/ou até instituições e outros órgãos públicos e privados (UEG, 2021).

Há, ainda, no CEAR um programa chamado Semipresencialidade, voltado para as unidades acadêmicas da UEG: inicialmente, os professores se inscrevem e são selecionados por meio de um Edital<sup>15</sup> da Pro-Reitoria de Graduação da UEG e depois fazem o primeiro curso introdutório sobre EaD descrito na citação acima, que abrange ferramentas, como fóruns, envio de tarefas e outras. O segundo curso é descrito por uma das entrevistadas nessa pesquisa que nos diz: “*Depois que ele conhece isso [ferramentas no primeiro curso], temos o curso de planejamento e construção de disciplinas em EAD, que seria a confecção da pasta digital, com todos os formulários e campos que nós precisamos preencher para montar uma disciplina no moodle (E1)*”. Cabe destacar que, conforme informações coletadas durante as entrevistas e

---

15 A Pró-Reitoria de Graduação (PrG/UEG) lança o edital simplificado da semipresencialidade para provimento de oferta de disciplina na educação a distância conforme regulamento estabelecido na Resolução CsA nº 1.052/2018.

constantes nos documentos do Cear/UEG essa lógica mediada de cursos obrigatórios de formação por edital é circunscrita somente aos professores ingressantes no Programa Semipresencialidade, que adequam as disciplinas da matriz curricular dos cursos presenciais para EaD e que são lotados em unidades presenciais.

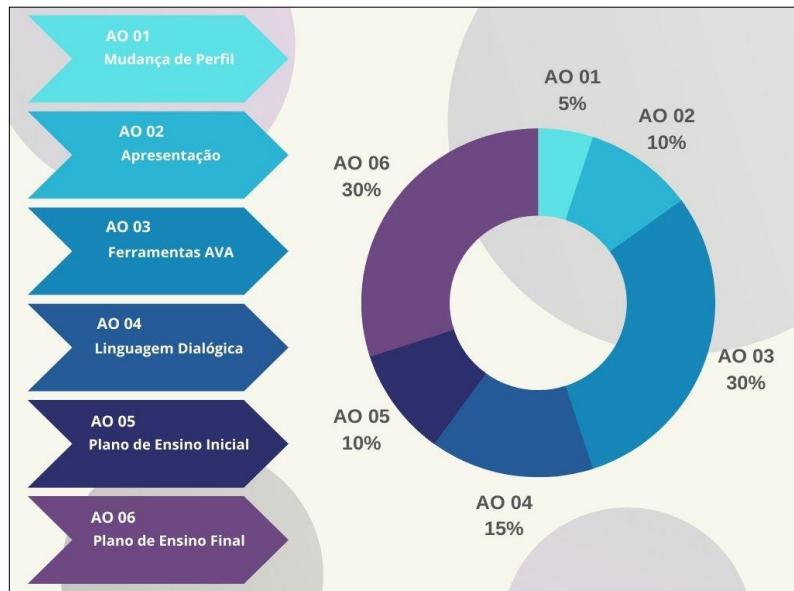
A ausência de um programa de formação sobre as ferramentas do Moodle para os professores do Cear/UEG é evidenciada por um dos sujeitos da pesquisa. Quando questionamos em relação à formação desses professores sobre o Moodle, ela nos diz que:

*É, seria bom, seria bom mesmo [formação sobre as ferramentas do Moodle]. Seria bom porque eu acho que ele não tem conhecimento de todas as ferramentas. E eles estão **muito bitolados no básico**. Porque todos são questionário, envio de tarefa, no máximo uma cruzadinha, o que mais? Base de dados, que são poucos que utilizam, glossário, são pouquíssimos que utilizam isso. Eu não sei também se é conveniente para a atividade deles, até para que os alunos compreendam (E2, grifo nosso).*

Tal realidade parece desdobrar-se em dificuldades dos professores do Cear/UEG na elaboração de suas disciplinas, no que concerne a atividades diferentes. Essas disciplinas são ministradas nos cursos presenciais no Programa Pear, em que a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos é ofertada.

Retomando a análise dos cursos de formação exigido para professores da Semipresencialidade, chama atenção que no primeiro curso, o enfoque são as ferramentas disponibilizadas no AVA Moodle, com orientações para os professores pensarem os caminhos da disciplina para EaD com vivências de realização de atividades *online* (AO), respondendo sobre a discussão de EaD. Nesse curso, o estudo sobre a aprendizagem em EaD e outras questões, como a visão do aluno da EaD, são abordadas por meio de atividades *online*, conforme a Figura 5 ilustra logo a seguir.

Figura 5 - Atividades *online* (AO) no primeiro curso de formação de professor



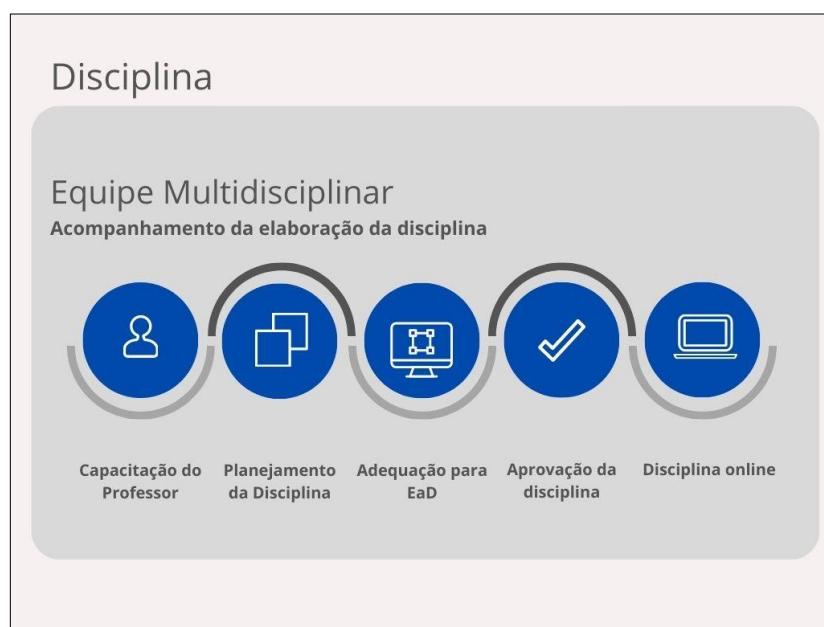
Fonte: Produção baseada no curso de formação para a EaD da UEG (UEG, 2022).

Ao observar as atividades *online* (AO), é possível identificar o teor mais pragmático desse curso voltado para uso de ferramentas do ambiente *Moodle*. O conteúdo do curso vai desde mudança de perfil, que requer postagem de foto pessoal a informações como formação, *e-mail* e contato, até atividades do fórum, que é uma ferramenta de interação síncrona e/ou assíncrona a depender da abordagem, que neste curso demonstra seu potencial de interação e explicita um aspecto importante do *Design* educacional da EaD na UEG a ser mais discutido posteriormente, que é a base teórico-conceitual interacionista que repercute no modelo de atividades propostas. Outro aspecto enfatizado é o conteúdo sobre a linguagem dialógica e suas características como um caminho para uma comunicação qualitativa com os alunos na EaD.

Em que pese a necessidade de professores aprenderem a utilizar essas ferramentas, as discussões sobre concepções de educação que envolvem EaD e outras questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e a questões pedagógicas são pouco contempladas nesse curso, apenas 15% da carga horária do curso. O restante do curso é para preenchimento de formulários e do plano de ensino, que, também, tem um viés técnico para avançar no planejamento da disciplina propriamente dita no segundo curso ofertado aos professores.

Nesse curso, que é sobre a produção da disciplina em EaD, um professor da UEG, especificamente, do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear)<sup>16</sup> faz o papel de desenhista, acompanhando a produção da disciplina, acompanhando a elaboração da chamada ‘pasta digital’, articulando o fluxo de produção da pasta com o restante da equipe multidisciplinar até sua finalização que é explicitada na Figura 6.

Figura 6 - Processo de acompanhamento da produção de disciplinas em EaD na UEG

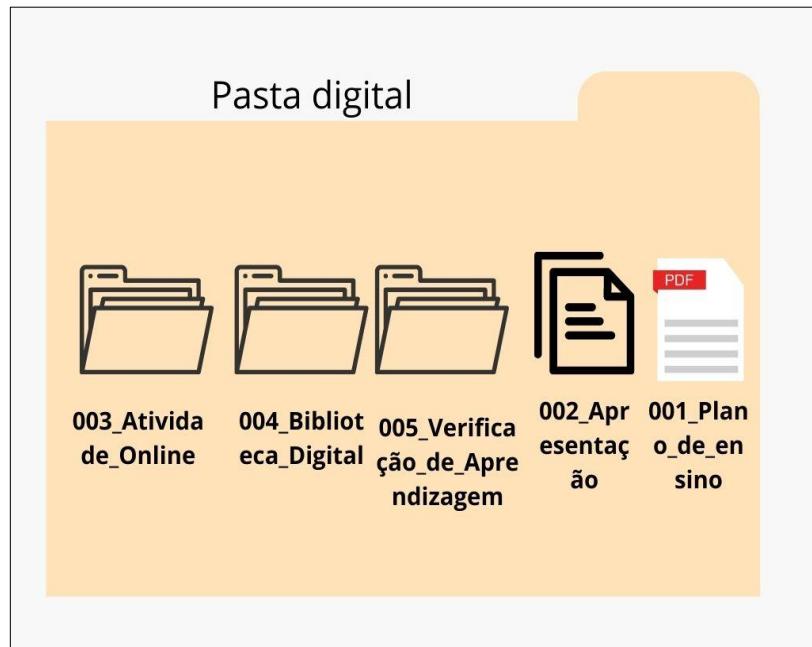


Fonte: Elaborado com base no curso de Formação Docente Cear/UEG (UEG, 2021).

Observamos que a curso de formação faz parte de um planejamento pensado em processos interligados que envolvem profissionais com formações e funções distintas dentro no Cear/UEG. Esse planejamento evidencia no curso em questão, o teor técnico pela sua ênfase no conjunto de formulários com instruções pré-definidas para se produzir textos que vão compor a disciplina para a EaD, conforme a Figura 7 comprova.

<sup>16</sup> Órgão executivo-acadêmico que tem a finalidade de desenvolver a política de ensino e aprendizagem em rede no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, de acordo com a Resolução nº 705/14 do CsU (UEG, 2014e).

Figura 7 - Disposição da pasta digital



Fonte: Pasta Digital 2021/2 no ambiente Moodle (UEG, 2022).

Como podemos observar, a pasta digital é composta por formulários (**Anexos C, D, E e F**), sendo um conjunto de arquivos com diversas informações a serem preenchidas pelo professor. Os formulários são: a) apresentação do professor e da disciplina; b) plano de disciplina com detalhamento de atividades *online* (AO), com atribuição de carga horária e distribuição de notas; c) descrição detalhada de cada AO, com apresentação do conteúdo, dados como carga horária e distribuição de notas, orientações de estudo; avaliação desta atividade, bibliografia e gabarito dessa AO; d) biblioteca digital com textos, vídeos e outras fontes de estudo para cada AO.

No próprio curso é esclarecido seu objetivo instrucional, ou seja, ao final, do curso ofertado, os professores devem ser capazes de produzir disciplinas para a EaD, indicando seu caráter de instrução, com detalhamentos pré-determinados, com pouco espaço para debates e reflexões sobre princípios educacionais. Esse posicionamento, em larga medida, reduz o espaço formativo a prescrições, sem envolver os professores em um processo que coloque em debate questões como as possibilidades de interação das AO, avaliação na EaD e outros aspectos que envolvem o ato educativo. Deste modo, a característica instrucional é assumida, o que demonstra clareza em relação à opção de *design* seguida pela instituição, conforme *print* da Pasta Digital explicita na Figura 8.

Figura 8 - A ênfase no teor instrucional da capacitação em EaD na UEG

Professor(a) cursista,

A dinâmica desta segunda etapa é meramente instrucional. Partiremos do pressuposto de que você conheceu e compreendeu as ferramentas moodle disponíveis no curso, e que tem informações suficientes para propor metodologias de avaliação adequadas à sua disciplina.

Teremos neste AVEA a possibilidade de duas situações de participação:

- Grupo A - os docentes cursistas que propõem pela primeira vez uma disciplina semipresencial e por isso participaram do Curso de Formação de Docentes na e para EaD (Módulo 1) anteriormente a este curso;
- Grupo B - os que se declararam experientes na EaD e por isso, neste semestre, não passaram pelo Módulo 1 e foram incluídos diretamente neste curso (Curso de Planejamento e Construção de Disciplinas - Módulo 2).

Nesta segunda etapa, partiremos da postagem do Plano de Ensino – PE da disciplina, que será oferetada semipresencialmente. Todos os professores cursistas participantes, deverão postar o PE, até a data estipulada no [cronograma](#) do curso.

Você, professor(a), que pertence à primeira situação de participantes, postará o PE de novo. Isso porque o(a) desenhista educacional desta etapa pode não ser o mesmo que o/a acompanhava no curso de Formação de professores na e para a EaD e, evidentemente, você deve ter atualizações a fazer após a devolutiva do desenho educacional.

Aos “veteranos”, aqueles se enquadram na segunda situação de inscritos, esse é o momento de apresentar uma programação para a nova disciplina que farão com o apoio do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR.

Ambos os grupos serão acompanhados pela equipe de Desenho Educacional do CEAR. O desenhista poderá ajudá-los(as) na revisão de textos e metodologias. Mas, para tanto é indispensável o cumprimento do [cronograma](#) e dos combinados estabelecidos neste curso.

Não perca o prazo de postagem e nunca deixe para a última hora. As flexibilizações de datas não serão possíveis em função das limitações de recursos humanos do CEAR e dos prazos estabelecidos pela Pró-reitoria de Graduação.

As atividades estão condicionadas entre si e você apenas avança se cumprir a postagem “adequada”. Caberá ao desenhista educacional a supervisão de seus arquivos: ele os classificará objetivamente no AVEA, e ao pontuar cada envio de tarefa, automaticamente a próxima atividade online será liberada. Um passo por vez! Será preciso se organizar e ter disciplina.

Fonte: Pasta Digital 2020/2 no ambiente Moodle (UEG, 2021, grifo nosso).

Nesse curso, afirma-se que não há a intenção de interferir nas escolhas dos conteúdos ministrados, sendo de responsabilidade do professor, desde que atenda aos requisitos estabelecidos na ementa do curso. Essa cautela, pode ter influenciado a opção por um *design* com uma característica técnica, não abordando a dimensão educacional com o professor formador.

Entretanto, ponderamos que a discussão de concepções educacionais, como ensino-aprendizagem e suas especificidades para a modalidade a distância não interferem em conteúdos específicos, sendo o curso em si uma oportunidade de construir as bases para uma concepção de ensino-aprendizagem em EaD na UEG. Entendemos que tal ação pode envolver professores dos cursos presenciais da instituição que ofertam disciplinas em EaD e a equipe do Cear/UEG de modo a potencializar a construção coletiva de um *design* educacional na modalidade a distância.

O segundo curso de formação docente do Cear/UEG é finalizado com o envio da ‘Pasta Digital’ com todos os formulários para a equipe tecnológica, que realiza a montagem das disciplinas no AVA Moodle. É somente após a montagem realizada pela equipe chamada de ‘equipe moodle’ que é disponibilizada a disciplina para o professor visualizar a materialização do seu trabalho de planejamento, de modo que ele pode validar a disciplina para início das atividades e/ou pedir correções, caso julgue necessário. O percurso do preenchimento dos formulários até a montagem da disciplina no Moodle, por não ser o professor quem realiza a inserção do conteúdo na plataforma digital, impõe certo distanciamento prático em relação às

potencialidades dos recursos tecnológicos para uma melhor abordagem dos conteúdos e proposição de atividades *online*.

Partilhamos do pensamento de Montanaro (2016), segundo o qual é importante destacar o papel do professor no contexto educacional, sendo o responsável pelas estratégias pedagógicas que permitem ao aluno apropriar-se das tecnologias disponíveis, em toda suas formas, sendo ela digital ou analógica, evidenciando a importância do professor, permitindo a aproximação do aluno com o conteúdo de forma dialógica e transversal, contribuindo, assim, para sua formação.

O processo que regula a produção das disciplinas em EaD na UEG tem suas características próprias de mediações, que tem processos e abordagens realizadas pelo professor e outros profissionais, proporcionando novas compreensões de conteúdo (Kenski, 2007). Dessa forma, fica expressa a cultura existente na modalidade a distância na UEG, que colabora para a constituição da cultura existente em uma relação de mútua influência.

Observamos, que a elaboração do material instrucional para os professores elaborarem suas disciplinas em EaD, dá a tônica de como o *design* dessa instituição tem se configurado, apontando para uma ação de planejamento baseada em **prescrições**, colaborando com um modelo de *design* para a EaD na UEG que se aproxima do **instrucional**, que detalha etapas para organização de estratégias metodológicas. As concepções de educação, de aprendizagem e outras discussões consideradas importantes para se constituir um *design educacional* que prime por uma abordagem construtivista do processo ensino-aprendizagem, também, aparece nos cursos de formação do Cear /UEG, o que requer um debate mais ampliada da complexidade desse *design*.

Figura 9 - Abertura de atividade da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos

**"Diversidade na sociedade moderna: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdade."**

Olá estudante!

Apresentação:

A diversidade na sociedade moderna pode ser vista sob diversas perspectivas tais como cultural, gênero, etnia e raça. Em qualquer dessas abordagens há um elemento central, sobretudo na sociedade brasileira, qual seja: desigualdade. Em razão dela pessoas são discriminadas em função de suas tradições, cor de pele, orientação sexual e identidade de gênero. Seus direitos humanos são violados porque são pessoas diferentes. Sua diversidade é geralmente vista como algo negativo, contrariando, com isso, as normas internacionais de direitos humanos e os princípios constitucionais que determinam que todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma igual e gozar plenamente sua dignidade humana.

Essas questões serão tratadas em nossa segunda aula.



Fonte: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2019/07/05/com-ampla-diversidade-cultural-paises-lusofones-africanos-carecem-de-atencao-do-brasil/>

Fonte: Atividade online da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos (UEG, 2022).

Contudo, definir o *design* educacional requer aprofundamento de entendimentos e cruzamentos de informações que após tratamento metodológico explicitam um conjunto de características a partir das seguintes unidades temáticas: a) Planejamento em EaD: processo engessado; b) Interação e a linguagem dialógica: o foco no aluno.

### 3.5.2 *Design* educacional em EaD na UEG

A construção de unidades temáticas de análise não se limita ao agrupamento de discussões, nem tampouco de contraposições e/ou complementação de percepções, mas requer apresentar aspectos e conexões que evidenciem o objeto de estudo a partir das discussões teóricas e da pesquisa de campo realizada.

Nesse sentido, retomamos o Quadro 2, que trata das características de *design* instrucional e educacional acrescentamos uma coluna para indicar os aspectos que observamos ao longo dessa investigação e que indicam a constituição de um *design* educacional em EaD na UEG.

Quadro 8 - *Design* educacional em EaD da UEG

<b><i>Design Instrucional</i></b>	<b><i>Design Educacional</i></b>	<b><i>Design educacional em EaD da UEG</i></b>
Behaviorismo	Construtivismo	Construtivismo
Plano de ensino e de aula	Games/Gamificação	Plano de ensino
Objetivos de aprendizagem fixos	Objetivos de aprendizagem flexíveis	Objetivos de aprendizagem fixos
Professores conteudistas	Professores autores	Professores conteudistas
Conteúdo	Atividades/interações	Atividades/interações
Objetos de aprendizagem	Sujeito de aprendizagem	Sujeitos de aprendizagem
Repositórios	Rede	Repositórios
Atividades prontas	Atividades construídas colaborativamente e durante o processo de ensino e aprendizagem	Atividades prontas
Testes de múltiplas escolhas	Projetos	Testes múltiplas escolhas/ projetos
Banco de questões	Portfólios	Banco de questões
Rubricas definidas em linhas e colunas de matrizes	Múltiplos critérios de avaliação	Múltiplos critérios de avaliação
Desabilita as funções do professor	Inclui o professor no <i>design</i>	Inclui o professor no <i>design</i>
Tutoria	Docência	Docência

Fonte: Elaborado com base em Mattar (2014).

No quadro acima destacamos os elementos predominantes no *design* estudado nesta pesquisa, tendo como referência a discussão teórica de Mattar (2014). Observa-se que o *design* em EaD da UEG não tem elementos apenas de uma tipologia, mas associa aspectos instrucionais no âmbito metodológico como um plano de ensino com objetivos fixos e atividades prontas o que dá uma tônica tecnicista ao processo de elaboração de disciplinas para a modalidade a distância materializada em formulários.

A percepção dessa característica tecnicista pelos entrevistados é evidenciada no seguinte fragmento de uma entrevista: “*Acho que os formulários, eles mais engessam do que contribuem pedagogicamente com a disciplina. Por outro lado, eu penso que a gente tem muito a caminhar ainda, tem muito a percorrer para que essa montagem ela seja mais pedagógica*” (E3). Neste caso, o entrevistado reflete sobre os limites dos formulários, mas também alerta para o perfil docente pouco preparado para o processo de montagem de suas disciplinas diretamente no Moodle no Cear/UEG “[...] *O perfil de professor que a gente tem hoje, querendo ou não, ele demanda que a disciplina seja feita nesses moldes, por esses formulários, que seja engessada*” (E3). Ao trazer para o debate o perfil profissional, ele se refere à pouca habilidade com as ferramentas do Moodle, contudo, esse quadro pode ser superado com um programa de formação de professores crítico-reflexivos, podendo ter um impacto na elaboração de disciplinas.

Como destacamos anteriormente, nos dois cursos analisados aparece as concepções de educação construtivista, do aluno como sujeito de sua aprendizagem e do professor como mediador da construção do conhecimento, mesmo tendo um viés tecnicista de produção das

atividades *online* diretivas e pouco interativas. Ao refletir sobre a elaboração de disciplinas em EaD o professor formador entrevistado explicita uma aproximação com a concepção construtivista ao comparar as diferenças entre a educação presencial e a distância:

*Em relação à EAD, ela tem que ser diferente, né? A forma de trabalhar a disciplina tem que ser diferente em relação ao presencial e o professor dessa disciplina na EAD, ele tem que propor atividades que vão tentar problematizar com os alunos aqueles textos de Diversidade, Cidadania e Direitos. Ou seja, vão ter que tentar semear no aluno um questionamento a respeito daqueles textos (E3, grifo nosso).*

Essa fala demonstra um discurso mais alinhado ao campo educacional que tem uma forte base construtivista no Brasil, o que demonstra que aproximações e distanciamentos constituem o *design* educacional em EaD da UEG. Podemos dizer que o *design* estudado expressa a partir de suas escolhas técnicas e pedagógicas um jeito de fazer a modalidade a distância bem singular, indicando um processo que pode ser de transição do instrucional para o educacional que guarda forte relação com a história recente da UEG, que é uma instituição com apenas 24 anos de existência.

No âmbito das entrevistas realizadas foi possível visualizar pelas recorrências de palavras, expressões e afirmações os posicionamentos e práticas que dão forma ao *design*, de modo que a nuvem de palavras abaixo representa a predominância de termos, mas, sobretudo, a confluência de perspectivas, que organizamos de forma didática nesse trabalho, nas duas principais correntes de debate de *design* instrucional e educacional.

Figura 10 - Nuvem de palavras com base nas entrevistas com a equipe multidisciplinar



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no conteúdo das entrevistas<sup>17</sup>.

Para construção da nuvem de palavras analisamos as entrevistas realizadas. Podemos observar que as palavras com maior destaque correspondem a Educação à distância, que é a modalidade pesquisada. Chamamos a atenção para a presença de palavras como diversidade, cidadania e direitos, que apesar de um resultado esperado demonstra que conseguimos focar nas entrevistas o caso estudado desta pesquisa. As palavras formação, gamificação, projetos, interação, portifólio, aperfeiçoamento, com forte relação em abordagens construtivistas, também, estão presentes, mas, com menos ênfase nas falas da equipe multidisciplinar.

### 3.6 Planejamento em EaD: autonomia engessada

Ao analisar o processo de planejamento da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD na UEG, pode-se dizer que há uma fala de abertura para inovações para o processo de planejamento de atividades pelos entrevistados de forma geral.

**A gente sempre abre esse leque.** Nós já fizemos aqui até uma criação de uma atividade que foi pensada por um professor [...]. É habitual utilizarmos aqui na EaD a ferramenta envio de tarefa, que é onde o aluno escreve naquele formulário e posta no ambiente. Temos o questionário online, onde o aluno responde às questões no próprio ambiente. O fórum, que é uma ferramenta interativa. Temos a wiki, glossário, palavras cruzadas. E a gente repete isso

<sup>17</sup> Para a elaboração da nuvem de palavras foi utilizado o software gratuito, *Word Cloud Generator*, aplicativo online com base em Inteligência artificial, capaz de criar nuvem de palavras com informações fornecidas pelo usuário (Google, 2023).

*continuamente. É muito difícil alguém propor atividades diferentes dessas que são habituais. [...] A gente sempre tem trabalhado nesse propósito de inovação. Qualquer inovação que for possível ser trabalhada aqui, a gente tem incentivado, até para criar possibilidades novas para poder levar o ensino aos nossos alunos (E1).*

*Tem uns professores tipo a Lua<sup>18</sup>, que ela gosta de palavras cruzadas. Tem umas outras que preferem o arraste e solte. Tem uns que querem arraste e solte, mas a gente vê que não dá para fazer isso porque é um texto muito grande com uma resposta muito curta. Então, a gente tem que ver como é que fica visualmente para que o aluno consiga distinguir aonde que ele vai arrastar (E2).*

Mesmo com essa abertura para inovação e adequação das atividades *online* pela equipe multidisciplinar, observamos dois aspectos que parecem limitar esse processo: a) o fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar no planejamento; b) a opção por elaborar disciplinas em EaD por meio de formulários externos ao AVA Moodle, a chamada pasta digital.

Em relação ao fluxo de trabalho é importante destacar que o professor formador elabora a disciplina com o acompanhamento de um profissional chamado desenhista educacional. Este, por sua vez, faz a mediação com a equipe tecnológica que coloca a disciplina no AVA Moodle. Esse processo teria o desenhista como ponte entre formador e equipe tecnológica, de modo que a comunicação mais direta entre formador e equipe tecnológica é limitada, ou melhor, não ocorre no fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar.

Deste modo, o fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar não favorece a comunicação entre esses agentes educacionais do Cear/UEG, como demonstra o fragmento da entrevistada da equipe Moodle: “*Não, eu não tenho contato com o professor. Eu tenho contato com a parte de desenho, no caso, que é coordenado pela Sol*” (E2).

A equipe Moodle esclarece que as disciplinas em EaD já chegam para eles praticamente finalizada: “[...] a gente já pega no plano de ensino o que eles querem para fazer na atividade. Se é um envio de tarefa, se é um fórum, se é uma base de dados, dependendo da criatividade do professor, né? Mas já chega previamente montado para a gente” (E2).

No que concerne ao desenhista educacional esse profissional necessariamente não é especialista em tecnologias, mas é um profissional atento a questões técnicas conforme o relato que se segue: “*Temos a equipe do desenho educacional, né?, que vai, primeiramente, fazer um*

---

<sup>18</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios, para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, seguindo as normas éticas de pesquisa com seres humanos.

*acompanhamento se você, se o professor está cumprindo a ementa, se está cumprindo o que a disciplina demanda de ensino” (E3).*

Destacamos que o plano de ensino com objetivos de aprendizagens fixos, atividades *online* definidas enviadas por um professor são características, segundo Mattar (2014), de um *design instrucional*. Para uma análise detida segue, na Figura 11, o *print* do plano de ensino da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD que faz parte da pasta digital analisada nesta dissertação.

Figura 11 - Plano de ensino: quadro de atividades

Quadro resumo						
Atividades Online						
Nota	AO	Período	Conteúdos temáticos	Atividades teórico-práticas e ferramentas moodle	Valor da AO	% Frequência
N1	AO 1	08/11 a 17/12/2021	Direitos Humanos: conceito, características e trajetória no Brasil.	Fórum: discussão	2,0	11,11%
	AO 2			Produção textual: resenha/envio de tarefa	3,0	11,11%
	AO 3	08/11 17/12/2021	Diversidade na sociedade moderna: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdade.	Fórum: discussão	2,0	11,11%
	AO 4			Questionário online	3,0	11,11%
		12/11/2021 às 11h		Webconferência	-	-
Total de pontos/frequência das Atividades Online da N1						10,0 44,44%
N2	AO 5	17/01 a 11/03/2022	Diversidade e Cultura no Brasil.	Fórum: discussão	1,0	11,11%
	AO 6			Produção textual: resenha/envio de tarefa	1,5	11,11%
	AO 7	17/01 a 11/03/2022	Cidadania no Brasil.	Fórum: discussão	1,0	11,11%
	AO 8			Produção textual: resenha/envio de tarefa	1,5	11,11%
		21/01/2022 às 11h		Webconferência	-	-
Total de pontos/frequência das Atividades Online da N2						5,0 44,44%
11/03/2022 Término das atividades no AVEA			Carga horária total das Atividades Online			
						56

Atividades Presenciais – no campus UEG				
Data		Evento/Conteúdo temático		Carga Horária
08/11/2021		início da Disciplina		- -
N2	12 a 14/03/2022	Verificação de Aprendizagem Presencial – V.A.	V. A. /5,0	4
	12 a 14/03/2022	Verificação de Aprendizagem Presencial – V.A.2 – 2º Chamada	V. A. /5,0	-
14/03/2022		Encerramento da disciplina	-	-
Total de horas presenciais				4

A data e horário de aplicação das avaliações presenciais deverão ser confirmadas junto à coordenação de curso ou pedagógica do campus.

Fonte: Plano de ensino da pasta digital (UEG, 2021).

É possível visualizar que o plano de ensino utilizado na EaD da UEG, tem um viés instrucional com definições pré-concebidas, não deixando espaço para flexibilidade durante a oferta da disciplina. Na pasta digital da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos as atividades *online*, em sua maioria, são focadas em ações a serem executadas, sem necessariamente possibilitar a integração dessas atividades e para a interação do acadêmico com

seus colegas e o tutor. Essa característica do plano de ensino de atribuir uma tarefa a ser executada com previsão da resposta correta, acontece rotineiramente com atividades *online*, como questionários e repositórios e se aproximam de um modelo instrucional (Filatro, 2008).

Esses aspectos metodológicos articulados expressam a dimensão tecnicista presente na disciplina em EaD analisada, contudo, a pasta digital da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD não se circunscreve aos aspectos tecnicistas e a concepção socioconstrutivista encontra-se presente no enunciada das atividades desta pasta, inclusive em textos de autores como Flores (2009) e Moura (2010), constantes na bibliografia da disciplina.

Ao falar sobre a ementa, o professor formador entrevistado assevera que a ementa é muito ampla e que ele considera boa pelas possibilidades de discutir as temáticas mais diversas:

*No caso específico da Diversidade, Cidadania e Direitos, ela tem uma emenda que eu considero boa, que ela cumpre, que ela atende aos requisitos necessários da sociedade atual, mas, por outro lado, acredito que é a disciplina que tem que ter uma atualização talvez mais rápida atualmente. Talvez nem as disciplinas de tecnologia tenham que ter tanta atualização, mas é uma disciplina que demanda muita atualização, porque esse campo da Diversidade, Cidadania e Direitos, ele está se modificando muito rápido nos últimos anos. Então, acaba que, se você ofertar trabalhar a disciplina esse ano, daqui três anos, você for trabalhar de novo, já vai ter coisas novas que vão ter surgido nesse campo. Mas, de modo geral, a emenda que tem hoje, você consegue fazer todas as discussões que tem de mais atual na Diversidade, Cidadania e Direitos, porque a emenda é um tópico e cabe ao professor preencher esse tópico. Pode preencher com discussões atuais, pode preencher com discussões da década de 70 (E3).*

Essa colocação expressa que a ementa da disciplina possibilita uma discussão ampla e ampliada de questões que perpassam a sociedade atual de forma crítica e na visão desse entrevistado ela tem a função de “quebrar muitos preconceitos. Não tem outra palavra. Justamente preconceitos que o aluno chega na universidade e ele precisa quebrar esses preconceitos que vão ser importantes, seja qual for o curso que ele está cursando” (E3).

Retomando o debate sobre o trabalho da equipe multidisciplinar, questionou-se um pouco mais a entrevistada da equipe Moodle sobre a montagem da disciplina no AVA e o diálogo com o professor formador em caso de dúvidas durante o processo de elaboração da disciplina: “[...] eu geralmente só falo com a pessoa que me enviou [pasta digital finalizada]. Se foi a Sol, se foi os estagiários que trabalham com ela, que não passam por ela, ela não faz uma revisão, ela passa direto para mim. E se eu tenho alguma dúvida, eu entro em contato com eles” (E2, 2023, grifo nosso). Nesse fragmento de entrevista fica evidenciado que, o contato com o material da disciplina em EaD, no caso Diversidade, Cidadania e Direitos pela equipe de

tecnologias do Cear/UEG só ocorre com a pasta digital finalizada, o que engessa a possibilidade de proposições de atividades diferentes e diversificadas na disciplina elaborada do ponto de vista de ferramentas do Moodle.

A gestora entrevistada, também, descreve essa dinâmica de trabalho em que o professor formador dialoga, sobretudo, com o desenho educacional, chamando atenção para um apoio externo ao Cear que é o professor Terra, do Laboratório de Pesquisas Criativas e Inovação Audiovisual (CriaLab) para produção de videoaulas.

*Hoje o sistema de produção de uma disciplina é esse: nós temos o professor formador, ele estrutura a disciplina, envia para o desenho, o desenho faz a análise, tanto estrutural quanto pedagógica e depois devolve para o docente, se tiver alguma coisa para melhorar ou que precise organizar, que precise ser melhor organizado, e ela é feita dessa forma. E, também, hoje nós temos uma equipe multidisciplinar, que é junto com o professor Terra, do CriaLab, que nos dá um fôlego em relação à questão da produção de videoaulas. Então, o professor quer colocar videoaulas autorais dentro da disciplina, ele pode requisitar a coordenação de ensino ou a coordenação acadêmica e ter essa videoaula gravada lá no CriaLab junto com o professor Terra (E4).*

Outro aspecto a ser considerado é que, segundo a entrevistada da equipe Moodle, há uma resistência do professor quando sugestões são enviadas por essa equipe. Para ela, há uma

*resistência de alguns professores, quando a gente encontra algum conflito, sugere às vezes uma escrita muito pobre [explica que a escrita requer mais aprimoramento], não dialógica, que está bem confusa para o aluno entender e a gente sempre faz em forma de sugestão, nós colocamos uma orientação no próprio arquivo pedindo para o professor rever e nós temos algumas resistências e até questionamentos (E2).*

No âmbito da educação, os conflitos são inerentes à própria natureza do trabalho docente, uma vez que se debruça sobre conhecimentos e saberes, tendo a dimensão da subjetividade humana envolvida (Saviani, 2011). Essa característica abre precedente para disputas e embates entre os agentes educacionais, entretanto, a indicação de aspectos a serem melhorados pela equipe Moodle pode explicitar a dimensão do poder instituinte que transita no Cear/UEG. Para a entrevistada da equipe do desenho educacional suas sugestões não buscam “*interferir na liberdade de cátedra dos docentes e eu acho que de forma alguma fere, até porque a gente não obriga o professor a reescrever, a gente sugere que o professor reescreva*” (E1).

Ao questionar a entrevistada da equipe Moodle se o contato com o professor ajudaria na montagem da disciplina no AVA, a resposta expressa o quanto essa equipe trabalha com foco na montagem técnica, tendo pouca ou quase nenhuma atuação no processo de construção das disciplinas como apoio em inovação de ferramentas tecnológicas:

*É indiferente. Por quê? Porque, às vezes, quando vai do professor para o desenho, eles geralmente não entendem a questão do período de cada atividade. As atividades programam uma data para a atividade e há uma reformulação com relação à data. Então, geralmente é a data que dá problema, ou é até na questão se foi ou não discriminado se era envio de tarefa, se era um questionário, mas que era em formato de envio de tarefa. Então, assim, fica praticamente indiferente (E2).*

Essa fala de indiferença em relação a dialogar com o professor formador demonstra o distanciamento desses agentes e pode se relacionar a possíveis desgastes já vivenciados quando sugeriram mudanças nas pastas. Essa situação inviabiliza, em larga medida, a troca de experiências, mas, sobretudo, limita o entendimento sobre como cada profissional da equipe multidisciplinar pode colaborar na produção de disciplinas na modalidade a distância.

Embora seja relatado em todas as entrevistas a abertura para inovação nas atividades das disciplinas elaboradas para a modalidade a distância, como na fala do desenho educacional: “Qualquer inovação que for possível ser trabalhada aqui a gente tem incentivado, até para criar possibilidades novas para poder levar o ensino aos nossos alunos” (E1). O fragmento dessa mesma entrevistada expressa que “É muito difícil alguém propor atividades diferentes dessas que são habituais” (E1, 2023). Deste modo, a intenção de inovação parece estar distante da sua materialidade na disciplina em EaD analisada neste trabalho.

É importante pontuar que, ao analisar as entrevistas, a inovação é colocada como atividades que promovem interação dos alunos com o conteúdo, com o professor e colegas. Não devemos confundir inovação tecnológica com inovação pedagógica: a inovação tecnológica provoca um deslumbramento pela presença das TDICs, evidenciando assim a tecnologia como um fim e não como um meio. As novas tecnologias não substituem o professor, ele é o agente fundamental no processo de aprendizagem, que necessita de formação constante. As tecnologias devem ser vistas como um meio capaz de contribuir e somar na construção do sistema educacional (Belonni, 2005).

Dessa forma, a tecnologia não pode ser observada somente como uma ferramenta, devido à sua capacidade técnica de facilitar o desenvolvimento didático e pedagógico. Devemos observar as ferramentas tecnológicas em seu aspecto pedagógico, permitindo uma construção

crítica dos conteúdos ministrados, impulsionando a educação a serviço do aluno e do professor, oportunizando a formação de sujeitos competentes e criativos.

Segundo o professor formador entrevistado, a ausência de entendimento tecnológico dos professores é o ponto nevrálgico de disciplinas com poucas inovações. Ao refletir sobre a processo de planejamento ideal em contraposição ao atual modelo com formulários externos ao AVA Moodle ele diz: *“Então, para a gente superar esses limites, para superar esse enquadramento, esse engessamento [dos formulários externos ao Moodle], o professor teria que, de fato, aprender mais e desenvolver mais habilidades na área da informática”* (E3).

Destacamos nessa fala que há um indicativo da necessidade de um programa sistemático de formação de professor no Cear/UEG, com atualizações que possibilitem aos professores se sentirem seguros de montar suas disciplinas no AVA. Nas próprias palavras do professor formador *“todo período de planejamento precisa ter [...] um momento do planejamento para ter palestras, para ter workshops, minicursos, tentando inculcar nos professores o trato com a informática. Eu acho que isso tem que ter periodicamente”* (E3).

Destacamos que esse espaço formativo descrito pode contribuir com o planejamento da modalidade a distância na UEG, sendo visto por outra entrevistada como importante a formação tecnológica dos docentes do Cear/UEG:

*É, seria bom, seria bom mesmo. Seria bom porque eu acho que ele não tem conhecimento de todas as ferramentas. E eles estão muitos bitolados no básico. Porque todos são questionário, envio de tarefa, no máximo uma cruzadinha, o que mais? Base de dados, que são poucos que utilizam, glossário, são pouquíssimos que utilizam isso. Eu não sei também se é conveniente para a atividade deles, até para que os alunos compreendam* (E2).

No âmbito da gestão do Cear/UEG, também, se tem a percepção de resistência à inovação como gravar vídeo aulas, mas, tal resistência do professor formador é contextualizada como sendo o resultado de pouco investimento na modalidade a distância pela UEG, que requer condições como estúdio próprio para gravações, computadores mais potentes, microfones e instrumento tecnológicos que não estão disponíveis. Segunda a entrevistada,

*Há muito pouco investimento na educação à distância na universidade. Então, por essa falta de investimento a gente acaba lidando com aquelas ferramentas que são comuns, que tem no mundo hoje, que é envio de tarefa, questionário online, fórum, cruzadinha e outras ferramentas que a gente poderia... lição, que a gente poderia utilizar para melhorar a dinâmica da sala de aula virtual, acaba ficando esquecida exatamente por essa falta de investimento na EaD pela UEG* (E4).

Mesmo ponderando essas dificuldades a função de qualificar as disciplinas em EaD pela equipe de desenho educacional é ressaltada pela entrevistada:

*[...] nós temos o setor de desenho educacional da universidade, que também faz esse acompanhamento das disciplinas na modalidade à distância [...]. Isso proporciona uma estrutura visual, didático, pedagógico, muito melhor do que tínhamos anteriormente, que a gente não tinha esse núcleo lá, esse setor dentro da universidade. Então, quem fazia tudo era o próprio docente (E4).*

Neste fragmento fica evidente que as disciplinas já foram montadas pelos professores anteriormente no ambiente Moodle, o que parece ter incorrido em problemas de estruturação didática, pedagógica e tecnológica. Tal situação explica a ponderação em relação ao perfil de professor, no entanto, pelo acúmulo histórico do Cear/UEG, parece-nos que existem conhecimentos técnicos, tecnológicos e pedagógicos para se repensar o modelo de *design* para a elaboração das disciplinas em EaD em uma perspectiva mais integrativa.

Consideramos que o planejamento de disciplinas em EaD demonstra que o processo de criação e produção também expressa o *design* existente na instituição, de modo que a dinâmica de trabalho da equipe multidisciplinar da EaD na UEG delineia um *design*, este por sua vez, apresenta elementos do instrucional e educacional pelas concepções presentes nas falas dos profissionais da equipe multidisciplinar em um claro movimento de associação da abordagem tecnicista e construtivista (Mattar, 2014).

Em síntese, na discussão de inovação nas disciplinas de EaD na UEG chamam a atenção dois aspectos: o primeiro é a rotina de trabalho da equipe multidisciplinar do Cear/UEG que pouco articula o trabalho do professor formador e equipe Moodle e que, também, não prevê uma articulação coletiva da equipe no processo de produção. Outro aspecto refere-se à necessidade de habilidades dos professores formadores em ferramentas do Moodle. Talvez por isso, por mais que toda equipe multidisciplinar do Cear/UEG fale em inovação esse posicionamento parece não reverberar nas atividades *online* que são, em sua maioria, atividades com predominância de testes de múltiplas escolha, envio de tarefas e repositórios trazendo à tona mais elementos que aproximam o *design* educacional em EaD da UEG de um modelo técnico e pouco flexível, sem muitas possibilidades interativas, como a gamificação, e/ou de atividades colaborativas e em rede (Mattar, 2014).

Pelas falas dos entrevistados é possível inferir que há certa cisão do fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar. Esse fluxo de trabalho com foco na dimensão técnica associado ao modelo de plano de ensino pouco flexível parece incorrer em impedimento para a inovação

tecnológica das disciplinas ofertadas. Contudo, deve-se destacar que a opção pelo desenho educacional no Cear/UEG parece estar baseada na perspectiva de melhorar a qualidade das disciplinas em EaD após uma experiência não exitosa conforme a gestora entrevistada explicita acima.

No que concerne aos formulários externos ao Moodle, criados para a montagem das disciplinas na modalidade a distância na UEG, é possível visualizar na discussão de planejamento o quanto os formulários exigem de toda a equipe multidisciplinar uma atenção redobrada para os aspectos técnicos, o que deixa pouco espaço para a inovação.

Pelas falas apresentadas sabemos que o diálogo do professor formador é direcionado ao desenhista educacional. Essa situação pode ter influenciado na fala da entrevistada da equipe Moodle de indiferença em relação a dialogar com o professor formador. No entanto, ao relatar o contato mais próximo com uma professora formadora ela explicita que é uma aproximação positiva:

*Olha, eu estou tendo uma experiência com a professora Lua. A Lua, ela estava elaborando uma disciplina no Pear. **Com ela, com esse contato com a gente do Moodle, ela vai tendo ideia** [ideia das atividades online da disciplina em elaboração] e a gente vai explicando coisas para ela. Por exemplo, olha, aqui você pode fazer a questão de um fórum para explicar como é que você quer o seu envio de tarefa, supondo. E aí ela está verificando, ela está vendo, **ela está montando disciplina e ela está vendo as possibilidades de que ela possa fazer, dar criatividade**. Mas eu estou tendo essa experiência porque ela não conhece [o Moodle], ela está conhecendo como é que é, não sabia como era feito. **Quando ela estava no desenho educacional, ela estava tendo dúvidas com o professor e aí a gente dava um esclarecimento porque ela montava como o professor mandava e quando vinha para a gente, a gente perguntava: O que é que tu quer? O que é que o professor quer?** Aí ela dizia: Ah!, porque ele quer que o questionário seja um formulário para debater. [a entrevistada da equipe Moodle respondeu]: Então você coloca, pede para que coloque um questionário e você coloca meio ponto para participação no fórum. E nesse fórum explicar o que ele quer na cruzadinha ou no envio de tarefa para isso. **Nesse ponto, seria muito interessante esse contato com o professor, o professor conhecer as possibilidades do que a plataforma oferece** (E2, grifo nosso).*

Essa fala demonstra os desdobramentos do contato mais direto de uma professora formadora que vai questionando e pedindo mais esclarecimentos das ferramentas do AVA Moodle com a equipe Moodle. Esse diálogo vai sendo formativo e a professora sendo considerada mais criativa na elaboração da disciplina segundo a entrevistada. Interessante observar a entrevistada chegando à conclusão de que, “**seria muito interessante esse contato**

*com o professor, o professor conhecer as possibilidades do que a plataforma oferece” (E2, grifo nosso).*

De igual modo, o professor formador pondera que a montagem de disciplinas direto no AVA possibilitaria conteúdos mais aprofundados por explorar as ferramentas do AVA Moodle:

*Mas pensando no que seria ideal para mim, seria o próprio professor montar a disciplina dentro do sistema e pesquisar plugins, pesquisar software, pesquisar as aplicações das formas de passar esses temas na EAD, ou seja, hoje a gente faz fórum, questionário, palavras cruzadas, glossário, entre outras atividades. Eu acho que, pensando como deveria ser, eu acho que o professor da educação a distância, ele deveria pesquisar ferramentas diferentes dessas e ele mesmo montar os conteúdos já no ambiente (E3).*

Dessas falas podemos identificar percepções positivas em relação ao professor ter mais domínio da dimensão tecnológica na EaD, sendo o diálogo da equipe multidisciplinar em um fluxo de trabalho mais integrativo, sobretudo, entre equipe Moodle e professor um aspecto que pode potencializar a produção da disciplina em EaD.

### **3.7 Interação e linguagem dialógica: o foco na aprendizagem do aluno**

No bojo da discussão deste trabalho a interação entre professor, aluno e conteúdo, no espaço-tempo das redes digitais é entendida na perspectiva de Vygotsky, que tem como foco a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos que se dá nas relações sociais (Gonçalves, 2011). Deste modo, a aprendizagem ocorre em ciclos, pela interação, valorizando o protagonismo de cada sujeito mediado pela inserção no coletivo.

Contudo, por mais que a aprendizagem ocorra mediada pelas relações sociais, na perspectiva de Vygotsky, ela é um processo de internalização cultural que favorece o desenvolvimento individual. Partindo dessa concepção, na EaD são necessários critérios bem definidos de seleção de tecnologias e ferramentas digitais que melhor se adequem os conteúdos, à concepção da interação e da construção do conhecimento em um *continuum*, para um aluno ativo e protagonista de sua aprendizagem.

Nas entrevistas com a equipe multidisciplinar a interação na EaD é vista como um desafio pela resistência dos alunos em dialogar com seus pares, com o tutor e professor formador. Tal percepção é apontada pelo professor formador e gestora nas falas que se seguem.

*A interação só existe quando o professor força isso, né, os alunos não costumam interagir, né, talvez uma pesquisa sobre isso seja interessante, que*

*eu não saberia responder [...] porque, por exemplo, se você exige [que ele] poste, interaja com seus colegas três vezes, o cara vai lá e interage três vezes, se você não exige isso, o cara só posta uma vez e pronto (E3).*

***Hoje, a gente tem uma dificuldade muito grande em relação a esse processo de interação.*** Geralmente, nas disciplinas, tanto nos cursos de graduações quanto nas disciplinas do Pear, exige-se que o docente faça pelo menos duas webs e façam dois fóruns, pelo menos, para melhorar essa interação, tanto entre docentes e alunos quanto entre alunos e alunas. ***Só que a gente verifica que os alunos, eles mesmos ditam as normas, as regras das disciplinas.*** Então, mesmo que a gente utilize essas ferramentas, principalmente a web, que para mim é um momento importantíssimo entre o docente e o aluno e o aluno acaba não participando. Então, a gente tem esse problema nas disciplinas, na modalidade. Ou seja, poucos alunos participam da web. E no fórum, como é algo direcionado, se o professor não estiver fazendo a interação no fórum, provocando os alunos ou o tutor, fica mais complicado ainda, porque eles ficam só naquela rotina básica, que é responder ao questionamento do professor, fazer a interação com os colegas, mas isso é uma ou duas vezes (E4).

Em termos práticos, as dificuldades apontadas demonstram o desafio de chamar atenção do aluno para se envolver com as atividades da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD. Embora o desenho educacional venha orientando a elaboração de atividades que favoreçam a interação, essa medida parece pouco efetiva no cotidiano do curso: “*a gente sempre pede para os nossos docentes ao criar as atividades que eles coloquem pelo menos uma atividade de interação*” (E1).

Essa situação pode ser entendida com mais acuidade quando analisamos junto ao professor formador as atividades *online* que estão mais presentes na disciplina analisada. Os questionários de múltipla escolha, envio de tarefas e banco de questões ganham destaque como as atividades mais presentes. Para ele, atividades colaborativas, como projetos e portfólios, são um grande problema: “*você não tem um controle se eles estão fazendo, ou se só um está fazendo, então acho que esse é um grande problema*” (E3). Essa dificuldade pode estar relacionada à pouca interatividade na proposição das AO que não favorecem o envolvimento dos alunos nesse processo, como a gamificação viabiliza (Mattar, 2014). Sobre a gamificação o professor formador expressa entender que seu pouco domínio das ferramentas do AVA o impede de propor atividades mais interativas, nas suas palavras gamificadas.

*Então, se eu tivesse um entendimento melhor de tecnologia, eu poderia explicar melhor para eles e eles desenvolverem. Porque, às vezes, o professor quer uma coisa, mas ele nem sabe exatamente o que ele quer, porque ele não*

*pesquisou, porque ele não entende muito bem daquilo. Eu, por exemplo, eu já joguei muitos jogos eletrônicos, então, às vezes, eu sinto que as disciplinas poderiam ser mais gamificadas. É claro que tem muitos estudos sobre isso, tem um lado muito ruim disso, mas, assim, eu, às vezes, queria, por exemplo, que em um questionário, se o aluno respondesse uma pergunta tal (alternativa A), ele ia, ele iria para a pergunta 20. Se ele respondesse a B, ele iria para a 22 (E3).*

Observamos que, embora exista uma fala de alinhamento, a concepção de construção de conhecimento pelo sujeito, com foco em sua autonomia, a proposição de atividades nesse viés é pouco experienciada pela ausência de formação em tecnologias do professor formador. Mas, outro aspecto entra nesse debate na EaD do CEAR que é a dificuldade de dedicação do aluno nas atividades segundo os entrevistados.

*Portfólio é algo que eu nunca trabalhei, então, e, assim, é similar a projeto, porque demanda muito do aluno, porque é algo que demanda muito do aluno, e acaba sendo algo que a gente não tem espaço para aplicar tanto (E3).*

*Sim, nós temos aí alguns professores que utilizam alguns jogos como ferramenta de aprendizagem. E é possível, sim, a gente sempre tenta apoiar os professores na medida do possível (E1).*

Como vemos, os alunos na EaD têm a possibilidade pelos seus acessos ou não de interferir no ritmo da disciplina, assim como no presencial eles fazem a aula com o professor formador e/ou tutor. Esse conceito de fazer aula nos remete ao pensamento de Anastasiou e Alves (2015), que descreve que todo conteúdo precisa ser apropriado para sua compreensão. Em uma perspectiva dialética, o docente tem que propor ações que desafiem as possibilidades mentais do aluno, sendo ações necessárias para haver construção do conhecimento, de forma a ser vista e revista, possibilitando ao aluno a construção de conhecimentos baseado em suas vivências (Anastasiou; Alves, 2015).

Outro aspecto que pode ajudar a compreender a ausência do acesso dos alunos às atividades interativas como as síncronas – *online* com tutor e professor formador- é o entendimento da modalidade a distância como mais fácil, ou que não requer dedicação, ocasionando problemas de reprovação e de evasão. Essa percepção equivocada segundo a gestora e o professor formador encontra-se bem presente entre os alunos e em algumas instituições:

*Então, muitas vezes, os alunos acham que ele entrou na disciplina e a qualquer momento ele pode fazer as atividades e pronto, ele vai chegar lá no final e vai dar tudo certo, e não é bem assim, os fluxos em relação aos prazos dentro da*

*disciplina, eles são determinados, e a partir dessa determinação, muitas vezes, os alunos não conseguem ter uma disciplina adequada para poder acompanhar essa disciplina, então, chega na metade da disciplina, desiste, ou então, chega na segunda atividade, já não consegue cursar mais, então, a gente tem essa dificuldade com os alunos, e mesmo tendo aquele momento inicial com eles, para apresentar o plano de ensino, que é a primeira web que o professor formador tem que fazer com a sua turma, eles ainda deixam muitas coisas para trás (E4).*

*Conforme a instituição que aplica, se a EAD vai explorar essas potencialidades [de formação reflexiva] ou se vai ser uma modalidade de educação que é mais rasa, que é mais rápida, que é mais justamente para cumprir um protocolo do que para desenvolver o conhecimento (E3).*

No entanto, não se pode atribuir tão somente as dificuldades de realização das atividades interativas aos alunos, mas, como discutimos anteriormente, os limites na formação docente em tecnologias e ferramentas do AVA Moodle ocasiona pouca inovação nas atividades *online*, no sentido de trazer elementos que envolvam mais os alunos na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD.

Mesmo diante das dificuldades de formação, de tecnologias em si, a gestora ao falar da necessidade de reconhecimento dessa modalidade educacional na UEG, diz ser necessário respeito à modalidade, indicando que os problemas enfrentados nessa modalidade podem ser oriundo de embates por espaço institucional: “*Então, a educação à distância é uma modalidade que precisa ser respeitada e precisa ser analisada dentro do âmbito da Universidade Estadual de Goiás, para melhorar não só o atendimento aos discentes, mas o atendimento ao Estado de Goiás, a partir da própria modalidade*” (E4). Essa fala explicita certo incômodo dessa agente educacional em relação ao *status* da EaD na UEG, quando se expressa assim:

*Então, há uma disputa, né, em relação à presencial e à modalidade à distância. Não que isso seja uma necessidade, porque dentro da minha concepção, a educação à distância é complementar à educação presencial, mas a gente percebe uma disputa interna, né, pelo campo acadêmico, e nesta disputa, a gente verifica ainda muito estigma em relação à modalidade, mesmo que ela tenha sido o ponto focal na pandemia para resolver uma situação pontual do país, do Estado e da própria Universidade, ela continua ainda à margem da Universidade, ela continua ainda sendo estigmatizada dentro da Universidade. (E4, grifo nosso).*

Essa fala explicita que, no âmbito da UEG, existem impasses e embates que têm exigido a busca de reconhecimento da EaD na instituição, sendo uma temática intrigante, mas que requer outras pesquisas que aprofundem a discussão sobre a gestão da universidade.

Outro aspecto levantado nas entrevistas e que cabe destacar relaciona-se à linguagem dialógica para EaD. Tendo em vista que o aluno tem acesso aos conteúdos por um ambiente virtual de aprendizagem, a escrita de textos de apresentação, orientações de estudo e enunciados das atividades deve primar pela linguagem dialogada que possibilita ao aluno construir reflexões de forma ativa (Bakhtin, 2006).

O entendimento da importância da linguagem dialógica é expresso por todos os entrevistados da equipe multidisciplinar do Cear/UEG, que chamam atenção para esse aspecto como central na produção da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos:

*Porque a EaD exige muito isso da gente. Precisa ser uma escrita simples, clara. **Tem que ser dialógico**, porque se o aluno fica com dúvida, o processo de aprendizagem acaba sendo prejudicado. Então, o trabalho principal do desenho educacional é fiscalizar se essa linguagem está clara para que não haja dúvidas no processo de ensino e aprendizagem (E1, grifo nosso).*

*Em relação à maneira de descrever [os conteúdos], **inclusive, no ambiente, que tem que ser de uma forma dialógica, que tem que chamar a atenção para o aluno** nos principais pontos daquele conteúdo que está sendo discutido naquela atividade online (E4, grifo nosso).*

Essa forte ênfase na linguagem dialógica, é colocada como uma linguagem detalhada em termos de informações, mas, deve, também, incentivar reflexões dos alunos em atividades colaborativas que, como vimos, são pouco utilizadas na EaD do Cear/UEG pelos limites já descritos.

Sabemos que a linguagem dialógica está intimamente ligada à concepção de interação, prevendo que o aluno interaja com o conteúdo pelo enunciado e possibilitando a interação entre os próprios alunos e professores. Essa perspectiva encontra-se muito presente na fala da equipe multidisciplinar e, também, na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, conforme os fragmentos abaixo demonstram, desde o plano de ensino até as atividades *online*.

Figura 12 - Objetivos Geral e Específicos da disciplina

<b>Objetivos Geral e Específicos</b>	
<b>Geral</b>	<p>Analisar e refletir em uma perspectiva histórico-crítica, as demandas recorrentes no âmbito dos direitos humanos e como tal categoria constitui fator essencial no contexto do respeito à diversidade, em todas as suas formas e variáveis, e à efetivação da cidadania no Brasil.</p>
<b>Específicos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definir e compreender as noções de direitos humanos, diversidade e cidadania.</li><li>• Compreender a cultura brasileira e identidade nacional.</li><li>• Analisar e refletir sobre o racismo na contemporaneidade.</li><li>• Desenvolver noções sobre os movimentos sociais.</li><li>• Analisar questões de gênero e orientação sexual na atualidade.</li><li>• Compreender conceitos e práticas sobre inclusão.</li><li>• Promover a formação de uma consciência cidadã nos níveis cognitivo, social, ético e político para a emancipação humana via entendimento dos direitos humanos.</li></ul>

Fonte: Plano de ensino da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos (UEG, 2022).

Figura 13 - Estudo Online 01

Estudo Online 01

"Direitos Humanos: conceito, características e trajetória no Brasil."

Olá estudante!

Os direitos humanos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais), vistos como processos perenes de lutas sociais e políticas por uma vida digna, possuem características próprias, que são cruciais para as atividades desenvolvidas pelos/as defensores/as de direitos humanos na construção de uma nova noção de cidadania no Brasil.

Essa perspectiva será tratada em nossa primeira aula.



Fonte: <https://onlinecursosgratuitos.com/18-livros-de-direitos-humanos-em-pdf-para-baixar-de-graca-dominio-publico/>

Dados Gerais
Orientações para o estudo AO01 e AO02
Critérios de Avaliação
Referências

**Compõem:** N1

**Atividade teórico-prática e ferramenta moodle:** Fórum (AO01) e Produção de texto/Envio de tarefa (AO02)

**Período:** 17/10/2022 a 30/11/2022

**Carga horária (frequência) em porcentagem:** 11,11% para cada atividade

**Pontuação:** AO01=2,0 pontos / AO02=3,0 pontos

**Referência Bibliográfica Básica AO01**

- \_TertoNeto\_DDHS-DESC-Cidadania Plena no Brasil\_cap\_livro.
- \_DOUZINAS e BRANDAO\_Os Paradoxos dos DH.

**Referência Bibliográfica Básica AO02**

- HERRERA FLORES, J. A reinvención dos direitos humanos - cap 1.

**Video 01**



**Atividade Online**

- AO01: Fórum
- Disponível se:
  - Está em ou depois de 17 outubro 2022
  - É antes de 30 novembro 2022, 23:55
- Formulário para Elaboração da atividade AO02
- AO02: Envio de tarefa

Fonte: Disciplina Diversidade Cidadania e Direito 2022-2 (UEG, 2021).

Figura 14 - Estudo Online 04

Estudo Online 04

"Cidadania no Brasil"

Ola estudante!

Apresentação:

A cidadania, vista como o direito a ter direitos, foi duramente restringida durante a ditadura militar (1964-1985). Não obstante, no esforço da sociedade para a reconstrução da democracia no Brasil, após a ditadura militar, a palavra cidadania não só caiu na boca do povo, mas o substituiu na retórica política. Assim, "cidadania virou gente". Todavia, Carvalho (2008) alerta que o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. Por isso, o exercício de certos direitos não garante automaticamente o gozo de outros. Isto porque a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível, mas que tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Essa perspectiva será tratada em nossa quarta aula.



Fonte: <https://jornalgn.com.br/opiniao/a-construcao-da-cidadania-e-um-projeto-politico-de-soberania-por-pedro-augusto-pinho/>

**Dados Gerais** **Orientações para o estudo AO07 e AO08** **Crítérios de Avaliação** **Referências**

**Compõem:** N2

**Atividade teórico-prática e ferramenta moodle:** Fórum (AO07) e Produção de texto/Envio de tarefa (AO08)

**Período:** 01/12/2022 a 31/01/2023

**Carga horária (frequência) em porcentagem:** 11,11%

**Pontuação:** AO07=1,0 ponto / AO08=1,5 ponto

**Referência Bibliográfica Básica AO07**

Jesse Souza - A Construção Social da Subcidadania - parte 3.

Roberto Damatta - Carnavais Malandros e Heróis - cap 4.

**Referência Bibliográfica Básica AO08**

Jose Murilo de Carvalho - Cidadania no Brasil - cap 4.

**Video 01** **Video 02**



**Atividade Online**

AO07: Fórum

Disponível se:

- Está em ou depois de 1 dezembro 2022
- É antes de 31 Janeiro 2023, 23:55

Formulário para Elaboração da atividade AO08

AO08: Envio de tarefa

Fonte: Disciplina Diversidade Cidadania e Direito 2022-2 (UEG, 2022).

Essa característica de uma linguagem apropriada para a EaD que fomente a reflexão do aluno é um aspecto marcante do trabalho da equipe multidisciplinar da EaD na UEG, que explicita compreender os elementos que potencializam essa modalidade de ensino, mas que encontram no *labor* cotidiano seus impasses, que se desdobram em certa distância entre as concepções dessa equipe e sua materialidade. Mesmo diante das dificuldades e embates, o professor formador expressa que acredita na EaD: “*Eu acho que a EAD tem um potencial muito grande, tem muitos recursos tecnológicos, recursos informacionais que a EAD poderia aproveitar, por exemplo, o aluno ter contato com professores referência na sua área, ter contato com softwares que facilitam o aprendizado*” (E3).

Essa perspectiva mostra-se presente nas falas da equipe multidisciplinar de forma geral, quer sejam quando descrevem e refletem sobre como desenvolvem seu trabalho, quer seja quando fazem críticas às condições adversas que enfrentam no cotidiano.

Assim foi possível identificar os elementos que constituem o *design* educacional em EaD da UEG, na qual nomeamos nesse trabalho de *design* transicional, no qual existem elementos que engessam as possibilidades de proposições de inovação como os formulários da pasta digital e o distanciamento entre os agentes da equipe multidisciplinar no cotidiano do trabalho. Contudo, pontuamos que foi possível identificar nas falas dos entrevistados e no conteúdo da disciplina analisada a presença de elementos que buscam promover a interação dos alunos com o conteúdo, com o professor e os colegas, com forte preocupação com uma linguagem dialógica tendo o aluno como foco de aprendizagem. Dessa forma, pontuamos que o *design* educacional da UEG é um *design* transicional, sendo uma passagem do instrucional para o educacional.

O *design* transicional em EaD da UEG é constituído de elementos específicos, constituído, sobretudo, pelo fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar, sendo identificadas as seguintes etapas: demanda, mediação, montagem e finalização (DMMF).

A elaboração de disciplinas em EaD no Cear são estabelecidas por **demandas**, atendendo às necessidades da UEG, principalmente porque o Cear é um órgão executivo da Reitoria e atende à EaD de toda a universidade que, associada à falta de professores e depois da pandemia de Covid-19, exigiu uma ampliação na elaboração de disciplinas desde 2020.

Sobre essa questão, como desdobramento dessa ampliação de disciplinas em EaD na UEG, um dos entrevistados evidencia a presença de um campo de disputa em relação ao presencial e relata uma certa estigmatização da modalidade à distância na universidade, com questionamentos veementes sobre a manutenção de cursos à distância.

*[...]ja gente verifica ainda muito estigma em relação à modalidade, mesmo que ela tenha sido o ponto focal na pandemia para resolver uma situação pontual do país, do Estado e da própria Universidade, ela continua ainda à margem da Universidade, ela continua ainda sendo estigmatizada dentro da Universidade (E4, grifo nosso).*

Já a etapa da **mediação** compreende dois aspectos interligados: a) o percurso de formação do docente e a elaboração da pasta digital (desenho educacional); e b) mediação coletiva dos agentes educacionais envolvidos. No que concerne ao processo de formação e elaboração da pasta digital é constituído por dois cursos, com pouca flexibilidade para o professor criar/desenvolver sua disciplina. Os formulários da pasta digital são de caráter obrigatório e não oferecem possibilidades de inovação tecnológica e pedagógica, uma vez que, é um modelo pré-estabelecido e revisado no aspecto técnico pelo desenho educacional.

O segundo aspecto da mediação é a comunicação entre a equipe multidisciplinar, que, também, é centrado no desenho educacional, de modo que a equipe tecnológica não dialoga diretamente com o formador, nem tampouco essa equipe discute possibilidades tecnológicas e pedagógicas em conjunto.

Temos, também, a etapa de **montagem** da disciplina, que corresponde ao lançamento dos formulários – pasta digital – preenchidos pelos professores no sistema Moodle, etapa que é realizada pela equipe tecnológica. Neste momento, dúvidas e ajustes são tratados diretamente com o desenho educacional com o objetivo de apresentar ao professor-formador a disciplina montada no Moodle. Cabe ponderar, que esse seria um momento importante de diálogo do professor-formador com a equipe tecnológica e desenho educacional, podendo ser formativo para todos os envolvidos.

Nas entrevistas fica claro que o contato da equipe tecnológica com o professor é somente na **finalização** da disciplina, para sua validação, melhor sua conferência que, também, é o único momento em que o professor tem contato com a disciplina no Moodle, antes de ser ofertada. Levando em consideração os aspectos levantados é possível visualizar que a equipe multidisciplinar se encontra desconectada, sem repensar suas ações para melhorar as etapas que envolvem o *design* educacional em EaD da UEG.

Talvez por isso, o modelo de *design* educacional em EaD na UEG, encontre-se em um momento de transição, em que podemos observar elementos metodológicos tecnicistas, muito presentes no início da EaD no Brasil (Brasil, 2005) e uma tendência de agregar uma abordagem mais interacionista, mas que carece de espaço institucional para ser construída pelo coletivo de profissionais envolvidos na EaD.

O termo *design* educacional transicional em EaD da UEG, portanto, é constituído de elementos específicos presentes na instituição, sendo constituído, sobretudo, pelo fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar, que apresenta nuances de um processo de amadurecimento, com vistas a avanços teóricos-conceituais, técnicos, tecnológicos e pedagógicos.

Nessa última seção, debruçamos sobre os dados coletados durante toda a pesquisa, passando pela análise documental e entrevistas semiestruturadas para analisar a complexidade do fenômeno estudado. Partimos, assim, para o cruzamento do referencial teórico com as entrevistas realizadas, trilhando o percurso histórico do Cear/UEG, seu percurso na formação e construção das disciplinas, permitindo uma análise dos elementos constitutivos do *design* educacional em EaD presente na UEG.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse barco que *velejei* nos mares do mestrado, aproveitando a vazante desse *info-mar*, trilhei e descobri novos caminhos na pesquisa e, enfim, cheguei ao meu porto, destino dessa viagem. Nessas considerações – nesse porto que agora ancoro – registro meu olhar sobre o caminho e percepções do trajeto e objeto da minha pesquisa, de modo que, trago algumas reflexões com a *vazante* de conhecimentos construídos sobre o *design* educacional em EaD da UEG.

Nesse percurso, foi possível observar que a disciplina Diversidade Cidadania e Direitos em EaD, alinha-se às discussões de Candau (2012), Santos (2009) e Silva, 2014), dentre outros autores presente neste trabalho. Assim, corrobora e ratifica-se no âmbito da UEG a importância do tema no campo acadêmico para formar sujeitos pensantes, capazes de transformar sua realidade, superando as tensões sociais tão prementes nos últimos anos. O debate sobre a diversidade e multiculturalismo mostrou-se central na disciplina com uma abordagem que vai além do discurso de respeito e tolerância, ao fomentar um entendimento da importância de uma ruptura com práticas preconceituosas enraizadas nas relações sociais.

Mediante o exposto, ressaltamos a importância da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos e seu trajeto na UEG, com a abordagem de uma temática necessária para a sociedade que, também, alicerçou a construção desse componente curricular na modalidade a distância da Universidade Estadual de Goiás (UEG), iniciada em 2020, no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear/UEG).

A modalidade a distância exige uma abordagem diferente da modalidade presencial: sua especificidade em relação à mediação do processo ensino-aprendizagem por tecnologias digitais requer uma estruturação didático-pedagógica singular. O contexto de expansão da educação brasileira, tendo como estratégia a modalidade de educação a distância, sobretudo, a partir da década de 1990, com a LDBN nº 9394/96 e com o desenvolvimento das TDIC, tem repercutido no campo educacional. A construção de um referencial e de um modo de fazer a EaD se tornou uma realidade no campo educacional.

Partindo desse entendimento, buscamos nesta dissertação investigar como a construção dessa disciplina se dá na EaD, com a análise de documentos institucionais e realização de entrevistas com agentes da equipe multidisciplinar – gestor, professor formador, desenhista educacional e técnico da equipe tecnológica – de modo que fosse possível caracterizar o *design* educacional em EaD da UEG.

Nesse intento, analisamos o fluxo de atividades desenvolvidas pela equipe multidisciplinar que preconiza na disciplina estudada e nas outras disciplinas ofertadas no Cear/UEG a utilização de uma linguagem dialógica, que busca promover maior reflexão do leitor em relação ao conteúdo estudado na EaD. Outro aspecto que chama atenção é o marcante discurso de interação e proposição de atividades crítico-reflexivas, contudo, essa perspectiva de ensino-aprendizagem se entremeia à construção das pastas *online* externa ao AVA Moodle, com pouca flexibilidade em sua estrutura e baseada em instrumentos pedagógicos como banco de questões, fórum e envio de tarefas que aproximam o trabalho realizado de um viés mais tecnicista.

Esses aspectos descritos acima colaboram para responder à questão desta pesquisa sobre quais os elementos constitutivos do *design* educacional em EaD da UEG e como se dá o processo de construção pela equipe multidisciplinar, sendo importante destacar que os elementos considerados cruciais para a caracterização do *design* educacional em EaD da UEG, são a metodologia, expressa em atividades *online* tecnicistas como banco de questões e envio de tarefa, o modelo de elaboração de disciplinas em formulários externos ao AVA e abordagens de textos crítico-reflexivos em uma perspectiva interacionista. Ou seja, há uma imbricação dessas duas tipologias que chamo de *design* educacional transicional, que aponta ações de um *design* em transição, à medida que agrega a base teórica interacionista, que tem forte presença no campo educacional, se distanciando de uma abordagem tecnicista.

O termo transicional é aqui utilizado no sentido de que é possível visualizar um processo de agregar uma concepção interacionista na EaD, que se mostra mais apropriada a essa modalidade, que é um avanço teórico-conceitual do *design* educacional em EaD da UEG, mas que é um processo em curso, que consideramos requer a reconfiguração do trabalho da equipe multidisciplinar para avançar no que acena como possibilidade. Esse espaço pode favorecer uma maior aproximação entre os agentes envolvidos, permitindo um amadurecimento desse *design* educacional. Por isso, pontuamos a necessidade de um processo de formação da equipe multidisciplinar do Cear/UEG.

A pesquisa bibliográfica e de campo apontam que o *design* educacional em EaD da UEG parece estar em um processo que reflete o amadurecimento do Cear/UEG na oferta da modalidade a distância, sendo possível perceber lacunas como um fluxo de trabalho que não potencializa o trabalho coletivo da equipe multidisciplinar. Observamos, ainda, que há a necessidade de formação docente em tecnologias e ferramentas do AVA que são cruciais para

esse *design* avançar e aproveitar as tecnologias digitais disponíveis para qualificar melhor as disciplinas ofertadas.

Ao analisar a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos observamos que para a oferta da disciplina na EaD é necessário uma capacitação do professor por meio de dois cursos ministrados na própria plataforma Moodle. Os cursos de formação ofertados apresentam elementos que capacitam o professor na elaboração do conteúdo a ser ministrado para os alunos. No entanto, ressalvamos o uso de formulários externos ao ambiente Moodle, que, na fala do professor entrevistado, acaba limitando o professor, contudo, não identificamos elementos que interferem no conteúdo da disciplina, sendo que o professor tem liberdade na construção da disciplina, e verificamos que a disciplina apresenta elementos de ensino-aprendizagem condicentes com a modalidade a distância.

A presente pesquisa procurou analisar o *design* educacional na UEG, por meio do fluxo de trabalho da equipe multidisciplinar, mas concordamos que o tema não se esgota com essa pesquisa e abre outras possibilidades de estudos futuros, como a discussão sobre formação em tecnologias de professores-formadores em EaD e incremento de elementos constitutivos do trabalho coletivo em EaD, compreendendo, dessa forma, que essa pesquisa é um marco inicial de outras pesquisas vindouras.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALONSO, Catalina M.; GALLEGOS, Domingo J.; HONEY, Peter. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. 7. ed. Madrid: Ediciones Mensajero, 2002.
- AMIEL, Tel. **Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais**. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca (org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-34. v. 1.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessete. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- ARETIO, Lorenzo García. *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis, 2014.
- ARETIO, Lorenzo García. *La educación a distancia: una visión global*. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, Madrid, n. 146, p. 13-27, 2003. Disponível em: [www.uned.es/master-eaad](http://www.uned.es/master-eaad). Acesso em: 15 out. 2022.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; FREITAS, Maria Teresa Menezes. **Educação a distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB**. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (org.). *Educação a distância no Brasil: a Pedagogia em foco*. Uberlândia: Edufu, 2012.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-23, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022021000100740&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100740&lang=pt). Acesso em: 8 nov. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância e inovação tecnológica**. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 187-198, 2005.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Pt.: Porto, 1999.

BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. *Plano nacional de educação: o planejamento educacional no Brasil*. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)*. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1º ago. 2022.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1998b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%80B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação brasileira de ocupações. Portaria nº 397, de 10.10.2002*. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Conselho nacional de educação, 2004b.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo do ensino superior 2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). *Site institucional*. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BUFFON, Alessandra Daniela; MARTINS, Milene Rodrigues; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **A fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (Enpec), 11., Florianópolis, 2017. *Anais* [...] p. 1-7. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341849802\\_A\\_Fenomenologia\\_como\\_Procedimento\\_Metodologico\\_em\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_na\\_Formacao\\_de\\_professores\\_Phenomenology\\_as\\_a\\_Methodological\\_Procedure\\_in\\_Qualitative\\_Research\\_in\\_Teacher\\_Training](https://www.researchgate.net/publication/341849802_A_Fenomenologia_como_Procedimento_Metodologico_em_Pesquisa_Qualitativa_na_Formacao_de_professores_Phenomenology_as_a_Methodological_Procedure_in_Qualitative_Research_in_Teacher_Training). Acesso em: 7 jun. 2022.

CAMPOS, Fernanda C. A.; ROCHA, Ana Regina C. da; CAMPOS, Gilda H. B. de. **Design instrucional e construtivismo: em busca de modelos para o desenvolvimento de software**. In: CONGRESSO RIBIE, 4., Brasília, 1998. *Anais* [...]. Brasília: UnB, 1998.

CAMPOS, Gilberto Rosa; CASTRO, Raimundo Marcio Mota de. **A cultura da educação a distância na universidade estadual de Goiás: o instituído e o instituinte**. *Humanidade & Tecnologia (Finom)*, Paracatu, v. 35, n. 2, p. 317-334, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6621537. Disponível em: [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/2780](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2780). Acesso em: 9 out. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300004. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 8 jan. 2022.

CAVALCANTE, Aluísio; ROCHA, Cleomar; RODRIGUES, Flávia. **Mediação tecnológica, EAD e o conceito H**. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; FARIA, Juliana Guimarães; CALAÇA, Gabriella Luccianni Moraes Souza (org.). *Educação, comunicação, mídias e tecnologia: processos de formação acadêmica*. Goiânia: Cânone, 2013. p. 188-198.

CORRÊA, Clayton de Almeida. **Diversidade, cidadania e direitos: práticas docentes e formação de professores/as em relação a uma disciplina de núcleo comum da Universidade Estadual de Goiás, nos Cursos Superiores de Tecnologia**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

COSTA, Solange Lopes Vinagre; MURIANA, Marina Borges; MELO, Ariane Macedo. **Design educacional complexo: percepções sobre sua contribuição para o ensino-aprendizagem de línguas**. *The Especialist*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 1-16, 2021. DOI: 10.23925/2318-7115.2021V42I1A6. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/49639>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CUSTÓDIO, George Martins. *Diversidade, cidadania e direitos: análise da concepção da formação docente em uma disciplina de núcleo comum nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Goiás (2015-2019)*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus Editora, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º nov. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/VOL27N12011.19967. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19967>. Acesso em: 1º nov. 2022.

FILATRO, Andréia. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.

FILATRO, Andreia; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. *Design instrucional contextualizado*. 3. ed. São Paulo, USP/FE, 2004.

FLORES, Joaquín Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. DOI: 10.5040/9781472541475. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. **Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 4, p. 149-172, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.38658. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000800149&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800149&lang=pt). Acesso em: 9 fev. 2022.

GEE, James Paul. *Good video games and good learning: collected essays on video games*. New York: Peter Lang, 2007.

GIOLO, Jaime. **Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018. DOI: 10.21573/VOL34N12018.82465. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/82465>. Acesso em: 6 nov. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt Godoy. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** *Revista de Administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior como sujeito-objeto de estudo.** In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira De (org.). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. **Educação na cibercultura**. Curitiba: CRV, 2011.

GONDIN, Janaina Silva; PINEZI, Ana Keila Mosca; MENEZES, Marilda Aparecida de. **Alteridade e interculturalidade na escola: um estudo etnográfico sobre estudantes bolivianos** em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 259, p. 607-626, 2020. DOI: 10.24109/2176-6681.RBEP.101I259.4128. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbeped/a/NSbNpxTJbjyByKhmXYZjKYs/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GOOGLE. Chrome web story. **Word cloud generator**. 2023. Disponível em: <https://chrome.google.com/webstore/detail/word-cloud-generator/abeaddpnndoipjlbkchghbpoilcmkdoj?hl=pt-BR>. Acesso em: 15 jun. 2023.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: UFSC, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólon; PENA, Ana Lucia. **Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 783-804, 2017. DOI: 10.24109/2176-6681.RBEP.98I250.3042. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3343>. Acesso em: 16 ago. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. v. 1.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Trad. Rousaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. v. 1.

IANNI, Octavio. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Design instrucional: conceitos e competências**. In: KENSKI, Vani Moreira (org.). *Design instrucional para cursos online*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. p. 15-41.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira; CRUZ, Joseany Rodrigues. **Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 13, p. 1-19, 2019.

LIMA, Valéria Soares de *et al.* **A educação a distância nos 21 anos da Universidade Estadual de Goiás: interiorização e capitalização do ensino superior nos municípios goianos.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 17., Goiânia, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/210375.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

MACHADO, Claudia. **Modelos de planeamento e desenvolvimento de cursos: algumas perspectivas.** Revista Amazônia, Manaus, v. 3, n. 1, p. 3-14, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.29280/rappge.v3i1.4333>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327218868\\_Modelos\\_de\\_planeamento\\_e\\_desenvolvimento\\_de\\_cursos\\_algumas\\_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/327218868_Modelos_de_planeamento_e_desenvolvimento_de_cursos_algumas_perspectivas) Acesso em: 9 nov. 2022.

MANCEBO, Deise; LIMA, K. **Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior.** Rio de Janeiro: Rede Universitas, 2011.

MATTAR, João. **Design educacional: educação a distância na prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MELO, José Wilson Rodrigues de. **Multiculturalismo, diversidade e direitos humanos.** EDUCERE, Curitiba, p. 1495-1510, 2015. Disponível em: <https://fabioperiandro.adv.br/wp-content/uploads/ninja-forms/2/Artigo-MULTICULTURALISMO-DIVERSIDADE-E-DIREITOS-HUMANOS.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MONTANARO, Paulo Roberto. **A cultura da convergência e a narrativa transmídia na educação a distância.** In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). *Educação a distância: qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias.* São Carlos: EdFSCar, 2016. p. 19-36.

MOODLE. **Site institucional.** Disponível em: <https://moodle.org/>. Acesso em: 25/02/2022.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** 3. ed. São Paulo: Learning, 2013.

MORAES, Cássia Regina Bassan de; VALENTIM, Marta Lígia; SOUZA, Leonardo Pereira Pinheiro de. **Recursos informacionais para a construção do conhecimento em empresas de software: abordagem sistêmica.** *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 14-25, 2019. DOI: 10.36311/1981-1640.2019.v13n3.03.p14. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/8933>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MOREIRA, Thiago Rodrigues. **Diversidade, cidadania e direitos: concepções de professores/as sobre uma disciplina de núcleo comum da universidade estadual de**

**Goiás, nos cursos de bacharelado.** 2019. Dissertação – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

MOURA, Milton. *Cultura e diversidade*: considerações sobre a multiplicidade das manifestações. 5. ed. Londrina: Antíteses, 2010. v. 3.

NÉRICI, Imídio. *Educação e ensino*. São Paulo: Ibrasa, 1985. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=L-9QAAoMvsC&oi=fnd&pg=PA2&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+e+ensino&ots=tHx7nnaZIy&sig=quJiBJ7b-Ag0ID1T7lq9h70vH60#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino&f=false>. Acesso em: 15 out. 2022.

NEVES, Marcus *et al.* **Design educacional construtivista: o papel do design como planejamento na educação a distância.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED), São Carlos-SP, 2012. p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/viewFile/145/64>. Acesso em: 6 nov. 2022.

NISKIER, A. *Educação à distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância*. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=J89PAAAAMAAJ>. Acesso em: 9 set. 2022.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceito, atores, estratégias e ações**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *O campo universitário no Brasil*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011. p. 11-38.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PALÁCIO, Patrícia Passos Gonçalves. **Design educacional em projetos de educação a distância: abordagens pedagógicas subjacentes**. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 139-146, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1445>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PEREIRA, Otacília da Paz. *O designer educacional e as competências profissionais: influências na seleção de recursos multimidiáticos*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/xmlui/handle/18070>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. **Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards**. *Educar em Revista*,

- Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.76993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602021000100708&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100708&lang=pt). Acesso em: 8 nov. 2022.
- PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning: practical ideas for the application of digital*. St. Paul, MN: Paragon House, 2007.
- PRETI, Oresti. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: PRETI, Oresti. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: Nead/IE-UFMT, 2009.
- REZENDE, Tânia Ferreira. **Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?** *OBIAH - Grupo de estudos*, Goiânia, p. 1-11, 2007. (não publicado).
- ROCHA, Cleomar. **Ambiente de gestão de aprendizagem: o conceito H**. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; CARVALHO, Rose Mary Almas de (org.). *Educação a distância: teorias e práticas*. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 127-134.
- ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROMISZOWSKI, Alex; ROMISZOWSKI, Lina P. *Retrospectiva e perspectivas do design instrucional e educação a distância: análise da literatura*. 2005. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/168/48>. Acesso em: 28 set. 2022.
- SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade**. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, p. 10-18, 2009. Disponível em: [https://www.boaventuradesousa.santos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](https://www.boaventuradesousa.santos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf). Acesso em: 9 set. 2022.
- SANTOS, Aline Veiga Dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020. DOI: 10.1590/ES.241276. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241276>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- SANTOS, Elaine de Moraes; BIONDO, Fabiana. **Indianidade e diversidade: o discurso midiático sobre crime de estupro na aldeia Bororó**. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 271-287, 2020. DOI: 10.1590/1982-4017-200203-2919. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322020000200271&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322020000200271&lang=pt). Acesso em: 9 set. 2022.

SANTOS FILHO, José Camilo Dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-59. v. 42.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas- SP, Autores Associados, 2011.

SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. **Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-36, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.76120. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVY/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. **Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior.** *Educação e Pesquisa*, Salvador, v. 47, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202147244510. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022021000100508&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100508&lang=pt). Acesso em: 10 nov. 2022.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.61432. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-287.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

TORI, Romero. **Uso das novas tecnologias em cursos online.** In: KENSKI, Vani Moreira (org.). *Design instrucional para cursos online*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019. p. 43-64.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Site institucional**. 2021. Disponível em: <https://ueg.br/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsA nº 841, de 19 de novembro de 2014.** 2014a. Disponível em: [http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=27&id\\_origem=8&tipo=CsA&ano=2014](http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014). Acesso em: 9 nov. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsA nº 830, de 4 de agosto de 2014.** 2014b. Disponível em: [http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=27&id\\_origem=8&tipo=CsA&ano=2014](http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014). Acesso em: 9 nov. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU nº 705, de 15 de dezembro de 2014.** 2014c. Disponível em: [http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao/?funcao=lista\\_tipo\\_doc\\_legislacao&variavel=27&id\\_origem=8&tipo=CsU&ano=2014](http://www.ueg.br/legislacao/exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsU&ano=2014). Acesso em: 9 nov. 2022.

funcão=lista\_tipo\_doc\_legislação&variável=27&id\_origem=9&tipo=CsU&ano=2014. Acesso em: 9 nov. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsA nº 1.052, de 22 de fevereiro de 2018.** Disponível em: <https://ueg.br/legislação/referencia/10197>. Acesso em: 9 nov. 2022.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). **Site institucional do Cear.** 2022. Disponível em: [https://www.ueg.br/Cear/intermediario/17396\\_Cear](https://www.ueg.br/Cear/intermediario/17396_Cear). Acesso em: 03 mar. 2022.

VERAS, Paulo Roberto Miranda; CORRÊA, Clayton de Almeida; CASTRO, Raimundo Marcio Mota de. **Educação fast-food e os problemas de educação a distância brasileira.** *Brazilian Journal of Business*, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 1360-1369, 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJB/article/view/3939>. Acesso em: 1º nov. 2022.

VIANA, Nildo. Adorno: **Educação e emancipação.** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE*, Brasília, v. 4, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v0i4.4062. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4062>. Acesso em: 31 out. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/bpp>. Acesso em: 7 set. 2021.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis. p. 7–72.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## ANEXO A – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS

Plano de Ensino	
Curso:	Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede – PEAR
UEG/Campus:	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR
Nome da disciplina:	Diversidade, Cidadania e Direitos
Créditos/Carga horária:	60 horas / 4 créditos
Professor:	

Ementa	
Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado Democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade socioambiental.	

Objetivos Geral e Específicos	
<b>Geral</b>	Analisar e refletir em uma perspectiva histórico-crítica, as demandas recorrentes no âmbito dos direitos humanos e como tal categoria constitui fator essencial no contexto do respeito à diversidade, em todas as suas formas e variáveis, e à efetivação da cidadania no Brasil.
<b>Específicos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Definir e compreender as noções de direitos humanos, diversidade e cidadania.</li><li>Compreender a cultura brasileira e identidade nacional.</li><li>Analisar e refletir sobre o racismo na contemporaneidade.</li><li>Desenvolver noções sobre os movimentos sociais.</li><li>Analisar questões de gênero e orientação sexual na atualidade.</li><li>Compreender conceitos e práticas sobre inclusão.</li><li>Promover a formação de uma consciência cidadã nos níveis cognitivo, social, ético e político para a emancipação humana via entendimento dos direitos humanos.</li></ul>

Procedimentos Didáticos	
Leitura dos conteúdos constantes nas atividades, assistir os vídeos indicados e realização dos trabalhos propostos. Para tal, será importante o uso de ferramentas e equipamentos	

disponíveis no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. As atividades realizadas no AVA / MOODLE quanto as atividades nos polos computarão notas para a disciplina.

#### Referência(s) Básica(s)

- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Sommus, 2015.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.
- TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana.* Ijuí: UNIJUI, 2005.

#### Outras Referências

##### Complementar:

- BAUER, Thomas. *Cultura da diversidade: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social* [2016] Galaxia (São Paulo, online), n. 33, p. 05-19.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho.* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.
- COUTINHO, Carlos N. "Cultura e Sociedade no Brasil". In: *Cultura e Sociedade no Brasil – Parte I.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DAGNINO, Evelina; Olvera, Alberto J., e Panfichi, Aldo (coords). *A Disputa pela Construção Democrática na América Latina.* São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- DAGNINO, Evelina et al. "Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina". In Dagnino, Evelina; Olvera, Alberto J., e Panfichi, Aldo (coords). *A Disputa pela Construção Democrática na América Latina* (São Paulo: Paz e Terra, 2006).
- DAMATTA, Roberto. "Sabe com quem está falando?". In: *Carnavais, malandros e heróis.* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DOUZINAS, C. e BRANDÃO, C. *Os Paradoxos dos Direitos Humanos* [2021] *Latin American Human Rights Studies*, v. 1, p. 1-17.
- FLEINER, Thomas. *O que são direitos humanos?* São Paulo: Max Limonard, 2003.
- FLORES, J. Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos.* Florianópolis: IDHID, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas* [2011] RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil.* In. SANTOS, Sales Augusto dos et al. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003.* Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito.* Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- KAUARK, Giuliana, BARROS, José Márcio, MIGUEZ, Paulo (Org.). *Diversidade cultural: políticas, visibilidade midiática e redes.* Salvador: EDUFBA, 2015.
- MOURA, Milton. *Cultura e Diversidade Considerações sobre a multiplicidade das manifestações* [2010] *Antíteses*, vol. 3, n. 5, pp. 321-346.
- NARDI, Henrique Caetano, RIOS, Roger Raupp, MACHADO, Paula Sandrine, *Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos* [2012] *Athenaea Digital* – 12 (3): 255-266.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional.* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RAMOS, André de Carvalho. *Curso de Direitos Humanos.* São Paulo: Saraiva, 2014.
- RIOS, Roger Raupp e RESADORI, Alice Hertzog, *Gênero e seus/suas detratores/as: 'ideologia de gênero' e violações de direitos humanos* [2018] *Psicologia Política*, v. 43, pp. 622-636.
- RODRIGUES, Flávio Luís Freire, *A Construção da Crítica em Resenhas Produzidas por Alunos* [2013] *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 2, p. 273-297. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n2/a04v13n2.pdf>. Acesso em 11/02/2020.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. "A práxis liberal e a cidadania regulada". In: **Décadas de espanto e uma apologia democrática**. RJ: Editora Rocco, 1998 – p. 63-114.

SILVA, Eduardo Faria, PONTES, Daniele Regina e MILANO, Giovanna Bonilha, Terras Quilombolas no Brasil: Das Técnicas de Dominação Colonial ao Reconhecimento Democrático Constitucional [2017] *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 4, n. 2, pp. 126-147.

SOUZA, Jessé. "O casamento secreto entre identidade nacional e 'teoria emocional da ação' ou por que é tão difícil o debate teórico e crítico entre nós?" in. SOUZA, J. A **invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania – Parte 3** – Belo Horizonte: Ed UFMG / Rio de Janeiro: Iuperj, 2003.

TERTO NETO, Ulysses. "Defensores(as) de Direitos Humanos, Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e Cidadania Plena no Brasil". In: Gonçalves, Claudia M. da C., Jesus, Thiago A. C. de, COSTA, Yuri (Orgs.). **Biodiversidade, Democracia e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

VELOSO, M.; MADEIRA, A. "Sérgio Buarque de Holanda – raízes e rizomas do Brasil". In: VELOSO, M.; MADEIRA, A. **Leituras brasileiras**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

**Vídeos:**

Vídeo 1: A História dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lx-TVwWox5c>, acesso em 11/02/2020.

Vídeo 2: A História dos direitos LGBT na ONU. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55j3JS2YhQI>, acesso em 12/02/20.

Vídeo 3: Capoeira, promovendo a diversidade e combatendo o racismo e outras formas de preconceito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m5KW6U3QR5A>, acesso em 12/02/2020.

Vídeo 4: Escritores da Liberdade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=35P8iVBLDzI>, acesso em 11/02/2020.

Vídeo 5: Mulheres Indígenas: Vozes por Direitos e Justiça, lançado pela ONU Brasil, disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-brasil-lanca-documentario-mulheres-indigenas-vozes-por-direitos-e-justica/>, acesso em 11/02/2020.

Vídeo 6: Não deixar ninguém para trás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HLG6RlprRzU>, acesso em 12/02/20.

Vídeo 7: ONU Brasil lança documentário sobre o Dia da Consciência Negra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m6NJQyRPW7o>, acesso em 11/02/2020.

Vídeo 8: Trajetória em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jw2wW-Rh4f4&feature=youtu.be>, acessado em 11/02/2020.

Vídeo 9: "Jessé Souza e Luis Nassif - Subcidadania brasileira", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5ZDSS1XSNXc>, acesso em 14/02/20.

Quadro resumo							
Atividades Online							
Nota	AO	Período	Conteúdos temáticos	Atividades teórico-práticas e ferramentas moodle	Valor da AO	% Frequência	
N1	AO 1	17/10/2022 a 30/11/2022	Direitos Humanos: conceito, características e trajetória no Brasil.	Fórum: discussão	2,0	11,11%	
	AO 2			Produção textual: resenha/envio de tarefa	3,0	11,11%	
	AO 3	17/10/2022 a 30/11/2022	Diversidade na sociedade moderna: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdade.	Fórum: discussão	2,0	11,11%	
	AO 4			Questionário online	3,0	11,11%	
Total de pontos/frequência das Atividades Online da N1					10,0	44,44%	
N2	AO 5	01/12/2022 a 31/01/2023	Diversidade e Cultura no Brasil.	Fórum: discussão	1,0	11,11%	
	AO 6			Produção textual: resenha/envio de tarefa	1,5	11,11%	
	AO 7	01/12/2022 a 31/01/2023	Cidadania no Brasil.	Fórum: discussão	1,0	11,11%	
	AO 8			Produção textual: resenha/envio de tarefa	1,5	11,11%	
Total de pontos/frequência das Atividades Online da N2					5,0	44,44%	
28/08/2022   Término das atividades no AVEA							
Carga horária total das Atividades Online						56	

Atividades Presenciais – no campus UEG				
Data	Evento/Conteúdo temático		Atividade/Valor	Carga Horária
17/10/2022	Início da Disciplina		-	-
N2	01 a 03/02/2023	Verificação de Aprendizagem Presencial – V.A.		V. A. /5,0
	A definir	Verificação de Aprendizagem Presencial – V.A.2 – 2ª Chamada		V. A. /5,0
03/02/2023	Encerramento da disciplina		-	-
Total de horas presenciais				4

A data e horário de aplicação das avaliações presenciais deverão ser confirmadas junto à coordenação de curso ou pedagógica do campus.

Anápolis, 25 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura por extenso)  
Professor do Componente Curricular

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: Os desdobramentos do Design Educacional em uma disciplina em EaD na Universidade Estadual de Goiás.”. Meu nome é Gilberto Rosa Campos, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte desta pesquisa, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(a) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail [gilberto.campos@ueg.br](mailto:gilberto.campos@ueg.br), endereço Prédio da Administração Central, CEAR/UEG, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98179-1117. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são Gilberto Rosa Campos e Raimundo Marcio Mota de Castro (orientador).

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 30 minutos e a sua participação na coleta de i informação desta pesquisa ocorre em média em uma (1) hora e 30 minutos.

#### Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a importância da discussão da temática Diversidade e Direitos Humanos, que está permeada por concepções complexas, que exigem uma abordagem conceitual apropriada na perspectiva de ratificação dos Direitos Humanos. Trata-se de um debate desafiador e, ao ser apresentado na modalidade a distância torna-se um desafio que apresenta outras facetas, como a transposição das temáticas para ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual, a promoção de atividades *online* que favoreçam o debate entre os alunos, com a mediação do tutor ou professor formador. Assim, propomos investigar como ocorre o planejamento e criação de uma disciplina na modalidade a distância (*design* educacional), no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede.

O objetivo desta pesquisa é analisar as versões da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD, tendo como parâmetro de análise a discussão de direitos humanos construída historicamente na UEG e o entendimento de que a educação a distância requer uma abordagem pedagógica específica, voltada para a interação, enveredando pelo debate do *design* educacional.

Os procedimentos de coleta de dados, por meio de entrevista composta por perguntas objetivas e subjetivas, requer que o entrevistado possa expor suas considerações a cerca da temática em tela. As perguntas objetivas tem como finalidade compreender o perfil dos entrevistados, as perguntas abertas tem uma natureza expositiva para explicitação pelo(a) entrevistado(a) da sua percepção sobre os processos que envolvem o *design* educacional. As perguntas serão apresentadas previamente para

o(a) entrevistado(a), sendo que terá liberdade de responder ou não as perguntas, sem qualquer implicação, ressaltando que sua identidade será preservada, esclarecemos ainda, que a entrevista será presencial e com gravação de áudio, por meio de dispositivos eletrônicos de gravação, com duração média de 1h e 30 minutos, esclarecemos que o participante pode obter cópia da gravação, sendo que sua utilização só poderá acontecer com sua concessão de uso da mesma.

**Obs.:** Esclarecemos que serão obtidos registros sonoros da conversa, pois é imprescindível esclarecer os sobre a necessidade da *concessão do uso de sua voz e opinião* incluindo um box com as opções:

Não permito a gravação/obtenção da minha voz.

Permito a gravação/obtenção da minha voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da voz:

Permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

**Obs.:** Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

#### Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são constrangido e/ou incomodado com a pergunta, riscos de natureza moral, intelectual e social. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação na entrevista, pretende realiza-la de forma presencial, com utilização de dispositivo de gravação e captação de áudio, sem utilização de internet, em local reservado de forma a não expor sua participação na pesquisa, em todas a entrevista ser suprimida qualquer informação de identificação, como nomes próprios ou apelidos, que serão substituídos por códigos a serem escolhidos pelo pesquisador, sem qualquer relação com o participante. A análise desse material será analisada exclusivamente pelo pesquisador, de modo, a ratificar a preservação das identidades dos entrevistados, sendo garantido ao participante a liberdade de não responder as perguntas, sem qualquer implicação, tendo em vista que sua identidade é preservada.

#### Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação no estudo a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

#### Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios a discussão da temática Diversidade e Direitos Humanos estando permeada por concepções complexas, que exigem uma abordagem conceitual apropriada em relação a ratificação dos Direitos Humanos.

Trata-se de um debate desafiador e, ao ser apresentado na modalidade a distância é um desafio que apresenta outras facetas, como a transposição das temáticas para ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual, a promoção de atividades online que favoreçam o debate entre os alunos com mediação do tutor ou professor formador e outras adequações.

Os benefícios dessa pesquisa para os participantes é o acesso ao resultado da pesquisa, caso seja de seu interesse, contribuindo com possíveis apontamentos indicativos de melhorias e aprimoramento necessários aos cursos ofertados na modalidade a distância na UEG.

#### Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste



Câmpus  
Central  
UnU - Anápolis - CSEH  
Nelson de Abreu Junior



estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será resarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após análise dos dados estaremos encaminhando uma devolutiva para os participantes, com a possibilidade de apontamentos indicativos e melhorias que considera pertinente a sua fala.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizamos nosso contato por email [gilberto.campos@ueg.br](mailto:gilberto.campos@ueg.br) é telefone (62) 98179-1117.

**Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável**

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será resarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

**Declaração do(a) Participante**

Eu, ..... , abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) **Gilberto Rosa Campos** sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) da pesquisa **DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: Os desdobramentos do Design Educacional em uma disciplina em EaD na Universidade Estadual de Goiás**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do investimento, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.



Câmpus  
Central  
UnU - Anápolis - CSEH  
Nelson de Abreu Junior



Anápolis, 21 de novembro de 2022.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## ANEXO C – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: APRESENTAÇÃO

Universidade Estadual de Goiás	ESTADO DE GOIÁS		
<b>Apresentações</b>			
Curso: Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede – PEAR			
UEG/Campus: Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR			
Nome da disciplina:			
Carga horária: 60 horas			
Professor(a):			
<b>Apresentações do professor e da disciplina</b>			
<i>Insira uma figura</i> Inserir fonte da figura.			
<i>Texto ou Vídeo</i>			
Lembre-se, você está falando com seu aluno. Sua linguagem deverá ser dialógica! Dê preferência pelo discurso direto.			
<b>Calendário de Atendimento online e Atividade Presencial</b>			
Atendimento	Dia(s)	Horário(s)	Local
Online			AVEA
Presencial <sup>1</sup> (apenas avaliação final)	Consultar o Plano de Ensino deste componente curricular		Campus xxxx, sala 00.
<i>Bons estudos!</i> Nome do Professor(a)		<b>Link para o currículum lattes</b>	
<b>Comentado [02]:</b> Neste espaço você deverá se apresentar. Comente sobre sua formação, suas experiências acadêmicas, sua experiência em relação à disciplina e também em relação aos discentes. Você pode inserir o link para seu <a href="#">lattes</a> .			
<i>Desenvolva, ainda, nesse mesmo quadro, um breve texto de apresentação do conteúdo da disciplina, suas principais objetivas, importância do conteúdo e sua aplicabilidade para o conhecimento acadêmico e prático do estudante. Não esqueça de se colocar à disposição do discente, para更深ver suas dúvidas.</i>			
<i>Não esqueça de motivar o estudante! Se preferir insira imagens ou sugira um vídeo motivacional.</i>			
<i>Professor(a), se preferir você poderá gravar seu vídeo de boas-vindas abordando todos esses aspectos.</i>			
<p>1 A data e horário de aplicação da prova deverá ser confirmada no Câmpus do(a) discente, junto a seu respectivo coordenador de curso ou pedagógico.</p> <p>Revista-UEG EN 101 - Daod e maa, Cr. 11. CEP: 75122-000 - Anápolis - GO</p> <p>Revista-UEG - 10 Edição Formulário PEAR 2020/2</p>			

## ANEXO D – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: PLANO DE ENSINO

Plano de Ensino	
Curso:	Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede – PEAR
UEG/Campus:	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR
Nome da disciplina:	
Créditos/Carga horária:	60 horas
Professor(a):	

Ementa	

Objetivos Geral e Específicos	
Geral	
Específicos:	<ul style="list-style-type: none"><li></li></ul>

Procedimentos Didáticos	

Referência(s) Básica(s)	

Outras Referências	
Textos, artigos e demais publicações online ou impressas:	
<ul style="list-style-type: none"><li></li></ul>	
Vídeos:	<ul style="list-style-type: none"><li></li></ul>

**Comentado [001]:** Insira na linha a seguir a ementa da disciplina.  
Abaixo:  
A ementa não pode ser alterada. É a cópia da integral do que está no IFC. Esse texto deve ser composto de forma nominal e escrita contínua.  
Por favor, confirme sua ementa junto ao Coordenador do curso/programa.

**Comentado [002]:** Geral. A redação dos objetivos é pensada a partir do aluno. O objetivo geral deverá responder a pergunta: o que meu aluno deve saber ao final da disciplina? Nessa redação precisamos contemplar todo conteúdo especificado na ementa da disciplina, de maneira ampla. Não deve haver leitões introdutórios, como: "a disciplina tem como objetivo...". Deve iniciar com o verbo **contempla**.  
Objetivos específicos: devem ser descritos de acordo com as atividades online.  
Na página [http://www.cescego.edu.br/docentesonline/arquivos/cic\\_0911\\_pra\\_renovo.pdf](http://www.cescego.edu.br/docentesonline/arquivos/cic_0911_pra_renovo.pdf) podemos encontrar exemplos.

**Comentado [003]:** Deve anunciar as formas de atuação do professor e os benefícios que serão atribuídos aos discentes.

**Comentado [004]:** Insira aqui a (a) referência (a) básica (a) conforme IFC. Seguir orientações da Res. CaA, 847/2015: no máximo três indicações.  
As referências devem ser dispostas de acordo com as regras da ABNT.  
Referências de textos da internet devem conter:  
Disponível em: [www...](http://www...). Acesso em: 00/00/2020.

**Comentado [005]:** Insira outras referências complementares de textos, livros digitais, descrevendo, que serão utilizadas na disciplina.

**Comentado [006]:** Insira a referência dos vídeos utilizados. (Título do vídeo e o link).  
Formato da seguinte forma:  
Disponível em: [www...](http://www...). Acesso em: 00/00/2020.

Brasão UEG  
UEG, Centro Norte, 10000  
CEP: 74020-000, Goiânia - GO

PROJETO DE CURSO  
Anexo D  
Formulário PEAR 2020/2

Quadro resumo						
			Atividades Online			
Nota	AO	Período	Conteúdos temáticos	Atividades teórico-práticas e ferramentas moodle	Valor da AO	% Freqüência
N1	AO 1	17/03 a 00/04/2020	Qual o Tópico/título da AO? Informe os assuntos/conteúdos que serão trabalhados na AO.	Indique a atividade e o recurso. Fórum ou Resumo - Envio de tarefa, Resenha - Envio da tarefa, Fichamento - Envio da Tarefa, Questionário on-line, Discussão, Atividades grupais. O uso de ferramentas moodle diferentes deve ser consultado a equipe de design e de tecnologia.	X,X	X,X
	AO 2	00/04 a 00/05/2020				
	AO 3	00/04 a 24/04/2020				
Total de pontos/freqüência das Atividades Online da N1					10,0	
N2	AO 4	25/04 a 00/05/2020				
	AO 5	00/05 a 00/06/2020				
	AO 6	00/06 a 05/06/2020				
Total de pontos/freqüência das Atividades Online da N2					X,X	
05/06/2020: Término das atividades no AVEA						
Carga horária total das Atividades Online 68						

Reitoria - CEAR  
 Rua 252 - Centro - Anápolis - GO  
 CEP: 75.112-900 - Fone: (62) 3222-1133  
 Formulário PEAR 2020/2

(22) 3222-1416 / (21) 3320-1133  
 100% online  
 Formulário PEAR 2020/2  
 formulário PEAR 2020/2

Atividades Presenciais – no campus UEG			
Data	Evento/Conteúdo temático	Atividade/Valor	Carga Horária
N1	17/03/2020 Início da Disciplina	-	-
	V. A. Atividade Presencial V.A. - Avaliação Escrita (Nas avaliações presenciais o coordenador do curso ou pedagógico do câmpus solicitante responsabilizar-se-á pela aplicação das provas, bem como pela remessa dessas ao CEAR, imediatamente após a aplicação da prova).	V. A. (X,X)	4
N2	M. A. (segunda chamada) Atividade Presencial M. A. 2ª Chamada - Avaliação Escrita (Nas avaliações presenciais o coordenador do curso ou pedagógico do câmpus solicitante responsabilizar-se-á pela aplicação das provas, bem como pela remessa dessas ao CEAR, imediatamente após a aplicação da prova).	V. A. (X,X)	-
	30/06/2020 Encerramento da disciplina	-	-
Total de horas presenciais 4			

A data e horário de aplicação das avaliações presenciais deverão ser confirmadas junto à coordenação de curso ou pedagógica do câmpus.

Anápolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2020.

(Assinatura por escrito)  
**Nome do Docente**  
 Professor(a) do Componente Curricular

Reitoria - CEAR  
 Rua 252 - Centro - Anápolis - GO  
 CEP: 75.112-900 - Fone: (62) 3222-1133  
 Formulário PEAR 2020/2

(22) 3222-1416 / (21) 3320-1133  
 100% online  
 Formulário PEAR 2020/2

## **ANEXO E – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: ATIVIDADE**



**Atividade Online - AO 01**

Curso:	Insira aqui o nome do curso
Professor(a):	Insira o nome do professor responsável
Nome da disciplina:	Insira o nome da disciplina
Discente:	

XXXXXX

**Resposta**

Questão 02

Valor:

00 pontos

Comentado [007]:

Personalize com o número da atividade.

**Comentado [007]:**  
Personalize com o número da atividade.

**Comentado [008]:** Fórum ou Resumo – Envio de tarefa, Resenha – Envio de tarefa, Fichamento – Envio de tarefa, Questionário online, Glossário, Palavras Cruzadas.

Todas as respostas devem ser anotadas e desenhadas em versalha.

Sempre que utilizado Envio de tarefa ou Questionário online deve ser criado o Formulário do estudante, para subtração da AO.

O Formulário do aluno devem ser criado a partir da primeira quadra de página desse arquivo, excluindo-se as anotações referentes ao gabento.

Insira aqui a questão objetiva (enunciado e comando da questão) de múltipla escolha<sup>1</sup>.

- a Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- b Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- c Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- d Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- e Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).

**Comentado [DE10]:** Modelo para formulação de questões objetivas.

Consulte como escrever uma questão objetiva em: [http://www.ueg.br/~marciaem/docs\\_enem/guia\\_elaboracao\\_items\\_2012.pdf](http://www.ueg.br/~marciaem/docs_enem/guia_elaboracao_items_2012.pdf)

Questão 03

Valor: 2,5 pontos, 0,5 cada.

- a Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- b Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- c Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- d Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).
- e Insira aqui as alternativas (distrator ou gabarito).

**Comentado [DE11]:** Insira aqui a questão objetiva (enunciado e comando da questão) de múltipla escolha. Questões no tradicional formato verdadeiro ou falso, certo ou errado C ou E, precisam ser consideradas em coerência com a pontuação a ser atribuída. Essa tipologia pressupõe que o julgamento de todas as alternativas

Questão 04

Valor: 00 pontos

A formatar

Gabarito

Obrigatório para todas as atividades online

**Comentado [12]:** O gabarito deve ser feito em um formato no final do formulário de planejamento da atividade.

<sup>1</sup> Professor(a), esteja atento(a) à construção dos distratores e do gabarito. Considera neste modelo apenas uma alternativa correta.

Observações:

- \* Todas as questões apresentadas como atividades online – AO precisam ser inéditas. Lembre-se que o discente desenvolverá esse estudo mediante o apoio de redes de Internet. Questões prontas retiradas da rede poderão ser facilmente rastreadas pelo estudante.
- \* A pontuação atribuída a cada item/alternativa também deverá ser objeto de atenção.

## ANEXO F – FORMULÁRIO DA PASTA DIGITAL: VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM



### Verificação da Aprendizagem - VA

Nome da Disciplina:	
Curso:	
Valor da AP- VA:	
Data de realização:	
Professor(a):	
Campus:	
Discente:	

Comentado [021]: Esta nota conta no Plano de Ensino.  
Comentado [022]: Observar calendário acadêmico ou do curso.

Nota Atribuída:	
-----------------	--

### Orientações Gerais

Que bom tê-lo aqui para a Verificação de Aprendizagem, seja bem-vindo(a)!

Como vimos em nossos estudos, é fundamental compreender os conceitos...

A Verificação de Aprendizagem objetiva revisar e relacionar os conceitos estudados à realidade do dia a dia. A atividade se dará por meio de questionário com X questões objetivas e XXX questões dissertativas, para as quais se faz necessário a apropriação dos conteúdos estudados.

Em cada questão existe apenas uma resposta correta. Assim, se forem assinaladas mais de uma opção em alguma questão, a resposta será considerada incorreta, mesmo que a questão correta também tenha sido assinalada.

Não será permitido consulta à quaisquer mídias ou impressos.

Bom trabalho!

Abraço

Prof.(a). XXXXXXXXXXXXXXXX

Comentado [023]: Superstição de lenço. Por favor, observem o fato que afasta para a realização à consulta. Isso não é uma restrição obrigatória, mas se a preferir, cuidado! Consiste bem para que não ocorram prazeres na aplicação da prova.

Questão 01  
0,0 pontos

A
B
C
D

**Comentado [DE4]:** Modelo para questão objetiva de múltipla escolha.

<b>Questão 02</b> <b>0,0 pontos</b>	
A	
B	
C	
D	

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Câmpus Central  
UnU - Anápolis - CSEH  
Nelson de Abreu Junior



**Título do projeto de Pesquisa:** DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: Os desdobramentos do Design Educacional em uma disciplina em EaD na Universidade Estadual de Goiás

**Orientando:** Gilberto Rosa Campos

**Orientador:** Raimundo Márcio Mota de Castro

### Roteiro de Entrevistas<sup>1</sup>

**Problematização:** Essa proposta de pesquisa busca discutir Como a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD, foi pensada e estruturada considerando as bases teóricas dos direitos humanos e o conceito de design educacional para a EaD?

**Objetivo geral:** Partindo dessas questões objetivamos analisar as versões da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD, tendo como parâmetro de análise a discussão de direitos humanos construída historicamente na UEG e o entendimento de que a educação a distância requer uma abordagem pedagógica específica, voltada para a interação.

1. Você atua a quanto tempo na educação superior na modalidade à distância?

- menos de 2 anos       de 2 a 3 anos  
 de 4 a 6 anos       de 7 até 9 anos  
 mais de 9 anos

2. Na sua carreira docente você já atuou ou atua na educação superior presencial na universidade?

- Sim  
 Não

Em caso de Sim, quanto tempo atuou ou atua na educação superior presencial.

<sup>1</sup>As entrevistas têm parte de perguntas comuns a todos os entrevistados e, tem também perguntas específicas para cada sujeito entrevistado, conforme sua função na equipe multidisciplinar no processo de design educacional em EaD da UEG.

3. Caso sua resposta seja **Sim**, quais diferenças você consegue identificar entre educação superior presencial e na modalidade a distância, considerando as dimensões de: a) registro do trabalho docente na universidade (registro acadêmico, questões burocráticas e outros); b) características da abordagem de conteúdos; c) interação com alunos e; d) apoio da equipe pedagógico no cotidiano do trabalho docente.

Outros aspectos que queira destacar:

#### Questões específicas por função do entrevistado

##### PROFESSOR FORMADOR DA EaD

1. No processo de planejamento e produção de uma disciplina você considera que tem liberdade para definir desde o plano de ensino as atividades *online*? Você sente-se apoiado pedagógica e tecnologicamente na elaboração de sua disciplina pela equipe de EaD da UEG?
2. Na sua visão, a produção de disciplinas por meio de formulários externos a plataforma de EaD e previamente definidos contribuem para elaboração da disciplina?
3. Na elaboração de disciplina em EaD na UEG como acontece o acompanhamento do profissional chamado de desenhista educacional? Esse profissional colabora de fato no processo de construção da disciplina?
4. Você já precisou mudar uma atividade *online* por falta de adequação tecnológica para disponibilizar aos alunos? Exemplo: pensou em fazer uma atividade mais dinâmica, interativa, mas a dificuldade do apoio tecnológico entender seu objetivo pedagógico ou de visualizá-la em EaD fez você desistir dessa tentativa?
5. Existe flexibilidade na elaboração da disciplina em relação as ferramentas e mídias que favoreçam a aprendizagem autônoma dos alunos? Exemplo: o aluno pode fazer as atividades na ordem desejada? Existem orientações e incentivos para os alunos buscarem materiais de estudo além do fornecido na plataforma?
6. Na sua visão se o professor fizesse a inserção de conteúdos na plataforma de EaD agregaria mais qualidade à sua disciplina, ou esse procedimento corresponderia a uma dificuldade a mais no processo de construção de uma disciplina em EaD?

7. As atividades *online* são desenvolvidas da forma que você como professor planejou, ou existe uma limitação das ferramentas para promover maior engajamento do aluno?
8. A gestão do curso em EaD passa alguma informação para você do perfil dos alunos?

#### *GESTOR DA EaD*

1. A disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos é uma disciplina comum a todos os cursos da UEG. Para ofertar essa disciplina existe alguma capacitação do professor para atender todas as especificidades que exigem na ementa da disciplina?
2. Como é pensada essa disciplina em relação ao público-alvo. Na elaboração desse componente curricular há atividades *online* que consideram às diferentes as áreas do conhecimento que os alunos ingressaram que são licenciatura, bacharelado ou tecnólogo?
3. Você considera que a responsabilidade de acompanhar e motivar a permanência dos alunos na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos em EaD é uma responsabilidade de qual agente educacional? Exemplo: professor formador, professor-tutor, Coordenação CEAR ou Coordenador do campus ou unidade do estudante.

#### *DESENHISTA EDUCACIONAL DA EaD*

1. O professor pode propor ferramentas diferentes das já utilizadas na plataforma em EaD da UEG, como gamificação dos conteúdos e atividades, atividades externas a plataforma de EaD?
2. O que você acha em relação a diversificação de ferramentas *online* em cursos EaD, considerando à abordagem formativa e acadêmica é possível ou tem limites?
3. Existe uma preocupação no acompanhamento de elaboração da disciplina em que o professor proponha atividades *online* interativas que motivem a participação do aluno com outros colegas e o professor?
4. Existe um departamento *design* educacional na EaD da UEG?

5. Quando o professor utiliza materiais externos como textos e vídeos, você considera que dificulta seu trabalho? E qual sua opinião sobre utilizar mídias externas a plataforma de EaD da UEG?
6. Para ministrar disciplina em EaD na UEG é necessário participar de dois cursos, um com para entender as funcionalidades de ferramentas do ambiente moodle e outro da construção da pasta de disciplina. Na sua opinião esses cursos colaboram na para a construção de disciplinas?

#### *EQUIPE MOODLE DA EAD*

1. Na sua opinião a elaboração de disciplinas da forma que acontece no CEAR/UEG contribui para o desenvolvimento do seu trabalho?
2. Após as disciplinas serem criadas na plataforma de EaD, há solicitações de alterações nessas disciplinas depois de sua disponibilização para os alunos. Como você ver esse processo?
3. Quando é solicitado a elaboração de uma atividade que você não conhece, existe uma tentativa de atender a demanda ou a orientação é adaptar para uma ferramenta *online* conhecida.
4. Qual o seu contato com o professor formador durante o processo de elaboração da disciplina?
5. Você acredita que uma interação da equipe tecnológica e professor formador agregaria qualidade as disciplinas ofertadas em EaD na UEG?