

# O APRENDIZADO DOCENTE

Reflexões Transdisciplinares na Prática do Ensino

Joelias Silva Pinto Júnior  
Marcos Vinícius Ferreira Correa



**O APRENDIZADO DOCENTE: REFLEXÕES  
TRANSDISCIPLINARES NA PRÁTICA DO  
ENSINO**

---

Joelias Silva Pinto Júnior  
Marcos Vinícius Ferreira Correa

# O APRENDIZADO DOCENTE: REFLEXÕES TRANSDISCIPLINARES NA PRÁTICA DO ENSINO

Edição 1

Belém-PA



2021

---

© 2021 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2021 Texto  
by Autor(es)  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)  
WhatsApp: 91 98885-7730  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

**Diagramação**

Danilo Wothon Pereira da Silva

**Design da capa**

Priscila Rosy Borges de Souza

**Imagens da capa**

[www.canva.com](http://www.canva.com)

**Revisão de texto**

Os autores

**Bibliotecária**

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

**Gerente editorial**

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891949>

**Catálogo na publicação**  
**Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

P659

Pinto Júnior, Joelias Silva

O aprendizado docente: reflexões transdisciplinares na prática do ensino / Joelias Silva Pinto Júnior, Marcos Vinícius Ferreira Correa – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

44 p., il.

ISBN 978-65-5889-194-9

DOI: 10.46898/rfb.9786558891949

1. Formação docente. I. Pinto Júnior, Joelias Silva. II. Correa, Marcos Vinícius Ferreira. III. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação docente



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.<sup>a</sup> Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva-FIS

### **Comissão Científica**

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.<sup>a</sup> Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.<sup>a</sup> Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.<sup>a</sup> Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

---

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA  
Prof<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG  
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE  
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG  
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro  
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Érima Maria de Amorim-UFPE  
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE  
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT  
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE  
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG  
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA  
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP  
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI  
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cátia Rezende-UNIFEV  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katiane Pereira da Silva-UFRA  
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Welma Emidio da Silva-FIS  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP  
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja  
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes


Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

---

---



*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”*

*(Paulo Freire)*

---

---

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1	
A PRÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: UMA EDUCAÇÃO QUE CAMINHE, RESISTA E SOBREVIVA! .....	11
Marcus Vinícius Ferreira Correa DOI: 10.46898/rfb.9786558891949.1	
CAPÍTULO 2	
EFETIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA AVALIAÇÃO DA PLATA- FORMA CONECTA .....	27
Joelias Silva Pinto Júnior Ana Carla Nogueira Cardoso Davi Emanuel Almeida Reis Patrick Luis Fasolo Filho DOI: 10.46898/rfb.9786558891949.2	
ÍNDICE REMISSIVO.....	41
SOBRE OS AUTORES .....	42

---





---

# APRESENTAÇÃO

Preliminarmente, a obra apresentada, tem por abordagem principal uma colaboração acerca do papel docente na transdisciplinaridade, como um princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema comum e, nesse visio, o processo de ensino e aprendizagem, como um sistema de interações comportamentais entre docentes e discentes.

Vale ressaltar, que tais comportamentos são passíveis de percepção e de definição científica a partir da identificação dos seus componentes e das interações que estabelecem entre si, os quais constituem os fenômenos que recebem os nomes de “ensinar” e de “aprender”, que ainda esvoaça em construção na perspectiva de uma Educação Emancipatória.

Evidencia-se ainda, uma aptidão na perspectiva em debruçar na pesquisa um desdobrar nas diferentes áreas do conhecimento, tendo como definição a organização de saberes desenvolvidos pelas Ciências e Tecnologias. Estas que, permitem a sistematização das informações, sendo assim, de grande utilidade para as pesquisas, o ensino, a prática e as Ciências Humanas, sendo o conjunto de ciências que objetiva o estudo do ser humano.

Merecida é a reflexão nas palavras sábias de Mário Quintana, no poema o Tempo:

## O Tempo

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.*

*Quando se vê, já são seis horas!*

*Quando de vê, já é sexta-feira!*

*Quando se vê, já é natal...*

*Quando se vê, já terminou o ano...*

*Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.*

*Quando se vê passaram 50 anos!*

*Agora é tarde demais para ser reprovado...*

*Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.*

*Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...*

*Seguraria o amor que está à minha frente e diria que eu o amo...*

*E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.*

---

---

*Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.*

*A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.*

Se parafraseamos Mario Quintana, a produção poética exige uma reflexão existencial, partilhando com o leitor as suas experiências e aprendizagens, a mesma dinâmica que traduz o processo de conhecimento educacional.

No Capítulo 1, “A PRÁXIS DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: Uma Educação que caminhe, resista e sobreviva”, reflete sobre o fomento de competências e habilidades no desempenho do docente nos dias de hoje, salientando a diversidade e evolução no processo educacional devido o contexto social que nos encontramos, na perspectiva de uma sociedade e sobretudo um papel empoderado dos discentes comprometidos com o protagonismo para usufruírem de uma aprendizagem progressista.

E no Capítulo 2, “EFETIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA: Uma Avaliação da Plataforma CONECTA”, tem por abordagem uma análise da EaD (Educação a Distância) no cenário brasileiro. Nesta ambiência, foi desenvolvida uma plataforma atrelada a uma metodologia de ensino com o propósito de promover a interação dos discentes, por conseguinte a própria avaliação. Esta avaliação trouxe indicadores de eficácia da plataforma, que visa fomentar uma melhor forma de aproximar o estudante da tecnologia, tão presente na geração atual.

Fica assim, aos educadores por profissão e por paixão, o nosso desejo de uma excelente leitura em deleite! Que “*O Tempo*” através dessas leituras expressem uma visão madura e sábia da vida, refletindo a nossa própria existência e o processo educacional no Brasil.

*Os autores.*



## CAPÍTULO 1

---

# A PRÁXIS DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: UMA EDUCAÇÃO QUE CAMINHE, RESISTA E SOBREVIVA!

Marcus Vinícius Ferreira Correa

DOI: 10.46898/rfb.9786558891949.1

## RESUMO

**E**m observância no ambiente acadêmico, a pesquisa visa buscar quais as competências e habilidades que se fazem necessárias ao professor do século atual, ou seja, na contemporaneidade. O trabalho docente está mais extenuante para o professor devido à complexidade da diversidade sócio-cultural existente nas classes atuais. Muitos estudantes, não se vêem incluídos no projeto pedagógico existente e reagem com a indisciplina ou a evasão mental. A sociedade e os pais responsabilizam o professor pelo mau desempenho dos estudantes e em consequência, desvalorizam o ambiente de aprendizagem. O local escolar desvalorizado, o professor descontente, o estudante descomprometido, os pais insatisfeitos, o sistema desajustado à realidade tornam o trabalho docente mais complexo. A educação caminha para uma transformação profunda, mas essas mudanças são lentas e dependem não só da vontade de alguns, mas também da participação da sociedade e principalmente dos professores. É no professor que os especialistas em educação colocam a responsabilidade por esta reorganização do trabalho educacional. Nesta reflexão busca-se responder as questões referentes ao perfil mais adequado para ser professor no projeto educacional no tempo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Práxis. Docente. Contemporaneidade. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo tem enfrentado realidades que são capazes de moldar a humanidade para novas percepções e uma postura de se reinventar a todo momento.

Todas essas mudanças, se passam por um processo construtivo e de profunda maturação, percebe-se que não há uma busca incessante de aproximação desse “ideal” e, não tem sido diferente com o pilar da Educação.

A partir de uma reflexão profunda ao cenário da Educação no Brasil, buscou-se o tema: A práxis docente na contemporaneidade: uma Educação que caminhe, resista e sobreviva. e a seguinte problemática: A postura praticada pelo docente nos dias de hoje tem colaborado de maneira efetiva com a Educação?

Deste modo, a metodologia das pesquisas científicas pode ser classificada e definida conforme sua abordagem, finalidade e procedimentos técnicos empregados (GIL, 2010; VERGARA, 2006).

Mediante o exposto, quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Severino (2013, p 122):

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi essencial o estudo de alguns autores fundamentais, teoricamente pelos estudos sobre a práxis em Aristóteles (2004), Vázquez, (1990), e foi ainda inserida as devidas conexões com alguns teóricos da educação que pesquisam sobre formação de professores, tais como: Freire (2009), Pimenta (1994), Libâneo (2001), Severino (2000) entre outros.

Isso posto, entende-se que o método de abordagem utilizado foi o método qualitativo, que pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. As técnicas qualitativas focam a experiência das pessoas e seu respectivo significado em relação a eventos, processos e estruturas inseridos em cenários sociais (SKINNER; TAGG; HOLLOWAY, 2000).

Por fim, quanto ao método do procedimento, sendo estes necessários, para uma elaboração crescente da práxis docente, ou seja, a forma e o instrumental técnico (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 36). Segundo Morgan (1983, p. 21) “metodologias são esquemas de resolução de problemas que diminuem a distância entre a imagem sobre o fenômeno e o próprio fenômeno”.

Ao se tratar da atividade prática que está inserida em qualquer profissão, não deve ser diferente ao mencionar o importante papel do docente, pois este deve se portar de um método utilizado para execução de determinada tarefa ou rotina. Destaca-se, que esse professor, ao se utilizar da prática e métodos em sala, buscando a inovação em conteúdos práticos, aportam uma capacidade significativa na aprendizagem.

As metodologias ativas, onde o discente passa a ser o protagonista do Ensino e da Aprendizagem, exige do professor uma investigação no espaço da própria prática, o professor vivencia o exercício reflexivo durante a prática em sala e durante a pesquisa que dela pode emergir. Quando acontecem simultaneamente surge uma re-significação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem, instrumentos necessários para o processo Educacional.

Importante se faz analisar esse processo de mutação e ao mesmo tempo transformador da práxis docente nos tempos atuais, onde a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. Nessa conjuntura a prática é tida como uma atividade sistematicamente constituída por uma cultura organizacional da instituição de Ensino. Ela tem o objetivo de garantir o conhecimento, por meio de projetos pedagógicos e métodos desenvolvidos pela Instituição Escolar e o Professor, como elementos congruentes.

Nesta significativa concepção Aristotélica, salienta-se a ação que é vista como uma característica inerente do ser, sendo fundamental para o processo reflexivo da prática, estando ligada à subjetividade do professor. Se o professor possuir a ação bem definida, ele se sentirá motivado para continuar exercendo seus papéis dentro do ambiente escolar. Dessa forma, estará fortalecendo a relação professor-aluno e sociedade-aluno.

Nesse ínterim, é através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos discentes, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação do ambiente de aprendizagem. E são eles, os educadores, os sujeitos principais desta mudança, já que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estarão pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade e de alcance mais elevado.

Na perspectiva da construção desse artigo divide-se o texto em quatro partes: Práxis: atividade material do Ser social, na qual se reflete sobre a complexidade da categoria práxis; Sobre a prática pedagógica em Paulo Freire, em que se evidencia a pedagogia do oprimido na prática por transformação social; Implicações das ideias freireanas na formação e prática docente, onde dialogamos com a realidade objetiva e subjetiva da docência e na tríade: caminho, resistência e sobrevivência da Educação.

## **2 A PRÁXIS: UMA ATIVIDADE DINÂMICA E MATERIAL DO SER SOCIAL**

Neste artigo, elege-se, a priori, o termo práxis para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Segundo

Vázquez (1977) é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (op. cit., p. 3).

Relata-se que a práxis, sendo histórica e social, apresenta-se em formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a educação e etc., além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua (Freire, 1987), à possibilidade da crítica e da transcendência.

É na práxis e pela práxis que o homem enquanto ser social se vê como metanóia em seu meio e se auto transforma, se recria, ou seja, na luta pela sobrevivência o homem transforma suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, auto-criação e criação coletiva de si mesmo. Nesse perfil, se molda a missão do docente. Dessa forma a “práxis é, por excelência, o elemento fundante, elator e sustentador de toda a humanidade” (SOARES, 2012, op. cit., p. 18).

Em um visio da materialidade do Ser Social, em que pese os seus desdobramentos frente aos desafios impostos, seria inegável não inserir o vultoso papel do docente na contemporaneidade. Revigorando na concepção filosófica; “ainda que Aristóteles seja tido, desde a Idade Média, por ‘mestre dos que sabem’, a história da educação não viu nele o mestre daqueles que aprendem, e ainda menos daqueles que ensinam”: com essas palavras, Jean Lombard (1994) introduz seu livro de divulgação sobre as relações entre a obra aristotélica e a educação – um dos tantos que o autor dedicou a influentes filósofos.

Importante dizer, que esse e outros trabalhos buscam apresentar uma visão geral das contribuições do pensamento de Aristóteles para a educação. Isso, porém, pouco altera o quadro de histórico desinteresse pelo que Charles Hummel (1998, p. 138) nomeou “Aristóteles educador”, cujas supostas razões couberam ao ponderado H.-I. Marrou (1948, p. 210) sintetizar: a obra pedagógica de Aristóteles, comenta o historiador após um longo estudo das concepções platônicas, não apresentaria “o mesmo caráter de originalidade criativa que a de Platão ou Isócrates”.

Entretanto, acredita-se que a atualidade que se deve reivindicar para a obra aristotélica, no que respeita à educação, situa-se menos nessas passagens em que a formação humana é explicitamente tematizada do que no formidável arsenal de conceitos e de reflexões antropológicas por esta obra legado, que permitem repensar mais profundamente nossas concepções e nossas práticas educativas ali mesmo



onde, ao invés de abrirem-se a novas interrogações, elas parecem se assentar sobre noções e representações inquestionáveis.

Assim, teoria e prática são elementos interligados, interdependentes. Ambas são necessárias e se complementam através da práxis. Ao se verificar o sentido de uma está na relação com a outra. A prática sem a teoria, desprovida da reflexão filosófica, se constitui em atividade cega e repetitiva. É notório que não se concebe uma práxis teórica e tão pouco se admite colocar um sinal de igualdade entre práxis e pragmatismo. A atenção se volta para uma realidade concreta, material e social que se desvenda como formadora e ao mesmo tempo como forma específica do ser humano e a práxis torna-se a esfera do ser humano, em uma construção permanente.

### **3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PAULO FREIRE**

No que tange aos Princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, inicialmente voltada para alfabetização de adultos e posteriormente ampliada para a educação popular em geral, ganha plena notoriedade e um olhar da pedagogia moderna, pois têm como principais categorias: humanização, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação, elementos inerentes para uma revolução educadora.

Para Paulo Freire, o ponto inicial de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida de maneira genuína torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na forma transformadora das relações econômicas, políticas e sociais. Já em sua primeira obra Educação como prática da liberdade, Freire faz defesa de uma permanente postura crítica do homem nas relações com a realidade presente.

No livro, Educação como prática da liberdade é produto do contexto histórico, sendo uma obra embebida das condições históricas que lhes deram origem. A ameaça iminente de um golpe militar nos primeiros anos da década de 1960 faz o governo – de cunho populista – encaminhar urgência da alfabetização e da “conscientização” das massas populares do Brasil. Nestas circunstâncias e ainda sem o aporte dos estudos de Marx, Freire apresenta sua visão de homem enquanto “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2009, p. 47).

Diante da obra, Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire direciona a sua opção político-pedagógica aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem

e, assim, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam, uma postura revestida de compaixão e empatia. Reconhecendo assim, como compromisso político a busca pela emergência das consciências das classes populares e sua inserção crítica na realidade, como meio de conquistar a vez e a voz da classe oprimida.

Vislumbra-se que na concepção de Paulo Freire, é necessário ver o processo da educação que se propõe a uma historicidade humana concreta tendo como essência a libertação dos seres humanos das amarras que os oprimem. Uma liberdade é concebida como fonte que sustenta e oferece sentido a uma prática educativa que só pode alcançar validade, eficiência, utilidade, criticidade e eficácia na medida da participação livre e convicta dos educandos. Justifica-se, portanto, o empenho ferrenho de Freire em fazer de suas intenções de libertação do homem e da mulher o sentido essencial e primordial de sua práxis pedagógica, pois segundo ele, a libertação dos oprimidos é obra deles próprios, jamais dos opressores que se assoberbavam com o poder.

Contudo, a partir das concepções apresentadas, se faz necessário o destaque para o diálogo é uma exigência existencial nutrida de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Nesta relação dialógica libertadora e emancipadora parte-se sempre dos educandos, dos conhecimentos e das experiências deles, para construir a partir daí um conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites. Essa experiência construtiva e contributiva é essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 IMPLICAÇÕES DAS IDEIAS FREIREANAS - “CAMINHO”**

Salienta-se o um desapontado compromisso com a educação dos oprimidos vincula-se à sua essência política numa sociedade de classes antagônicas, pois ela é prática política a favor da constituição da humanidade, portanto, crítica e radical, no ponto de vista que é oferecida um caráter injusto e desigual no sistema capitalista em se tratando das relações sociais.

Nessa perspectiva, a formação e o trabalho dos docentes no interior de um panorama dialético devem ser entendidos como uma confluência de práticas político-educativas, impondo-se aos sujeitos da práxis pedagógica uma ação comprometida ética e politicamente ilibada ao se desdobrar em cada esfera educacional.

Inquestionável deve ser o perfil profissional do Educador, suas competências e habilidades devem ser standart, comparado efetivamente a um elemento de destaque e diferenciação no sistema educacional. Mas, o desafio contundente está na

formação permanente, ou seja, qual o caminho a percorrer? A resposta deve incomodar o ofício do docente no sentido de fazê-lo reinventado diante desse cenário delicado que se enfrenta no sistema educacional.

Ao ser observado na prática do exercício da docência, o ofício do docente não deve jamais ser restrito à sala de aula. Por mais que o docente seja agente ativo de informações aos estudantes com prática de decisões constantes na formação humana fundamentadas na investigação e reflexão, se este não se dispor a mergulhar no horizonte político das diversas práticas e realidades desiguais que compõem e envolvem a docência, sua capacidade criadora e contributiva se torna efetivamente limitada vazia e por conseguinte a sua própria práxis.

Assim sendo, a práxis que se impõe é superadora de fragmentação e corporativismo. O desdobramento da docência de qualidade social exige cumplicidade compartilhada dos diversos elementos da comunidade que defende a educação pública e de condições materiais favoráveis de trabalho, capaz de elevar a motivação dos professores, pais e discentes, ou seja, um docente comprometido na postura e no olhar rumo ao horizonte e ao mesmo tempo no discente de maneira individualizada, com especificidade e sensibilidade.

É notório que os relatos apontam que os professores e toda ambiência escolar deparam-se com inúmeros problemas e, a construção da autonomia põe-se como um constante desafio. É a partir da docência que a “margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização” (SACRISTÁN, 1998, p.168). Apesar do sedutor discurso da ideologia da participação e gestão democrática, a política educacional aprimora o controle do trabalho docente na escola e subtrai espaços de autonomia.

Mister se faz dizer, que nesse caminhar, proposto para a atividade do profissional da educação, exige-se a realização de um trabalho docente autônomo que passa por alterações na relação de poder entre escola e sistema educacional, modificação no modelo profissional do professor e definição de currículo, como espaço de deliberação do magistério e por conseguinte um comportamento extremamente humanizado.

## **5 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE - “RESISTÊNCIA”**

No âmbito das políticas educacionais, deve-se priorizar a resistência para entender o papel atribuído à formação, é necessário fazer referência ao processo mun-

dial de redefinição do papel do Estado que negligenciou e continua a negligenciar o processo moroso de fomento à Educação no Brasil.

O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional e da organização institucional dentro de ações intencionais. De acordo com Imbernón (2006, p. 13), “[...] a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional.”

Assim, a formação está articulada a um projeto que se executa de maneira intencional e baseado nas experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida do professor-formador. Tem os primeiros indícios na família, na classe social de origem, e prossegue nas possibilidades de conhecimento e de bens culturais a que se tem acesso, nas relações de trabalho e no desenvolvimento da atividade profissional.

Para definir as características da formação contínua partimos da rede de relações que envolvem a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico que estamos vivendo.

Ao conceituarmos esse pilar de formação, se tem como pontos de partida e chegada o trabalho docente, com base em dois princípios: o primeiro considera que o trabalho (do professor) é princípio educativo e o segundo está baseado na afirmação de Pimenta (1994): a atividade docente é práxis.

À medida que se ensina e tenta conviver ou resolver os problemas que vão surgindo, tem-se a tendência de valorizar apenas as atividades práticas e o ativismo. É preciso que se reconheça a importância da teoria, ou seja, do conhecimento tanto da ciência/matéria que se leciona como das questões pedagógicas mais amplas e de sala de aula.

Assim sendo, o sentido da transformação na educação acontecerá a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade e para a emancipação humana. Nesse sentido, Pimenta (1994) explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita assim de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica.

Evidencia-se que a formação contínua precisa ser assumida como uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político social. O trabalho do professor-formador inclui um conhecimento das questões pedagógicas e do desenvolvimento profissional que abrange o coletivo dos profes-

sores como categoria profissional, políticas de valorização do magistério e o respeito pela formação contínua do professor, como um direito.

Quando se assume a idéia de ter o professor como um intelectual em contínua construção de sua identidade profissional, a universidade assume a importância e papel fundamental na formação contínua e no desenvolvimento profissional docente, em especial nesse momento histórico em que a certificação é exigida na legislação de ensino, como condição de ingresso e promoção no magistério. Outra responsabilidade do formador estaria ligada a contribuição em atitudes de respeito ao crescimento vertical do professor (especialização, mestrado, doutorado), incluído no projeto pedagógico da escola ou da universidade.

Entende-se ainda que as ações de formação contínua precisam ser pensadas junto ao professor, como reais sujeitos do processo e agentes das transformações no campo da educação. Libâneo (2001b) assinala que a formação docente seja realizada dentro da jornada de trabalho e nas ações promovidas pelas Secretarias de Educação.

No entanto, acrescentamos a estas, a proposta de que os sistemas de ensino incluam em suas políticas as ações de desenvolvimento profissional e qualificação docente, realizadas, tanto na graduação como na pós-graduação, o que pode representar uma modalidade de formação muito importante para a valorização do magistério. Ao mesmo tempo, o formador não pode perder de vista a escola, como pontos de partida e chegada para a formação contínua de professores e resistir em ser efetivamente um ser transformador.

## **6 DIÁLOGO COM A REALIDADE OBJETIVA E SUBJETIVA DA DOCÊNCIA - "SOBREVIVÊNCIA"**

Ao priorizar o diálogo com a realidade, a priori ressalta-se o educador, ciente de sua tarefa político-pedagógica que tem em Paulo Freire uma epistemologia voltada para uma concepção de educação e de mundo, comprometida com a educação popular, com a lógica dos oprimidos, buscando no sujeito, sua capacidade de "ser mais", em prol da superação da condição de dominação e de uma realidade desigual e injusta.

Trazer o pensamento de Paulo Freire nesta pesquisa é defender uma educação comprometida com a perspectiva dos oprimidos, marginalizados e excluídos. Daqueles que, na luta, moldam suas vidas e vêem na educação uma oportunidade e uma esperança. Comprometer-se com uma educação transformadora é condição básica para a docência de orientação freireana.

Transformar nessa concepção de diálogo aqui deve ser entendido no sentido crítico, de não naturalizar nem aceitar as desigualdades sociais como um fato dado, pelo contrário, percebê-las como um processo histórico de consolidação de alguns, em detrimento do silenciamento de outros. O espaço necessita ser moldado para um processo de sobrevivência, uma vez que ainda não é possível uma Educação ideal e para o acesso de todos e todas.

Relata-se que para se pensar a educação para a transformação, portanto, é necessário, como dito, engajar-se, ou seja, exige do educador um compromisso, que para Freire (1983, p.19) é “próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados e ensopados”. Transformar então, é sempre criação humana, é ser sujeito de sua ação, é interferir na estrutura da sociedade.

A importância dos pensamentos de Paulo Freire se justifica ainda mais, na sociedade consumista e individualista que vivemos cuja educação tem se aproximado cada vez mais à lógica da mercadoria, e se distanciado de um viés crítico-reflexivo e transformador. O conservadorismo tem rondado a sociedade trazendo à tona vozes da extrema direita que não hesitam em estampar faixas com os dizeres: “Basta de Paulo Freire”.

Na contramão da lógica conservadora, objetiva-se aqui resgatar o pensamento freireano, se contrapondo ao conservadorismo que depende da manutenção do status quo para legitimação de sua condição de classe dominante. Contrapõe-se também ao conservadorismo que habita também o oprimido, que, alienado da sua condição de opressão, hospeda em si a mentalidade opressora, e muitas vezes não percebe a necessidade da transformação social, ressaltando conceitos fundamentais para o exercício da docência, entendendo que a educação pode operar como resistência, sobrevivência e não somente como reprodução ao sistema.

Paulo Freire, ao longo de sua obra, segundo Saul e Silva (2009), propõe o papel da educação, escolar ou não, voltada a promover uma prática político-pedagógica cujo homem, consciente de seu processo de contínua humanização, faz-se crítico no ato de interagir com o mundo. Essas reflexões são cruciais para se pensar o sentido do diálogo na educação, tendo como referência a concepção de homem e mundo na ótica freireana.

Ademais, tornar-se homem, para Freire (2013), é referir-se ao homem em situação concreta da realidade, em outras palavras, é compreender sua condição construída historicamente. Nesse sentido, Freire (2013) defende como vocação des-



te homem, sua busca constante de ser mais, ou seja, compreende o ser humano em uma espécie de devir, de vir-a-ser, jamais descolado de sua realidade, e jamais ancorado em uma completude. Os seres humanos, portanto, são seres de busca, tomando como norte o processo de humanização. Perceber a existência humana na perspectiva de ser mais, é reconhecer o sujeito sempre em movimento, inconcluso, incompleto, historicamente inacabado.

Desse modo, para Freire (2006), percebe-se que é na relação que o homem vive com o mundo, na inter-relação entre subjetividade e objetividade, que seu pensamento se constitui. O homem, como ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma pelo trabalho, “... e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história” (FREIRE, 1997, p. 65).

Esse mundo cultural constitui-se histórico, e media o encontro dialógico entre sujeitos. Nesse sentido, como nos aponta Freire, Shor (1986), o mundo tornado objeto de conhecimento, não se faz finalidade de pensamento, mas mediador de comunicação. O mundo torna-se objeto de reflexão humana por meio da capacidade do homem de objetivá-lo em sua consciência.

No âmbito da formação de professores numa perspectiva transformadora, Freire e Shor (1986, p.48) explicitam claramente que quanto mais seriamente comprometido com a transformação o professor é, mais ele “tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem”. É evidente que o conhecimento científico não pode ser relegado a segundo plano na formação de professores numa perspectiva crítica, também não pode deixar de ser problematizado, no sentido de indagar que todo conhecimento também é historicamente produzido dentro de um campo de disputas entre distintas concepções de mundo.

Isto posto, quando Freire (1996, p. 14) caracteriza o educador crítico como “criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente”. É necessário que o docente dos cursos de formação seja por si só um exemplo destas categorias, para que possa servir de estímulo aos estudantes, futuros profissionais no mercado de trabalho.

Focado nesses tempos, o educador libertador de Freire (2013), ao educar fundamentado no diálogo, não o faz para o educando, e sim com o educando, possibilitando assim que ambos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. Por isso mesmo, Freire (1996) explica que ensinar demanda

inevitavelmente o respeito pelo saber de quem se está ensinando, uma utopia para os tempos futuros.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, os fatores apontados como reflexão neste artigo, objetivou perpassar pela obra de Paulo Freire trazendo seus conceitos-chave a uma docência transformadora. Educar na perspectiva freireana é fazê-lo para o coletivo, e não para o egoísmo, é refletir junto, e não palestrar para aqueles que não sabem, é interferir na sociedade, e não aceitá-la como algo acabado e pronto.

De uma forma lamentável, ainda nos deparamos com uma docência autoritária, que manipula sutilmente ao invés de estimular a criticidade, é denominada por Freire (2013) como bancária. Anti-dialógica em essência, essa concepção de docência, pretensamente neutra, nega o viés político da educação, rejeitando seu componente ideológico. A pretensa neutralidade é tudo o que a camada dominante mais deseja no âmbito educacional, para não ter que lidar com o desvelamento do mundo, e a possibilidade de emancipação do oprimido.

Retoricamente, a educação não transforma a sociedade mas ao mesmo tempo não há transformação que consiga ignorar a importância do processo educativo, e aqui vale sempre lembrar: para além da escola enquanto instituição. E nesse sentido, o professor bem como sua formação, são peças chave para uma educação que se pretende libertadora.

A vista disso, com um olhar proeminente ao nortear um possível molde para o docente do nosso século, ou ainda nos nossos tempos, se faz necessário o pensamento de Paulo Freire que permanece mais vivo do que nunca para o docente que pretende uma prática dialógica, humanizadora, emancipadora, que possui, como dizia Freire (2013), fé nos sujeitos e em sua capacidade de ser mais. Que compreende a realidade como algo em permanente construção, e como tal, pode ser transformada, que não se cala frente às injustiças, que não sonega o conhecimento às camadas populares, tampouco os desconsidera. Mas, os exalta na busca incessante de alavancar o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* [Éthique à Nicomaque. Trad. Richard Bodeüs. Paris: Flammarion, 2004].

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUMMEL, Charles. **Aristote et l'éducation**. In: SINACEUR, M. A.; AUBENQUE, Pierre. *Aristote aujourd'hui*. Paris: Unesco, 1998. p. 136-167

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOMBARD, Jean. **Aristote. Politique et éducation**. Paris: Harmattan, 1994.

MARX, Karl. **As teses sobre Feuerbach**. Acesso em 10 de dezembro de 2013. Disponível em [www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm). 2013.

MARROU, J.-I. **Histoire de l'éducation dans l'Antiquité**. v. 1 – Le monde grec. Paris: Seuil, 1948.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, Jimenez. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

SAUL, Ana Maria. SILVA, Antônio Fernando Gouveia. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Revista brasileira Estudos pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

SKINNER, D.; TAGG, C.; HOLLOWAY, J. **Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches**. *Management Learning*, v. 31, n. 2, p. 163-179, 2000.

SOARES, Rômulo J. **Práxis e Educação transformadora**. In: *Práxis e Formação Humana*. MAIA, L. A.; SOARES, J. Rômulo; FRAGA, Regina. C. Q. (orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2012.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.



## CAPÍTULO 2

---

# EFETIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA: UMA AVALIAÇÃO DA PLATAFORMA CONECTA

Joelias Silva Pinto Júnior  
Ana Carla Nogueira Cardoso  
Davi Emanuel Almeida Reis  
Patrick Luis Fasolo Filho

DOI: 10.46898/rfb.9786558891949.2

## RESUMO

Para alguns estudantes da atualidade a EaD é a única forma viável de ensino. Para outros, é uma escolha. A partir de uma análise de situação da EaD no cenário Brasileiro, desenvolvemos uma plataforma EaD a partir de uma customização da ferramenta Moodle, atrelada a uma metodologia de ensino própria. A metodologia, que prevê como a plataforma e conteúdos devem ser estruturados, dá-se em duas vertentes: 1. Técnica: que trata de tecnologias que proporcionem interatividade, técnicas que promovam entrelaçamento de conteúdos e avaliação de métricas de qualidade para a plataforma; e 2. Pedagógica: que discute a identificação do estudante com a abordagem de conteúdo, a conquista da atenção do estudante, e a sua integração à plataforma. Desenvolvida uma versão piloto da plataforma, como validação aplicamos uma aula piloto de um conteúdo específico a uma turma de 16 estudantes. Avaliamos com os estudantes sobre suas percepções da plataforma, metodologia e conteúdos. Os resultados foram satisfatórios e acreditamos que a implantação da plataforma em maior escala poderá contribuir para a redução da evasão e aumento da efetividade de ensino em cursos a distância.

**Palavras-chave:** EaD. Plataforma de Ensino. Metodologia de Ensino. Ensino a Distância.

## 1 INTRODUÇÃO

A EaD (Educação a Distância) é um modalidade de ensino que surgiu para atender principalmente àqueles que têm dificuldade de frequentar a escola regular, devido a limitações de tempo, horários, deslocamento, distância geográfica, entre outros. Entretanto, ela faz parte hoje da realidade do brasileiro, como opção, mesmo para alguns que não têm essas restrições. Em diversas escolas a EaD também foi adotada para servir de apoio ao ensino tradicional.

Com o advento das tecnologias, as pessoas mudaram, especialmente a geração dos nativos digitais. Esses que ao escolherem seus cursos e universidades, por terem como corriqueiro o costume com as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), às vezes optam por cursos em EaD mesmo não tendo problemas de distância e horário.

No entanto, desde sua regulamentação, o ensino a distância vem enfrentando diversos entraves que dificultam sua efetivação, como: adequação de conteúdos do ensino presencial a essa modalidade de ensino; adequação dos conteúdos às ferramentas de EaD; adaptação das pessoas aos ambientes de ensino, que muitas vezes

são complexos e pouco intuitivos; dificuldade em promover interatividade no ambiente EaD por limitações ferramentais e/ou falhas de metodologia; softwares de baixa qualidade que apresentam limitações de quantidade de acessos simultâneos, lentidão e comportamentos de funcionalidades inesperados com frequência.

Desde as mais antigas tecnologias, qualquer inovação de ensino sempre foi pauta para muita discussão e com a EaD não é diferente. Desde sua idealização até hoje, que já é uma realidade comum, diversos são os questionamentos que se levantam. Os principais, entre eles, indagam sobre a efetividade dessa modalidade de ensino em detrimento ao presencial e à retenção dos estudantes, de maneira a evitar a evasão.

Nota-se que há uma resistência, em casos extremos até certo repúdio em relação à EaD, tanto por parte dos professores quanto da sociedade em geral. No Brasil, não é difícil de se explicar isso, tendo em vista que “a EaD foi implantada de forma desenfreada, sem planejamento, reduzindo custos e gerando números” (COSTA, 2014).

Sobre essa problemática, existe uma vertente de discussão política, a qual trata sobre o sistema de ensino que oferece atendimento em massa a baixo custo (e consequente baixa qualidade?). Mas este trabalho irá focar em outra vertente, na consequência dessa implantação desenfreada, que inviabiliza ou dificulta, em muitos casos, a inserção de novas tecnologias, apropriadas e necessárias para essa proposta de ensino.

Nesse sentido, é possível destacar, que as metodologias insatisfatórias, somadas à resistência de alguns e à falta de formação específica de outros profissionais da EaD, levam a tópicos pontuais a respeito da problemática do ensino conectado.

Então, cientes de vários problemas que permeiam o campo técnico, filosófico, didático e pedagógico da EaD e visando contribuir para sua solução, elaboramos uma metodologia de ensino à distância, atrelada à customização da ferramenta Moodle (2021). A seguir, na seção 2, apresentamos a metodologia que foi utilizada para a concepção da metodologia de ensino EaD e da plataforma, que demos o nome de CONECTA. Em seguida, apresentamos a plataforma CONECTA na seção 3 e como foi sua estruturação. Na seção 4 discutimos os resultados da aplicação de uma aula piloto que realizamos utilizando a plataforma e, por fim, a seção 5 traz as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi desenvolvida uma plataforma, denominada CONECTA, para a mediação do processo de ensino a distância, visando obter maior eficácia na aprendizagem. A plataforma trata-se de uma customização da ferramenta Moodle, acrescida de uma metodologia de ensino própria, que é detalhada na seção a seguir. Tanto a customização da plataforma quanto a metodologia, originam-se do resultado da experiência profissional e docente destes pesquisadores e de sucessivas pesquisas bibliográficas.

Uma vez que a versão piloto da plataforma CONECTA estava pronta para ser testada, foi realizada uma aplicação teste. Em relação à sua abordagem, esta aplicação foi uma pesquisa qualitativa em espaço social. Embora possamos fazer inferências quantitativas dos dados extraídos da pesquisa, ela se destina a resolver uma demanda de ensino e produzir impacto positivo na aprendizagem. Portanto, Flick (2013) foi a base orientativa para a condução do planejamento, concepção e reflexão de como trabalhar este tipo de pesquisa.

O método utilizado para desenvolver a aplicação foi a pesquisa de campo, que possibilitou aplicar a plataforma desenvolvida e fazer sua validação. A aplicação se deu em uma aula piloto, da disciplina de Inglês Básico, de um curso de Formação Inicial em Inglês do Instituto Federal de Mato Grosso, no Centro de Referência de Canarana, na cidade de Canarana – MT. O tema escolhido para ser trabalho foi o “Comparativo de Superioridade”, pois os estudantes da turma já haviam feito uma primeira aula presencial sobre este tema e, assim, puderam fazer uma aula complementar na plataforma sobre o mesmo.

Da aula piloto participaram 16 estudantes da referida turma, que foram levados para um laboratório de informática da instituição e acompanhados pela equipe pesquisadora responsável por este projeto, composta pelo coordenador da pesquisa, uma professora de língua inglesa e dois estudantes voluntários. Todos os estudantes que participaram o fizeram de forma voluntária e livremente consentida. Ainda, todos afirmaram nunca ter usado um ambiente de educação à distância Moodle previamente. Todos os cadastros dos estudantes foram feitos previamente e no início da aula piloto foram entregues as credenciais de acesso virtual de cada um à plataforma. Após receberem as orientações iniciais com o link de acesso e como deveriam proceder, os estudantes ficaram livres para realizar toda a aula autonomamente, sem nenhuma interferência, como fariam em casa. Nenhum estudante nos fez qualquer pergunta relacionada ao conteúdo, mas alguns comentaram entre si. Da mesma forma, eles também comentaram entre si algumas questões da plata-

forma sobre onde clicar e como seguir à próxima questão. O primeiro estudante a terminar todas as atividades finalizou em 65 minutos e o último em 91 minutos. O tempo de duração padrão da aula presencial era de 100 minutos (duas aulas de 50 minutos).

### 3 PLATAFORMA CONECTA

A plataforma CONECTA é marcada por duas ferramentas pedagógicas, que conduzem o processo de aprendizagem, de elaboração dos conteúdos e avaliações. Usando estas ferramentas pedagógicas, é possível adaptar diversos tipos de conteúdos à plataforma com efetividade.

À primeira ferramenta pedagógica dá-se o nome de **Evolução do Pensamento**. Nela, divide-se o ensino em etapas que favorecem a construção cognitiva da temática abordada, partindo da forma mais primordial do pensamento, quando apenas assimilamos por recordação e atingindo a forma mais elaborada do pensamento, quando se compreendeu, internalizou e tomou tal propriedade do conteúdo que se é capaz de criar sobre o tema em questão.

A segunda ferramenta pedagógica trabalha as habilidades de formação, e a ela denominamos simplesmente **Habilidades**. Esta ferramenta está presente dentro de cada etapa da Evolução do Pensamento, de forma que para cada etapa são trabalhadas habilidades pessoais, sociais, tecnológicas, criativas e investigativas. A seguir uma explicação mais detalhada de como devem ser aplicadas cada uma dessas ferramentas.

#### Ferramenta 1: Evolução do Pensamento

Cada módulo ou aula de um curso contém as cinco etapas a seguir, que foram baseadas na Taxonomia de Bloom revisada. A primeira etapa representa a forma de pensar mais simples e em cada etapa seguinte o foco e a maneira de se trabalhar o conteúdo muda para que se possa evoluir o pensamento do aprendiz até a última etapa, que contempla a forma de pensar mais complexa sobre o tema abordado. Os verbos em cada uma das cinco etapas está relacionado ao objetivo pedagógico-intelectual daquela etapa e, entre parênteses, está o nome que foi dado àquela etapa na plataforma. Sempre uma nomenclatura com termos mais próximos do estudante e que estimulem o diálogo.



### 1. *Recordar (Vamos Aprender?)*

Nesta forma mais simples de pensamento, é verificada apenas a capacidade de se assimilar, memorizar e recordar os conteúdos.

### 2. *Compreender (Entendendo Melhor)*

Uma vez tendo assimilado os conteúdos, o estudante é capaz de começar a compreender tratativas sobre a mesma temática em contextos diferentes e identificar similaridades.

### 3. *Aplicar (Aplicando o conhecimento)*

Nesta etapa espera-se que o conhecimento compreendido possa ser reproduzido em forma de aplicações simples, como reprodução do que se está memorizado.

### 4. *Analisar e Avaliar (Vamos Refletir?)*

A análise é a primeira das fases que demanda uma maior elaboração cognitiva. O indivíduo se torna apto a analisar um determinado contexto e identificar possibilidades de transformação neste contexto através da aplicação do conteúdo aprendido.

Uma vez desenvolvida a capacidade analítica, é possível avaliar a viabilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos tanto nas situações de possibilidades identificadas, quanto fazer avaliações críticas da viabilidade de aplicações já existentes.

### 5. *Criar (É hora de praticar!)*

O êxtase da evolução do pensamento é atingido quando após a avaliação, consegue-se criar soluções para problemas já existentes ou vislumbrar o extraordinário. Aqui é demonstrado que o aluno não só aprendeu, de fato, como se apropriou de um conteúdo. A criação designa um alto nível de apropriação do conhecimento.

## **Ferramenta 2: Habilidades**

Esta ferramenta denominada Habilidades está presente em cada uma das etapas da Evolução do Pensamento, onde é trabalhada, pelo menos, uma habilidade de formação diferente em cada etapa. As habilidades previstas aqui são vistas pelo World Economic Forum como essenciais para o profissional do futuro, sendo elas:

### *1. Habilidade Emocional/Pessoal*

Trata-se da capacidade de desenvolver o autoconhecimento, saber agregar os conhecimentos para evolução própria e trabalhar o autocontrole emocional pessoal.

### *2. Habilidade Social*

Trabalha a capacidade de se fazer entender por outrem, de forma que seja empático e amplamente compreendido.

### *3. Habilidade Tecnológica*

É saber não só lidar com as tecnologias básicas que perfazem os meios de ensino e de convívio comum, mas contextualizar e atualizar todos os aprendizados, de acordo com a mutação do fenômeno da globalização da informação.

### *4. Habilidade Investigativa*

Essa habilidade deve instigar a atualização das mudanças e a investigação constante pelos cenários e ideais de aplicação do conhecimento, mesmo sob as perenes mutações.

### *5. Habilidade Criativa*

De nada adianta um conhecimento que não sabe ser aplicado. Mesmo que determinado conhecimento em si não seja novo, a criatividade e a inovação em apresentá-lo farão destaque frente ao que é trivial.

## **Possibilidade de utilização da CONECTA na avaliação**

Além de servir como uma metodologia de ensino, a CONECTA também poderá ser utilizada para aplicação de uma avaliação modularizada. As ferramentas pedagógicas abordadas continuam sendo úteis, só que agora, ao invés de trabalharem nas habilidades e formação do pensamento, vão checar se o conhecimento adquirido está bem formado e com as habilidades esperadas.

Quando da configuração das avaliações de acordo com as etapas da Evolução do Pensamento, as três primeiras etapas serão testes de avaliação automáticos, pois são possíveis de serem corrigidos por regras aplicadas ao *software*. Já as duas últimas etapas, compreenderão testes com um nível de complexidade cognitiva maior e demandam interpretação humana para sua correção.

A verificação de eficácia da utilização desta metodologia e plataforma foi realizada por meio de aplicação de aula piloto. Sobre os resultados obtidos no experimento, leiamos a próxima seção.

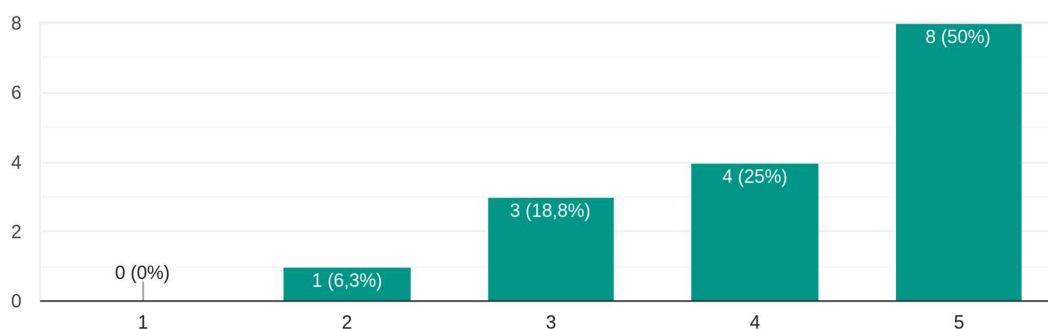
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aula piloto realizada com os 16 estudantes, foi aplicado um questionário com 13 perguntas para verificar a satisfação dos mesmos com a plataforma e com esta experiência que tiveram com a EaD. Com exceção das duas últimas perguntas, que serão detalhadas logo mais, todas as demais usaram uma escala de 1 a 5 para avaliação das respostas, onde 1 correspondia a “Discordo Fortemente” e 5 a “Concordo Fortemente”. A seguir, transcrevo cada uma das perguntas, comento como se deram as respostas e reflexiono sobre as mesmas.

**Figura 1** - Gráfico da Questão 1

1 – O design da plataforma de ensino que utilizava é atraente?

16 respostas



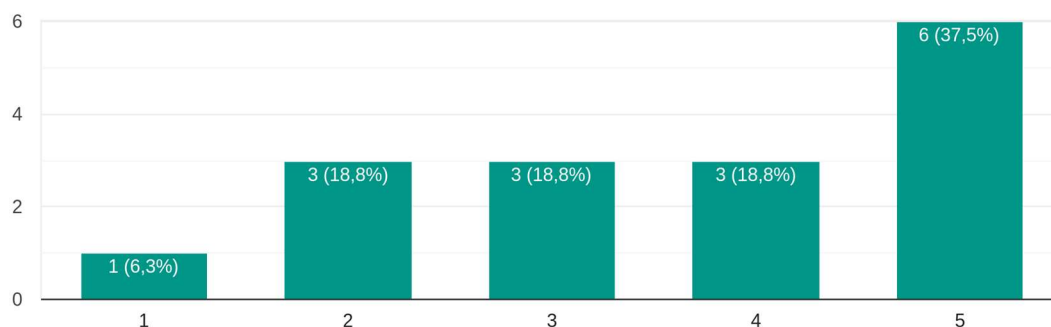
Na primeira pergunta, possível de se visualizar na Figura 1, sobre o design da plataforma de ensino, 75% dos estudantes demonstraram satisfação com a interface.

Ainda sobre usabilidade, na pergunta 2, pudemos perceber que apesar de 6 estudantes terem concordado totalmente que “Foi fácil entender a plataforma e começar a utilizá-la” nem todos os estudantes tiveram a mesma facilidade, como podemos ver pelas divergências de respostas na Figura 2.

**Figura 2** - Gráfico da Questão 2.

2 – Foi fácil entender a plataforma e começar a utilizá-la?

16 respostas



No entanto, em relação a se “o funcionamento da plataforma era adequado ao seu jeito de aprender”, que investigamos na pergunta 3, apenas 12% dos estudantes marcaram nota 2. Os demais 88% demonstraram concordância ou neutralidade.

As respostas dos estudantes às 3 primeiras perguntas nos permitem inferir assertividade da plataforma em relação à forma como foi configurada e sua inteligibilidade, considerando o desconhecimento dos estudantes com a ferramenta. Com a aquisição de experiência, na recorrente utilização da plataforma, a familiaridade do usuário com o ambiente cresce gradativamente e o nível de satisfação rapidamente torna-se ainda maior.

Sobre o conteúdo do curso, na pergunta 4, um total de 11 estudantes (69%) concordou com nota 5, outros 3 estudantes (19%) com nota 4 e apenas 2 estudantes permaneceram neutros, não havendo nenhuma oposição à “relevância do conteúdo para os interesses dos estudantes”. Ainda sobre o conteúdo, na pergunta 5 indagamos se “você acha que terá oportunidades de utilizar na prática os conhecimentos que aprendeu” e as respostas permaneceram entre neutro (37,5%) e concordância (62,5%).

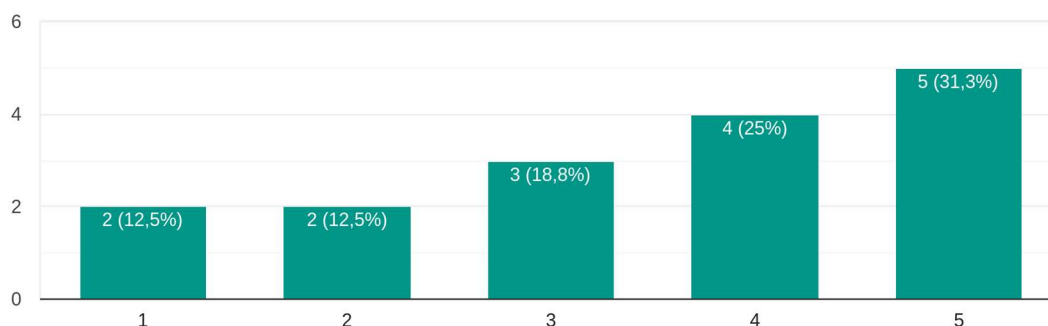
Levamos para a aula piloto o conteúdo de “comparativo de superioridade”, similar a outro que já havia sido trabalhado em aula presencial, o “comparativo de inferioridade”. Segundo a professora de língua inglesa, estes conteúdos são considerados difíceis pelos estudantes e alguns relatam que não compreendem e/ou não vêem utilidade de aprendê-los. No entanto, percebemos que nas perguntas 4 e 5, que avaliaram a relevância do conteúdo para eles e a oportunidade de utilizá-lo na prática, respectivamente, a taxa de concordância com as respostas foi de 88% para primeira e nenhuma discordância para segunda. Assim, fica uma reflexão: será que a ferramenta e o meio de aprendizagem influencia na percepção dos estudantes sobre um conteúdo, bem como no seu aproveitamento da aprendizagem (eficácia)?

Com vistas à tendência da geração atual a se comportar de maneira gamificada e se interessar por ferramentas que se portam assim, a pergunta 6 foi se “ao utilizar a plataforma de ensino a distância você se sentia mais imerso nela do que no mundo real, esquecendo do que estava ao seu redor”. É interessante notar a variedade de respostas, possível de verificar na Figura 3. Embora a maioria (56%) esteja na região de “concorda”, é interessante perceber que adolescentes da mesma faixa etária, estudando o mesmo conteúdo, na mesma ferramenta, no mesmo espaço, têm uma percepção de imersão diferente.

**Figura 3** - Gráfico da Questão 6.

6 – Ao utilizar a plataforma de ensino a distância você se sentia mais imerso nela do que no mundo real, esquecendo do que estava ao seu redor?

16 respostas

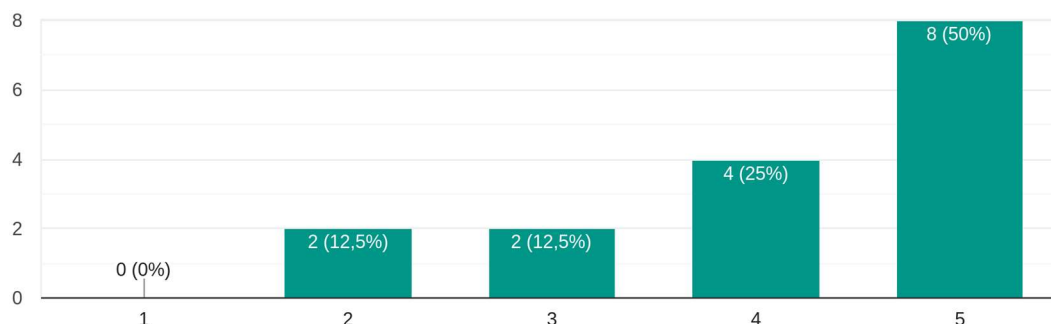


A mesma observação possível de se verificar na pergunta anterior, também podemos notar na pergunta 7, sobre se acharam que “a interação com outras pessoas que era fornecida pela plataforma era suficiente”. Embora aqui tenhamos uma convergência maior de opinião/percepção, veja que na Figura 4 novamente há destaque para a existência de divergências nas percepções de contexto para um público homogêneo.

**Figura 4 - Gráfico da Questão 7.**

7 – Você acha que a interação com outras pessoas que era fornecida pela plataforma era suficiente?

16 respostas



A partir da pergunta 8, foi avaliada a satisfação geral deles com a plataforma. Nesta questão, especificamente, “baseado em sua experiência com essa plataforma, você recomendaria o ensino a distância para seus colegas”, a resposta foi satisfatória, com 87% de aprovação e os demais como neutros.

Na pergunta de número 9, avaliamos a mediação oferecida antes da aula piloto, para cadastro dos estudantes, para explicar o que seria a atividade e durante a aplicação da mesma. A indagação foi se “você acha que as respostas e interações oferecidas pelos tutores e/ou professores da plataforma eram suficientes?”. Um total de 82% dos estudantes demonstraram satisfação e 18% como neutros. No entanto, somente após a aplicação do questionário que percebemos que esta deveria ser uma pergunta de resposta aberta, para que pudesse ser melhor avaliada. As respostas objetivas aqui, permitem avaliar a satisfação dos estudantes com os tutores naquele momento, mas não nos permitem avaliar se eles os acharam realmente necessários, nem mesmo se teriam sugestões de melhorias para tais funções.

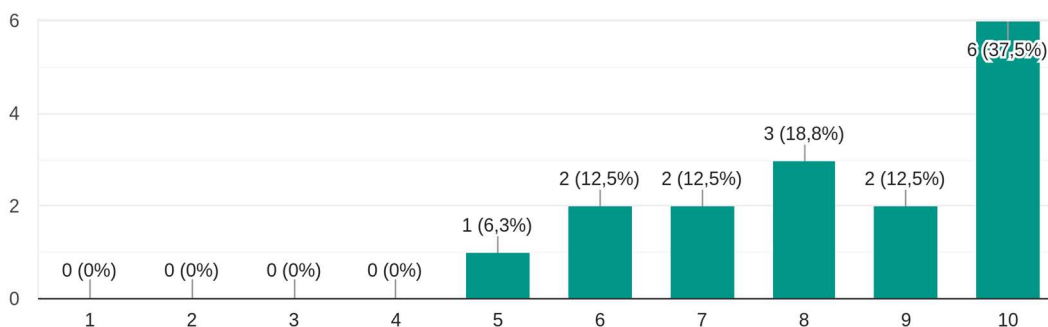
Na décima pergunta verificamos se “você acha que as respostas e/ou interações automáticas oferecidas pela plataforma, de modo geral, eram suficientes” e a taxa de satisfação dos estudantes foi de 81%, sendo que os demais permaneceram neutros. No contexto da geração de adolescentes que nasceram na era da tecnologia e trazem a gamificação como algo tão natural, a quantidade de interação e de respostas automática da plataforma pode ser decisiva para que eles decidam se engajar na atividade ou se entediem e desistam subitamente.

Tão importante quanto a quantidade de interações, para os jovens atuais, é o tempo que lhes é demandado em atenção. Por isto, a pergunta 11 foi sobre “o tempo de resposta dos professores/tutores para as atividades e fóruns online era adequado?”. Lembrando, que na aula teste deles haviam atividades de fórum a serem

realizadas em tempo síncrono e o professor aplicador atuou na plataforma como professor tutor do ambiente interagindo com os estudantes por meio da plataforma no fórum. Nesta questão, foi unânime a satisfação entre os estudantes, não havendo nenhuma resposta com nota menor do que 3.

**Figura 5 - Gráfico da Questão 12.**

12 – De maneira geral, que nota você daria a plataforma CONECTA?  
16 respostas



Na pergunta 12, finalizamos as perguntas objetivas pedindo que atribuísem uma nota de 0 a 10 para a plataforma CONECTA, demonstrando a satisfação deles de maneira geral para com a mesma. A Figura 5 mostra as respostas, que avaliamos como profícuas, uma vez que a nota média de avaliação da plataforma pelos estudantes ficou em 8,3.

Ademais, podemos atrelar a pergunta 12 com a pergunta 13 para avaliar a satisfação deles com a plataforma, uma vez que nesta última pergunta (13), eles poderiam deixar um comentário livre e anônimo. Seja “elogio, crítica ou sugestão sobre a experiência com a plataforma” e apenas 3 respostas foram registradas, sendo elas: “foi muito bom a aula!”; “Foi muito bacana participar deste projeto! Parabéns a ideia é ótima!”; “O site em si é muito interessante, porém ao arrastar a imagem senti dificuldade pois o site não aceitava só após ser salvo no computador que foi possível obter a imagem!”. Somente o último estudante registrou uma dificuldade pontual de usabilidade com a plataforma, que deve-se ao Moodle em si e que não poderia ser resolvida com a customização realizada. No entanto, certamente, com uma segunda ou terceira oportunidade de uso da plataforma, esta dificuldade poderia ser sanada com apoio dos tutores disponíveis ou mesmo dos colegas, em um fluxo natural de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino regular tem enfrentado dificuldade frequente, devido a limitações de tempo, horários, deslocamento, distância geográfica, entre outros. Com o advento das tecnologias, temos a possibilidade de oferecer o ensino a distância, para sanar várias destas limitações. No entanto, diversas instituições têm enfrentando dificuldades pedagógicas e ferramentais que dificultam sua efetivação. Neste trabalho, avaliamos a aplicação piloto de uma plataforma que foi proposta por nós para auxiliar na mitigação de algumas limitações pedagógicas e tecnológicas.

Na avaliação, no que concerne às perguntas que indagavam sobre a plataforma, pudemos inferir assertividade da plataforma em relação à forma como foi configurada e sua inteligibilidade, considerando o desconhecimento dos estudantes com a ferramenta.

Nas questões sobre se a imersão na aula online e a interação com outras pessoas fornecida pela plataforma era suficiente, foi interessante perceber que adolescentes da mesma faixa etária, estudando o mesmo conteúdo, na mesma ferramenta, no mesmo espaço, têm uma percepção diferente daquela que pra nós parece ter sido apresentada como a mesma realidade.

Destacamos também, que os estudantes declararam que esta foi a primeira experiência deles com EAD e, na pergunta que avaliou a experiência deles com a plataforma CONECTA, eles demonstraram 87% de aprovação.

Por fim, em relação ao conteúdo trabalhado, ficou uma importante reflexão, que vale aqui repeti-la: “será que a ferramenta e o meio de aprendizagem influencia na percepção dos estudantes sobre um conteúdo, bem como no seu aproveitamento da aprendizagem (eficácia)?”.

As respostas dos estudantes às questões nos permite perceber alguns ajustes que podem ser feitos na plataforma, no entanto, o elevado nível de satisfação já nos leva ao ímpeto de querer implantar a plataforma em maior escala. Isto nos possibilitará maiores contribuições com a educação, bem como nos dará espaço para novas avaliações, das quais poderemos aprender novos feedbacks para melhorar cada vez mais a plataforma.

Esperamos que, com a implantação de plataformas de ensino a distância customizadas com metodologias específicas, como esta aqui proposta, se possa obter um ensino mais prazeroso para os estudantes, que impacte na redução da evasão e aumento da efetividade de ensino.



## REFERÊNCIAS

- COSTA, Renata L. **Relações entre o Controle e o Pensar: Um pouco de Bachelard e Foucault na EaD.** In: ARAÚJO, Ademar S.; ZACARIOTTI, Marluce; OLIVEIRA, Tatiana C.; TERNES, Andrade J. (orgs.) *Filosofia e Educação: Diálogos Epistemológicos*. Goiânia: Kelps, 2014.
- FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: [s.n.], 2013. 256 p. ISBN 9788565848084.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.
- GIRAFFA, Lúcia M. M.; FARIA, Elaine T. **Gestão da EaD na Universidade: o Desafio Contemporâneo.** In: RODRIGUES, Cleide A.; CARVALHO, Rose M. A. (orgs.) *Educação a Distância: Teorias e Práticas*. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.
- IFG. **EaD: Apresentação.** In: *Educação a Distância*. Disponível em <<http://www.ifg.edu.br/ead/index.php/cursos>>. Acessado em Julho de 2015.
- MACIEL, Cristiano; BACKES, Edirles M.; **Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para a sua avaliação.** In: MACIEL, Cristiano (org.) *Educação a Distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- MEDEIROS, Marilú F.; ANDRADE, Adja F.; COLLA, Anamaria L. **Construindo uma Arquitetura Pedagógica: modos de existência em Educação a Distância.** In: MEDEIROS, Marilú F. FARIA, Elaine T. (orgs.) *Cartografias Pulsantes em Movimento*. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2003.
- MOODLE. **Sobre o Moodle.** Disponível em <[https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Sobre\\_o\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle)>. Acessado em Outubro de 2021.
- PEREIRA, Vinícius C.; SILVA, Cristiane B. M.; MACIEL, Cristiano; **Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA.** In: MACIEL, Cristiano (org.) *Educação a Distância: Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- PINTO JÚNIOR, J. S.; Silvestro, A. R.; Schirmer, C. M. E. S. & Mueller, E. R. **Formação versus vulnerabilidades: contribuições da educação empreendedora da Ativa Incubadora do IFMT.** Research, Society and Development, 10, e188101119591. 10.33448/rsd-v10i11.19591. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19591>.
- ROCHA, C. **Ambiente de Gestão de Aprendizagem: o Conceito H.** In: RODRIGUES, C. A. C. CARVALHO, R. M. A. (orgs.) *Educação a Distância: Teorias e Práticas*. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

---

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Aprendizagem 12, 13, 14, 17, 23, 30, 31, 35, 38, 39, 40

Aula 13, 18, 19, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39

## C

Conhecimento 5, 14, 17, 19, 22, 23, 32, 33

## D

Distância 13, 28, 29, 30, 36, 37, 39

Docente 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 30

## E

Educação 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 39, 40

Estudantes 12, 18, 22, 28, 29, 30, 34, 35, 37, 38, 39

## F

Formação 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 31, 32, 33

## M

Metodologia 12, 13, 28, 29, 30, 33, 34

Mundo 5, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 36

## P

Pergunta 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39

Plataforma 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39

Práxis 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25

Processo 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 31

Professor 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 38

## R

Realidade 12, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 39

---

---

## SOBRE OS AUTORES



**Joelias Silva Pinto Júnior** é Mestre em Computação pela UFF (2019), Especialista em Novas Tecnologias para Educação (2018) e Bacharel em Informática pelo IFG (2010). Professor do IFMT desde 2015, é Gestor Institucional do Programa de Extensão Teresa de Beguela, na PROEX/IFMT e Gestor do Núcleo Empreendedor

Dinâmica da Ativa Incubadora de Empresas do IFMT. Desenvolve pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Computação Aplicada e Educação Empreendedora valorizando os conhecimentos transdisciplinares. Atua como educador desde 2007 e como gestor desde 2009.

**Marcos Vinícius Ferreira Correa** é Mestrando em Educação (PPGEN/IFMT), na linha Direito e Literatura; Especialista em Gestão para Instituições de Ensino Superior (UniCathedral). Especialista em Direito Penal e Processual Penal pelo Centro Universitário Dom Alberto (2018). Graduado em Direito pelo Centro Universitário La Salle-Niterói (2017). Atualmente, integra o corpo docente do UniCathedral. Hodiernamente, é membro do Grupo de



Pesquisa em Ensino de Literatura e Línguas - GPELL, do(a) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e do Grupo de Pesquisa Intersecções entre literatura, direito e história, do(a) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, ambos certificados pelo CNPq. Possui vivência em Intercâmbio na Europa.

---



# O APRENDIZADO DOCENTE

## Reflexões Transdisciplinares na Prática do Ensino

Joelias Silva Pinto Júnior  
Marcos Vinícius Ferreira Correa

RFB Editora  
Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)  
Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)  
WhatsApp: 91 98885-7730  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA



9 786558 891949 >

