



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA  
CURSO DE MESTRADO

MÁRIO DOS SANTOS DE ASSIS

**O MODELO PEDAGÓGICO EM EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
SERVIÇO NA JUSTIÇA DO TRABALHO:  
estudo de caso de Escolas Judiciais**

Recife  
2021

MÁRIO DOS SANTOS DE ASSIS

**O MODELO PEDAGÓGICO EM EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
SERVIÇO NA JUSTIÇA DO TRABALHO:  
estudo de caso de Escolas Judiciais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

**Orientador:** Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

A848m Assis, Mario dos Santos de.  
O modelo pedagógico em EAD na formação continuada em serviço na  
Justiça do Trabalho: estudo de caso de escolas judiciais. / Mario dos Santos de  
Assis. – Recife, 2021.  
138 f.: il.

Orientador: Sergio Paulino Abranches.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica,  
2021.

Inclui Referências e Apêndices

1. Modelo Pedagógico – Educação a Distância. 2. Formação Profissional  
Continuada. 3. Tecnologias Educacionais. 4. UFPE - Pós-graduação. I.  
Abranches, Sergio Paulino. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-038)

**MARIO DOS SANTOS DE ASSIS**

**O MODELO PEDAGÓGICO EM EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
SERVIÇO NA JUSTIÇA DO TRABALHO: ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS  
JUDICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovado em: 25/02/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Orientador e Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Patricia Smith Cavalcante (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Brunna Carvalho Almeida Granja (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Gizélia dos Santos de Assis e Francisco Miguel de Assis (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e sacrifícios feitos para garantir minha escolarização; à Doralice Rodrigues, esposa, companheira de caminhada e incentivadora de meus estudos; aos meus filhos Vitória e David, pelo apoio dado em forma de afetos e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Não chego sozinho ao final deste percurso acadêmico. Tenho muito que agradecer e a muitas pessoas.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por todo conforto e fortalecimento durante essa caminhada.

À minha família, na figura de meu pai que, mesmo com poucos estudos, foi sábio em se esforçar para que todos os seus filhos tivessem acesso à educação formal e, a partir dela, pudessem trilhar uma vida com mais dignidade.

Aos mestres e às mestras, por intermédio da minha primeira professora – Sra. Juraci Barros, agradeço “a luz” posta na caminhada escolar, incentivando-me a seguir na construção da completude de seres humanos por meio da educação.

Aos colegas das Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho que, gentilmente, colaboraram fornecendo dados para a pesquisa. Agradecimento especial aos colegas e corpo diretivo da Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região (EJ-TRT6), que possibilitaram desenvolver esta pesquisa com dados, incentivos e compreensão nas vezes que precisei me afastar do posto de trabalho, sobrecarregando-os com minhas tarefas.

Meu muito obrigado à colega da EJ-TRT6, Verônica Tavares Cavalcanti, grande incentivadora e pedagoga de formação que, desde 2012, vem me ensinando a práxis pedagógica na educação corporativa, em meio a tantos projetos ousados que propõe e executa na Escola Judicial do TRT6.

Um agradecimento muito especial à Professora Targélia Albuquerque, verdadeira “responsável” por me encaminhar ao mestrado. Com olhar perspicaz de pesquisadora da educação, com muito afeto e humanidade, vislumbrou e me incentivou a aprofundar, na academia, estudos sobre a prática de educação corporativa desenvolvida no “chão-de-fábrica” no TRT6. Agradeço também por ter apresentado, de forma afetuosa e contextualizado ao meu universo profissional, a obra e o pensamento de Paulo Freire.

Agradeço às professoras e professores do Edumatec que, generosamente, compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências – o que permitiu aperfeiçoar minha pesquisa.

Por intermédio da servidora Clara, externo meus agradecimentos a todos da Secretaria do Edumatec, sempre disponíveis em ajudar.

Agradecimento à colega Mima Catunda, pelas parcerias acadêmicas, incentivos e pela revisão textual.

Agradeço aos colegas mestrandos e mestrandas que entraram comigo no programa em 2019. Trilhando disciplinas juntos, trocamos experiência, dúvidas e nos apoiamos ao longo da caminhada.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação – GENTE, pessoas de um grande coração: Josi, Cello, Gabriel, Paula, Paulo André, Priscila, Sara, Simone, Talita, Walma, José Antônio, Alba, Libânia, Carla, Rayanne, Vitor, Raul e Renata Holanda pelas boas discussões e trocas de experiências, conhecimentos, risadas, cafezinhos e chás em nossos encontros.

Especial agradecimento à Professora Patrícia Smith, sempre acolhendo de forma afetuosa todos e todas que chegam ao grupo GENTE, e também por participar da banca, com sugestões que aprimoraram a pesquisa. Gratidão.

Agradecimentos à Professora Brunna Carvalho por participar da banca, apresentando sugestões que em muito enriqueceram a pesquisa, sobretudo por sua vivência na gestão de pessoas no serviço público.

Agradeço ao Professor Sérgio Paulino Abranches. O primeiro contato que tive com o Edumatec foi cursando uma disciplina dele – Educação e Sociedade – como aluno especial. A sua tranquilidade em reger a aula de forma leve, mas provocadora, confirmou-me ser no Edumatec o local ideal para levar adiante meu projeto de investigação científica. Mais que orientador, foi um incentivador, provocador, ajudando-me no caminhar investigativo de forma metódica, mas sem perder de vista os sentimentos que são mobilizados numa pesquisa científica acadêmica. Generosidade, leveza, tranquilidade, sabedoria, estes sentimentos estiveram constantemente presentes ao longo desses dois anos de pesquisa. Pude aproveitar seus ensinamentos sobre EaD e, também, sobre a vida. Obrigado, Professor Sérgio Abranches, por sua orientação e generosidade.

“A ênfase ainda está na pedagogia, liderando o uso da tecnologia, em vez de se adaptar ao que a tecnologia oferece” (LAURILLARD, 2013, p. xvi, tradução nossa).

## RESUMO

Esta pesquisa teve por questão de estudo analisar os modelos pedagógicos para EaD predominantes nas ações de formação continuada em serviço desenvolvidas pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho. O quadro teórico repousou em Behar (2009), Mayes e Freitas (2004), com modelos pedagógicos para EaD e teorias de aprendizagens que lhes são subjacentes; em Primo (2003), conceituou-se interação como característica do processo comunicacional desenvolvido nos ambientes on-line; Bates (2017) amparou o referencial teórico para as tecnologias e mídias educacionais. Em Pilati (2006), Malvezzi (1999), Bastos (2006), Vargas e Abbad (2006) e Dagnino (2013), foram conceituadas ações de treinamento e desenvolvimento (T&D) nos espaços corporativos. A pesquisa de natureza qualitativa (CRESWELL, 2014), com abordagem por estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), usou para coleta de dados pesquisa documental e questionário on-line semiestruturado. Os dados coletados foram tratados por análise documental temática (BARDIN, 2016) e análise de conteúdo categorial (MORAES, 1999). A categorização temática foi definida a partir do quadro teórico da pesquisa consistindo em: concepção de aprendizagem em modelos pedagógicos para EaD (MAYES e FREITAS, 2004); tipos de interação em ambiente virtual (PRIMO, 2003); características das mídias educacionais (BATES, 2017). O lócus pesquisado foram nove Escolas de Governo vinculadas ao Poder Judiciário Trabalhista. Os estudos concluíram que, nas ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho, predomina modelo pedagógico com concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva (MAYES; FREITAS, 2004). Há o predomínio de cursos no formato EaD sem tutoria (autoinstrucional) utilizando-se de mídias e tecnologias educacionais com característica predominante de comunicação assíncrona, rica em símbolos comunicacionais (BATES, 2017) e interação dos tipos mútua e reativa (PRIMO, 2003). Os estudos apontaram também não haver um único modelo, mas uma mescla de formatos de cursos em EaD, que são (re)elaborados a partir de modelos pedagógicos existentes e adaptados ao contexto de cada Escola, tendo as seguintes características: híbrido no formato dos cursos ofertados; híbrido quanto às mídias e tecnologias educacionais utilizadas; híbrido nos tipos de interação presentes no AVA e híbrido na origem dos cursos ofertados. Os estudos concluíram que o hibridismo do modelo implementado atende ao contexto específico da Justiça do Trabalho, por

possibilitar desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender (autodesenvolvimento), aproveitando as potencialidades das TDICs na indução de aprendizagem em espaços produtivos. Como contribuições para futuras pesquisas, são apontadas: investigar efeitos da participação obrigatória do quadro funcional na definição dos modelos e formatos dos treinamentos; investigar se o hibridismo do modelo está impactando positivamente na cultura organizacional (avaliação de impacto); investigar se a experiência iniciada no período de isolamento social decorrente da Covid-19 estimulou novos formatos em EaD para as ações formativas e investigar a influência da rede de compartilhamento de cursos entre Escolas na definição dos formatos e modelos pedagógicos adotados.

**Palavras-chave:** Modelo pedagógico. Educação a Distância. Formação Profissional Continuada. Tecnologias Educacionais.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to study the pedagogical models for distance education prevalent in continuing professional education actions developed by the Judicial Schools of Labor Judiciary Court. The theoretical framework rested on Behar (2009), Mayes and Freitas (2004), with pedagogical models for distance education and theories of learning that underlie them; Primo (2003) conceptualized interaction as a characteristic of the communicational process developed in online environments; Bates (2017) supported a theoretical framework for educational technologies and media. Pilati (2006), Malvezzi (1999), Bastos (2006), Vargas and Abbad (2006) and Dagnino (2013), conceptualized professional training actions in the workplace. The data were collected according to the qualitative research methodology (CRESWELL, 2014), with a multiple case study approach (YIN, 2015), using documentary research and semi-structured online questionnaires. The collected data were treated by thematic documentary analysis (BARDIN, 2016) and categorical content analysis (MORAES, 1999). The thematic categorization was defined of the theoretical framework of the research as: learning conception in pedagogical models for DE (MAYES and FREITAS, 2004); types of interaction in a virtual environment (PRIMO, 2003); characteristics of educational media (BATES, 2017). The surveyed loci were nine Government Schools linked to the Labor Judiciary. The studies concluded that in continuing professional education actions, developed in distance education by the Judicial Schools of Labor Judiciary Court, there is a predominance of a pedagogical model with a conception of learning from a cognitive perspective (MAYES; FREITAS, 2004), with a prevalence of courses in the distance education without tutoring (Self-instructional) using educational media and technologies with predominant communication characteristics, asynchronous, rich in communicational symbols (BATES, 2017) and with mutual and reactive interaction (PRIMO, 2003). The studies also pointed to a mix of course formats that are (re)elaborated from existing pedagogical models and adapted to the context of each School, exhibiting the following characteristics: hybrid model in the format of the courses offered; hybrid as to the educational media and technologies used; hybrid in the types of interaction present in the AVA and hybrid in the origin of the offered courses. The hybridity of the implemented model meets the specific context of Labor Judiciary Court, as it enables the development of learning to learn skills (self-development), taking advantage of TDIC in inducing workplace learning. As contributions to future

research, the following are pointed out: investigate the effects of staff participation in the definition of training models and formats; investigate whether the model's hybridity is positively impacting the organizational culture (impact assessment); investigate whether the experience initiated in the period of social isolation resulting from Sars-CoV-2 stimulated new formats in distance education for training actions; investigate the influence of the network for sharing courses between schools in the definition of pedagogical formats and models.

**Keywords:** Pedagogical model. Distance education. Continuing professional training. Educational technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da RSL nos portais CAPES e BDTD .....	33
Figura 2 - Características das mídias na internet.....	51
Figura 3 - Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais.....	55
Figura 4 - Perfil dos Gestores em EaD das Escolas Judiciais pesquisadas .....	71
Figura 5 - Organograma da Justiça do Trabalho .....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formato de cursos em EaD ofertados pelas Escolas Judiciais.....	79
Gráfico 2 - Origem dos cursos em EaD ofertados pelas Escolas Judiciais .....	80
Gráfico 3 - Formato predominante dos cursos em EaD ofertados .....	80
Gráfico 4 - Formato de curso em EaD versus temática abordada .....	81
Gráfico 5 - Uso de redes sociais nos treinamentos.....	82
Gráfico 6 - Participação de pedagogo na elaboração de cursos em EaD .....	83
Gráfico 7 - Formato do curso versus temática abordada, escola pequeno porte .....	104
Gráfico 8 - Formato do curso versus temática abordada, escola médio porte.....	104
Gráfico 9 - Formato do curso versus temática abordada, escola grande porte.....	105
Gráfico 10 - Formato do curso versus temática abordada – escolas com presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso.....	106
Gráfico 11 - Formato do curso versus temática abordada, escolas sem presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso.....	106
Gráfico 12 - Uso de redes sociais nas ações de formação, escolas com presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso.....	107
Gráfico 13 - Uso de redes sociais nas ações de formação, escolas sem presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso.....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores utilizados na RSL .....	32
Quadro 2 - Síntese das informações bibliométricas, objetivos e metodologia dos artigos analisados.....	34
Quadro 3 - Síntese dos modelos pedagógicos encontrados na RSL.....	42
Quadro 4 - Síntese da concepção de aprendizagem - RSL.....	43
Quadro 5 - Modelagem de análise.....	66
Quadro 6 - Escolas Judiciais pesquisadas .....	70
Quadro 7 - Critérios definidores do formato de curso em EaD com tutoria ativa.....	83
Quadro 8 - Critérios definidores do formato de curso em EaD sem tutoria.....	84
Quadro 9 - Critérios definidores do formato de curso semipresencial.....	84
Quadro 10 – Características dos formatos de cursos em EaD.....	99
Quadro 11 - Características de algumas mídias e tecnologias usadas nas ações de T&D.....	103
Quadro 12 - Resumo Analítico.....	103

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEduc-JT	Centro de Educação Corporativa da Justiça do Trabalho de 1º e 2º graus
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CSJT	Conselho Superior da Justiça do Trabalho
EaD	Educação a Distância
EJ-TRT6 Região	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região
ENAMAT	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho
PAC	Plano Anual de Capacitação
PJe	Processo Judicial Eletrônico
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SIFMT	Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho
T&D	Ações de Treinamento e Desenvolvimento
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TDIC	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
TRT6	Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região
TST	Tribunal Superior do Trabalho
VT	Varas do Trabalho

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	18
1.1	Sobre o pesquisador	20
1.2	Questão de pesquisa e hipótese	22
1.3	Objetivos	22
1.4	Estrutura do Texto	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	25
2.1	Modelos Pedagógicos para EaD	25
2.1.1	Revisão Sistemática de Literatura sobre Modelos Pedagógicos para EaD	30
2.2	Interação, interatividade – a comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem	44
2.2.1	Tecnologias e mídias educacionais	48
2.3	Treinamento e Desenvolvimento (T&D)	51
2.3.1	T&D no Serviço Público	58
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	60
3.1	Percurso Metodológico	60
3.2	Estudo de Caso	61
3.2.1	O “caso” a ser estudado	64
3.2.2	Justificativa do caso escolhido	64
3.3	Estruturantes do percurso da pesquisa	65
3.3.1	Elementos de coleta e categorias de análise dos dados	66
3.3.2	Campo e Sujeitos da Pesquisa	69
3.4	Contexto da pesquisa – Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho	71
3.4.1	Caracterização do público-alvo das ações de formação e aperfeiçoamento desenvolvidas na Justiça do Trabalho	73
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA – DADOS COLETADOS</b>	75
4.1	A política de formação e aperfeiçoamento dos magistrados e servidores da Justiça do Trabalho	75
4.2	As ações de formação desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho	79
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	85

<b>5.1</b>	<b>A política de formação continuada em EaD da Justiça do Trabalho</b>	<b>85</b>
<b>5.2</b>	<b>Ações de formação desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais e o mapeamento das TDICs utilizadas</b>	<b>90</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>115</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE SEMIESTRUTURADO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 21 DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 22 DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 23 DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) vêm alterando a dinâmica social, sobretudo com a expansão da rede mundial de computadores. Crenças, valores, referenciais tempo e espaço, tudo está se (re)desenhando rapidamente. O Poder Judiciário não está à margem desse processo.

Inteligência artificial possibilitando a construção de peças processuais e o reconhecimento de temas importantes em recursos que tramitam na Suprema Corte; algoritmos estabelecendo *score* de crédito na definição de transações bancárias ao consumidor; comercialização de dados pessoais dos cidadãos coletados em redes sociais (*big data*) por empresas; transações comerciais garantidas por *blockchain* etc.; tudo isso tem alterado os paradigmas da dogmática jurídica e os arcabouços fundantes do papel das normas jurídicas na realização de uma sociedade justa, livre, solidária, permitindo a coexistência pacífica entre os povos.

Para a Justiça do Trabalho, que tem por competência constitucional julgar as ações judiciais entre trabalhadores e empregadores (Art. 114, BRASIL, 1988), os avanços das TDICs já são sentidos no contexto, mesmo naqueles em que ocorre a relação de trabalho, por meio de novos arranjos produtivos, a exemplo de processos fabris completamente automatizados, crescimento da contratação da mão de obra sob demanda (*uberização* do trabalho) possibilitada por aplicativo rodando na web. A essas mudanças, o fundador do Fórum Econômico Mundial, Klaus Schwab, nominou como a 4ª Revolução Industrial, para definir uma revolução tecnológica que desfaz os limites entre as esferas física, digital e biológica (SCHWAB, 2019).

Impulsionado por esses acontecimentos, o Poder Judiciário brasileiro vem promovendo alterações em sua estrutura organizacional como resposta às inovações e mudanças que acometem a sociedade. Sua função precípua de julgar, aplicando a lei aos casos concretos, é direcionada e efetiva-se no contexto socioeconômico no qual estão inseridos os artefatos e as tecnologias digitais, numa mescla de mundo real *versus* virtual e mudanças advindas da cibercultura.

Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço, do quadro de pessoal que atua no Judiciário, apresenta-se como fundamental para dar celeridade às demandas postas à sua apreciação, sendo importante investir numa educação permanente, que possibilite o conhecimento a todos, com formação profissional, pessoal e para a vida (DELORS, 1996).

Como lidar com a formação continuada em serviço em tempos de internet? Quais parâmetros epistemológicos e metodológicos a serem considerados? Qual o modelo pedagógico ideal para articular TDIC na indução de aprendizagem em espaços produtivos?

Como parte integrante do Poder Judiciário brasileiro, a Justiça do Trabalho é composta por Varas do Trabalho (VT), Tribunais Regionais do Trabalho (TRT), Tribunal Superior do Trabalho (TST) e Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT). Desde seu surgimento, na segunda metade da década de 40, do século passado, até meados de 2000, o fluxo das rotinas de trabalho acontecia essencialmente de forma manual<sup>1</sup>, sendo o processo judicial um “encadernar” de folhas que sucessivamente iam sendo justapostas, formando a materialidade do “caderno processual”, ou no jargão jurídico, os “autos do processo”.

A implantação do Processo Judicial Eletrônico (PJe)<sup>2</sup> a partir de 2012, substituindo o modelo de negócio anterior (autos físicos do processo judicial), acarretou significativa alteração no paradigma das atividades rotineiras do Judiciário Trabalhista, ao introduzir as TDICs no fluxo de trabalho das unidades. Com isso, não só as atividades foram totalmente modificadas, mas, também, as competências necessárias a cada posto de trabalho foram revisadas e atualizadas, considerando os impactos da TDIC nas rotinas judiciais. Dessa forma, a premência do uso de tecnologias em suporte às ações de formação continuada em serviço passou a merecer maior destaque. Aliás, passou a ser item obrigatório nessas ações.

Na atualidade, as TDICs apresentam-se em ações formativas promovidas pelas Escolas Judiciais por meio de cursos em Educação a Distância (EaD), presenciais, semipresenciais, webconferências, videoaulas, etc.

Nas ações formativas desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho é que a pesquisa investiga o modelo pedagógico predominante e sua concepção. Como consequência, esperam-se possíveis contribuições para a política de formação continuada em serviço desenvolvida em EaD no âmbito do judiciário trabalhista.

---

<sup>1</sup> Alguns Tribunais Regionais do Trabalho, antes de 2000, possuíam sistemas informatizados de gerenciamento do curso do processo judicial, em menor ou maior grau de automatização. No começo da década de 2000, foi iniciada a implantação gradual de um único sistema informatizado (Processo Judicial Eletrônico - PJe) para todos os Tribunais Regionais do Trabalho brasileiros. Na atualidade, o PJe está implantado em todos os 24 Tribunais Trabalhistas.

<sup>2</sup> O Processo Judicial Eletrônico (PJe) consiste em uma ferramenta, desenvolvida na plataforma, web que permite a tramitação eletrônica das demandas judiciais formuladas pelos cidadãos (processo judicial) aos tribunais pátrios, substituindo o paradigma anterior que consistia na formação de um caderno físico. Este reunia toda a documentação encaminhada ao juiz (pedidos, documentos, sentença etc.). A nova ferramenta digital busca dar uma maior eficiência aos serviços prestados pelo judiciário e à própria modernização da gestão pública.

A importância da pesquisa reside na escassez de estudos voltados à investigação e contextualização do espaço laboral das corporações como variável no âmbito educacional e de construção do conhecimento na Justiça do Trabalho, decorrente das ações formativas desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais. Com destaque para o fato de que os sujeitos envolvidos são profissionais adultos com formação acadêmica pautada no modelo tradicional de aulas expositivas, com pouco ou nenhum protagonismo discente – e agora são provocados a construir novos saberes em ambientes virtuais de aprendizagem, exigindo uma postura proativa, dado o novo cenário social que atua como variável que influencia no ambiente organizacional.

Sobressai-se de maior interesse a investigação em face das alterações ocorridas nas rotinas de trabalho, no âmbito do judiciário trabalhista (FONSECA *et al.*, 2018), com a introdução do Processo Judicial Eletrônico (PJe) e, conseqüentemente, maior necessidade de uso de TDIC nas ações de formação desenvolvidas.

Essa brusca mudança no perfil das ações de treinamento e desenvolvimento (T&D) ocorrida na Justiça do Trabalho em menos de uma década, saindo de uma cultura organizacional, na qual o uso de tecnologias digitais nos treinamentos era pouco, ou quase inexistente, para um novo momento de intenso uso das TDICs nos processos formativos, justifica um trabalho investigativo científico, no sentido de analisar os modelos pedagógicos adotados para as ações formativas desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho.

### **1.1 Sobre o pesquisador<sup>3</sup>**

O interesse na temática e no espaço investigativo surgiu ao longo da minha carreira profissional como servidor público da Justiça do Trabalho em Pernambuco. Ingressei no Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região (TRT6), com sede em Recife e abrangência em todo o Estado de Pernambuco, em 1995. Na época, a Justiça do Trabalho em Pernambuco estava migrando da máquina de escrever para o uso de sistema informatizado para controle da execução das atividades rotineiras. Trocava-se a máquina de escrever “Remington” por terminal de computador com monitor catódico monocromático e teclado. Inexistia o “mouse”, a navegação na tela era por teclas de atalho (CTRL). As tarefas realizadas eram estanques, próximas de uma linha de montagem fordista. A indução da aprendizagem, no espaço

---

<sup>3</sup> Nesta subseção, o texto foi elaborado em primeira pessoa do singular para pontuar a fala do pesquisador sobre sua trajetória pessoal.

organizacional, dava-se principalmente pela experiência passada dos mais antigos aos novatos.

Em 2009, participei, como aluno, do Curso de Tutoria on-line, ofertado pelo TRT6 para qualificar seus instrutores internos, visando a implantar a EaD nas ações formativas de T&D. Participar deste curso foi meu primeiro divisor de águas na carreira profissional. Depois dessa formação, afastei os preconceitos que tinha sobre EaD, tornando-me um grande entusiasta da modalidade.

Em 2012, é iniciada a implantação do Processo Judicial Eletrônico no TRT6. Nesse momento, fui convidado a compor a equipe responsável pela organização do treinamento e, também, para atuar como instrutor nessa formação. Com isso, participei da estruturação e execução de audacioso projeto de formação em serviço, que culminou num planejamento pedagógico de treinamento no formato *blended learning*. Foram aulas teóricas transmitidas por webconferência e atividades práticas realizadas no próprio ambiente de trabalho, em conjunto com atividades desenvolvidas em EaD fora do expediente laboral. O formato adotado possibilitou treinar 826 servidores e magistrados, em seus locais de trabalho, com atividades práticas em ambiente de simulação on-line, dentro do tempo estabelecido para implantação de todo o sistema. A participação no projeto me fez ingressar no quadro efetivo da Escola Judicial do TRT6 (EJ-TRT6), cuidando da produção e gerenciamento da oferta de cursos em EaD dentro da política de T&D do judiciário trabalhista em Pernambuco.

Com formação acadêmica inicial na área de exatas (primeira graduação em Engenharia Elétrica) e, depois, graduação em Direito, senti necessidade de buscar formação sobre os aspectos didático-pedagógicos da EaD. Fiz Licenciatura em Geografia (graduação desenvolvida em EaD, pela UAB-IFPE); concluí Especialização em Docência na Educação a Distância pela Universidade Federal de São Carlos (também realizada em EaD) e curso de aperfeiçoamento em Design Instrucional e Tutoria on-line, além de outros de curta duração sobre uso de TDIC na mediação pedagógica.

Ao longo desse período, como Gestor da EaD da EJ-TRT6, participei da estruturação de várias ações formativas em EaD desenvolvidas em diversos formatos: webconferências, cursos EaD com Tutoria ativa, Cursos EaD sem tutoria, cursos híbridos (*blended learning*). A limitação quantitativa da equipe de EaD me impunha o desafio de atuar em diversas fases da produção de um curso: concepção – com definição de objetivos de aprendizagem –, tutoria e gestão; desenho instrucional, produção do conteúdo didático para plataforma digital (videoaulas, fóruns, diagramação de arquivo de texto em pdf etc.); configuração do ambiente

virtual de aprendizagem, escolhendo as mídias e tecnologias que melhor se adequassem à proposta pedagógica do curso.

Foi essa bagagem, marcada por vivência profissional na produção e gestão de cursos em EaD para o Poder Judiciário Trabalhista, que me trouxe até a Universidade Federal de Pernambuco, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Considerei a universidade como local que pudesse me instrumentalizar com lanternas “teóricas” produzidas por pesquisadores da área, para, com elas, lançar luzes sobre o contexto empírico da formação em serviço desenvolvida em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho, buscando analisar os modelos pedagógicos configurados nesse cenário.

Então, aqui me apresento como pesquisador e, também, sujeito da pesquisa, já que o campo delimitado para investigação perpassa a área de EaD dentro do sistema de Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho, local de minha fala e de atuação profissional por mais de 8 anos, sendo esses os elementos que, direta ou indiretamente, influenciam as perspectivas de análise desta investigação científica.

## 1.2 Questão de pesquisa e hipótese

A pesquisa tem por **questão de estudo**: quais modelos pedagógicos em EaD predominam na formação continuada em serviço desenvolvida pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho? Tal indagação norteia a problemática que emerge do cenário analisado e que servirá de espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

A hipótese considerada é que predomina o modelo pedagógico para EaD pautado numa concepção associativa, por permitir respostas mais imediatas às demandas de inovação no sistema judiciário trabalhista.

## 1.3 Objetivos

Em consonância com a questão de estudo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o(s) modelo(s) pedagógico(s) das ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em Educação a Distância (EaD) pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho.

Para atingir o objetivo proposto, levantando evidências que ajudem a responder à questão de estudo, o percurso investigativo caminhará pelos objetivos intermediários (específicos),

1. Descrever a política de formação continuada em EaD na Justiça do Trabalho;

2. Identificar as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho;
3. Mapear as TDICs utilizadas nas ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais.

#### **1.4 Estrutura do Texto**

A dissertação está organizada em seis (06) seções. Na Seção 1, é realizada a introdução do tema de pesquisa com sua justificativa e importância. São destacados os motivos da escolha do tema de pesquisa e elementos condicionantes de sua perspectiva analítica. Por fim, nesta seção, são apresentadas a questão norteadora da pesquisa e a hipótese considerada, além dos objetivos geral e específicos.

Na Seção 2, empreende-se a construção do arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa. Inicia-se com a apresentação de breve síntese das vertentes pedagógicas para modelos em EaD, relacionando-as com as teorias de aprendizagem que lhes dão sustentação, buscando relacionar o papel das tecnologias na mediação pedagógica em ambientes virtuais. O tema é atualizado com a apresentação do resultado da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) empreendida em diversas bases científicas. Também são trazidos, nessa seção, estudos sobre interação como fenômeno comunicacional que ocorre em ambientes virtuais, destacando sua importância para a mediação pedagógica nesses espaços. Da mesma forma, são apresentadas as mídias e tecnologias que servem de suporte à qualidade comunicacional que ocorre nos espaços virtuais. Finalizando o quadro teórico da pesquisa, são apresentadas as teorias sobre treinamento e desenvolvimento de pessoas (T&D) nos espaços produtivos, nas organizações.

Em relação à Seção 3, que aborda a metodologia, são apresentados o paradigma epistemológico e o percurso metodológico que dão suporte à investigação científica. A natureza da pesquisa, sua abordagem e metodologia escolhida são apresentadas nessa seção. Também são apresentados os elementos estruturantes do percurso investigativo, tais como: instrumento de coleta de dados, técnica de análise, moldura analítica para tratamento dos dados coletados, lócus da pesquisa, sujeitos participantes e caracterização do contexto pesquisado.

Sobre a Seção 4, realiza-se uma apresentação descritiva e estatística dos dados que formam o corpus da pesquisa. Especificamente, são apresentados os documentos que compõem a base bibliográfica pesquisada e os dados coletados pelo questionário

semiestruturado on-line, aplicado aos gestores de EaD das nove (9) Escolas Judiciais pesquisadas.

Na Seção 5, é direcionado tratamento analítico sobre os dados coletados, considerando a moldura analítica elaborada na metodologia, a partir dos elementos de modelo pedagógico para EaD formulados por Behar (2009) e perfilados nas categorias estabelecidas previamente (concepção de aprendizagem, tipo de interação e características das mídias educacionais). Ainda nessa Seção, é apresentada a discussão do resultado da modelagem analítica empreendida no corpus da pesquisa, em diálogo com os autores referidos no quadro teórico da Seção 2, buscando elementos de evidências que alicercem possíveis respostas à questão norteadora do estudo.

Ao final, na Seção 6, conclui-se o percurso investigativo, apresentando as respostas encontradas no corpus pesquisado, em atendimento à questão norteadora inicial, relatando a confirmação ou refutação da hipótese formulada. Também são apresentadas lacunas que não foram respondidas nesta pesquisa, apontando-as para estudos futuros.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção apresenta o quadro teórico que embasa a pesquisa. Inicia apresentando breve síntese das principais vertentes pedagógicas para modelos em EaD, relacionando-as com a teoria de aprendizagem que lhes é subjacente, como pressuposto para compreender o papel das tecnologias na mediação pedagógica em ambientes virtuais. Visando a atualizar o referencial teórico sobre modelos pedagógicos em EaD, é apresentado o resultado da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) realizada sobre o tema.

Na sequência, é apresentada a discussão sobre a interação que é desenvolvida nos processos comunicacionais em ambientes on-line, destacando sua importância para a mediação pedagógica em espaços virtuais. Discorre-se, também, sobre as mídias e tecnologias que dão suporte à qualidade comunicacional nesses espaços.

Finalizando o quadro teórico de sustentação à pesquisa, são apresentadas teorias sobre formação e desenvolvimento de pessoas nos espaços corporativos. Especificamente, apresenta-se o arcabouço teórico de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) nas organizações.

### **2.1 Modelos Pedagógicos para EaD**

As TDICs, na atualidade, apresentam-se como uma ferramenta de mediação do processo de ensino-aprendizagem, assim como já foram, e ainda são, outras tecnologias (papel, lápis, livros etc.). Nesse sentido, faz-se necessário construir modelos pedagógicos específicos que trabalhem com a mediação das novas tecnologias (BEHAR, 2009; MAYES; FREITAS, 2004). Vive-se, no momento, um processo assimétrico de passagem da sociedade industrial para uma pós-industrial – sociedade em rede, hiperconectada, dilúvio informacional (CASTELLS, 2010; FLORIDI, 2015; LÉVY, 2003), na qual a aprendizagem é destacada, fazendo emergir a necessidade de novos modelos e novas práticas educacionais. Sistemas de educação aberta e a distância, educação ao longo da vida, formação permanente e continuada etc., tudo isso tem provocado o surgimento de novos modelos pedagógicos orientados, principalmente, à aprendizagem e não aos conteúdos (BEHAR, 2009; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

As mudanças paradigmáticas da Ciência e a interpretação do contexto social, inclusive no espaço da ação profissional, são elementos importantes na escolha do modelo

educacional. Abranches (2003), citando Kuhn (1996), discorre que o antigo paradigma não mais dá conta de explicar a realidade, e disso resulta um encaminhamento científico com base em outros valores e crenças, que estabelecem novo padrão para interpretar os fatos cotidianos.

A atividade científica, por meio de leis, princípios e modelos, procura generalizar e simplificar a realidade, como forma de extrair conhecimentos, compreender e prever os fenômenos do mundo exterior (KUHN, 1996 apud BEHAR, 2009). Esse arcabouço representativo, prioristicamente criado, é o paradigma no qual repousam leis, princípios e modelos a serem seguidos. O modelo, nesse contexto, é um sistema figurativo, esquemático criado para estabelecer uma relação por analogia com a realidade, surgido no cerne do paradigma e a ele vinculado (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

Para Behar (2009), no ambiente educacional, o conceito de modelo pedagógico é comumente confundido com sinônimo de paradigma educacional, teoria de aprendizagem e/ou metodologia de ensino. Para a autora, a expressão modelos pedagógicos “[...] representa uma relação de ensino/aprendizagem, sustentado por teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes. Tudo isso aponta para um determinado paradigma” (BEHAR, 2009, p. 21).

O modelo educacional tecnicista, vigente na sociedade industrial, não mais atende às mudanças significativas que ocorrem no espaço de formação profissional, fruto do contexto mais amplo de mudanças na sociedade. A EaD, aliada a novas tecnologias, deverá ser pensada a partir de um modelo pedagógico que, segundo Behar (2009, p. 24), “[...] possa responder às mudanças de paradigma no sentido dado por Kuhn [...]”, ou seja, deverá ser (re)construída pautada em pressupostos de que haverá diálogos entre os pares intermediados por mídia digitais, em tempo e espaço distintos, em uma relação um-para-muitos, um-para-um, muitos-para-muitos, diversas fontes de informação e produção de conhecimento, predominância da comunicação escrita em detrimento da oralidade.

Com isso, ainda segundo Behar (2009, p. 24), “[...] não se podem adaptar modelos pedagógicos derivados do ensino presencial para a distância [...]”, é preciso construir novas bases epistemológicas, metodológicas e ontológicas que levem em conta os novos paradigmas. Behar (2009, p. 16) afirma que

[...] pode-se dizer que um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cujas características são: o desenvolvimento das competências e habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivência, entre outras. É preciso focar a capacitação, a aprendizagem, a educação aberta e a distância e a gestão do conhecimento. Assim, estudos sobre construção de conhecimento, autonomia, autoria e

interação contribuem para a construção de um espaço heterárquico, sendo que esse é pautado pela cooperação, pelo respeito mútuo, pela solidariedade, por atividades centradas no aprendiz e na identificação e na solução de problemas.

O conceito de modelo pedagógico para EaD, para Behar (2009), consiste num sistema de premissas teóricas que “[...] representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” (BEHAR, 2009, p. 24).

As TDICs, ao possibilitarem novas configurações comunicacionais, alterando a relação tempo versus espaço, têm confundido as fronteiras tradicionalmente impostas aos ensinamentos presencial e a distância. A conectividade ininterrupta presente na dinâmica atual da sociedade (FLORIDI, 2015; LAURILLARD, 2013; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016) quebra a dicotomia dessas modalidades, criando novas e diferentes possibilidades. Torna-se necessário aprofundar pesquisas no sentido de (re)definir novos modelos pedagógicos que aproveitem todas as potencialidades de mediação pedagógica trazidas pelas TDICs, não apenas transpondo para o virtual as experiências exitosas desenvolvidas no passado em contexto de tecnologias não digitais.

Para Mayes e Freitas (2004), um modelo de *e-learning* precisa demonstrar em quais princípios pedagógicos a tecnologia digital agregada foi operativa. Na opinião dos autores, é necessário que a TDIC permita, por exemplo, interação remota entre os alunos e/ou representações do assunto de forma que sem a tecnologia não seria possível (MAYES; FREITAS, 2004). Apontam, ainda, inexistir efetivamente um modelo propriamente desenvolvido para o *e-learning*, mas adaptações de modelos pedagógicos do presencial para o virtual, relatando o uso das tecnologias para favorecer, pelo viés econômico, ambientes virtuais de aprendizagem (MAYES; FREITAS, 2004).

Vendruscolo e Behar (2016) definem o modelo pedagógico como um instrumento de investigação de caráter teórico, que serve para representar processos de ensino e aprendizagem desejados, contemplando os princípios estruturais desse processo. Destacam que o modelo pedagógico representa: (i) uma estrutura alicerçada sobre uma concepção epistemológica; (ii) apoiado em uma ou mais teorias de aprendizagem; (iii) com reinterpretções de teorias, a partir das concepções subjetivas do agente (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

A penetração da TDIC no contexto sociocultural, nesta última década – nominada era digital (BATES, 2020) – fez com que os atores dos processos educacionais (alunos,

professores, trabalhadores) estejam conectados às redes sociais, em maior ou menor tempo, mas conectados. Para o cenário tecnológico da atualidade, Laurillard (2013) destaca a importância da pedagogia continuar sendo vista como a guia para o aluno aprender, afirmando que “A ênfase ainda está na pedagogia liderando o uso da tecnologia, em vez de se adaptar ao que a tecnologia oferece” (LAURILLARD, 2013, p. xvi, tradução nossa)<sup>4</sup>. Além disso, segundo a autora, as formas como o aluno aprende ainda estão embasadas, e continuam válidas, nas teorias de aprendizagem desenvolvidas por Dewey, Vygotsky, Bruner, Papert, Lave, Wenger, entre outros (LAURILLARD, 2013).

Mayes e Freitas (2004) apresentam um tripé relacional entre teorias de aprendizagem, estruturas pedagógicas e modelos de *e-learning*. Segundo os autores (MAYES; FREITAS, 2004, p. 5, tradução nossa)<sup>5</sup>,

Teorias de aprendizagem fornecem relatos empíricos das variáveis que influenciam o processo de aprendizagem e explicações sobre as maneiras pelas quais essas influências ocorrem.

Estruturas pedagógicas descrevem os princípios gerais através dos quais a teoria é aplicada à aprendizagem e à prática docente.

Modelos de *e-learning* descrevem onde a tecnologia desempenha um papel específico no apoio da aprendizagem.

Com isso, Mayes e Freitas (2004) destacam a importância de se amparar numa teoria de aprendizagem como condição básica para analisar se o processo de ensino por *e-learning* realmente alcançou o resultado pretendido. Partindo da proposta formulada por Greeno, Collins e Resnick (1996 apud MAYES; FREITAS, 2004), os autores apresentam abordagem sintética que reúne as principais teorias de aprendizagem em 3 (três) amplas perspectivas, que se tornam importante para analisar o *e-learning*:

1. A perspectiva associativa/empirista
2. A perspectiva cognitiva
3. A perspectiva situacional

A premissa inicial, pontuam os autores, é que, de acordo com os resultados de aprendizagem que se pretende, faz-se a escolha de atividades que permitam aos alunos

---

<sup>4</sup> The emphasis is still on pedagogy leading the use of technology, rather than adapting to what technology offers. (LAURILLARD, 2013, p. xvi)

<sup>5</sup>Theories of learning provide empirically-based accounts of the variables which influence the learning process, and provide explanations of the ways in which that influence occurs.

Pedagogical frameworks describe the broad principles through which theory is applied to learning and teaching practice.

Models of *e-learning* describe where technology plays a specific role in supporting learning. These can be described both at the level of pedagogical principles and at the level of detailed practice in implementing those principles. (MAYES; FREITAS, 2004, p. 5).

alcançarem esse aprendizado, concebendo tarefas avaliativas que externem o alcance do que foi aprendido. Para isso, é necessário que haja alinhamento do processo dentro de suposições subjacentes sobre aprendizagem (teorias de aprendizagem) e, conseqüentemente, adotando métodos de ensino que se alinhem a essas suposições, inserindo a tecnologia como ferramenta para alcançar o resultado desejado (MAYES; FREITAS, 2004).

Na perspectiva associativa, o conhecimento é compreendido como uma acumulação organizada de associações e componentes de habilidades. Para tanto, as tarefas de aprendizagem devem ser organizadas em sequência que vai dos componentes mais simples, como pré-requisito para alcançar as tarefas mais complexas, sempre permeada por estímulo externo em cada etapa (*feedback*). A implicação dessa teoria, no desenho instrucional de cursos *e-learning*, reflete na individualização da instrução, na qual cada aluno responde a perguntas ou problemas propostos recebendo *feedback* imediato. Esta perspectiva sustentou o desenvolvimento de instruções programadas realizadas por computador para ensinar habilidades rotineiras (MAYES; FREITAS, 2004).

No design instrucional de cursos *e-learning*, com abordagem pedagógica associativa, são enfatizados: rotinas de atividades organizadas; metas claras e *feedback* constante; itinerário de aprendizagem com rotinas individualizadas e compatíveis com o desempenho anterior do aluno (MAYES; FREITAS, 2004). O behaviorismo é a representação maior dessa perspectiva.

Na década de 60, relatam Mayes e Freitas (2004), houve uma mudança geral no posicionamento teórico da psicologia no que toca aos processos de aprendizagem. Naquele momento, investigaram-se a aprendizagem, a percepção, o pensamento, a linguagem e o raciocínio como resultado dos processos de atenção, memória e formação de conceitos subjetivos. Com isso, o processo de aquisição de conhecimento passou a ser visto como resultado da interação das novas experiências vividas com as estruturas de compreensão existentes no sujeito cognoscente. A essência da abordagem cognitiva consiste em estimular a criação, pelo aluno, de novas estruturas de compreensão, por intermédio das atividades realizadas (MAYES; FREITAS, 2004). A compreensão é adquirida mediante processo ativo de criação, por meio de atividades que estimulem a criar hipóteses e construir novas formas de compreender um conceito/conteúdo.

Partindo da teoria de Piaget, Mayes e Freitas (2004) pontuam que o desenvolvimento conceitual ocorre por meio de operações cognitivas e não pela acumulação de informações.

Pelas atividades, o aluno busca o significado do conceito. Este é visto como ferramenta; sua compreensão é alcançada na realização das tarefas de aprendizagem.

Os autores sustentam haver subdivisão na vertente cognitiva, a partir da distinção da abordagem que apoia a aprendizagem, se no diálogo individual entre professor e aluno ou no diálogo em grupo. Aparecem como subdivisões a pedagogia cognitiva-construtivista e a construtivista socialmente mediada (sociocognitiva), ou seja, distinguem o foco na cognição individual de uma ênfase socioconstrutivista, tendo por expoentes, respectivamente, Piaget e Vygotsky.

O desenho instrucional de cursos *e-learning*, pautados na abordagem cognitiva, irá enfatizar: ambientes interativos que facilitem a construção de conhecimentos; atividades que incentivem a experimentação e as descobertas de princípios amplos e espaço para reflexão (MAYES; FREITAS, 2004).

Para a perspectiva situacional, o resultado da aprendizagem é substancialmente influenciado pelos ambientes social e cultural nos quais ocorre o processo educativo. O conhecimento é situado nas práticas que emergem das comunidades, tendo por aprendizagem a habilidade que o indivíduo adquire ao participar dessas práticas, “[...] todo esforço é feito para tornar a atividade de aprendizagem autêntica ao contexto social em que as habilidades ou conhecimentos são normalmente incorporados”<sup>6</sup> (MAYES; FREITAS, 2004, p. 10, tradução nossa). A ênfase do design instrucional, pautado na perspectiva situacional, prioriza uma simetria da natureza da tarefa de aprendizagem e suas características em contexto de mundo real. Comunidades de práticas são um exemplo representativo da perspectiva situacional.

Por fim, destacam os autores que as três perspectivas, de verdade, são uma síntese representativa de amplas vertentes pedagógicas e que, nos cursos implementados em ambientes virtuais, dificilmente haverá ancoragem em apenas uma teoria de aprendizagem. Mas, no entanto, haverá a predominância de uma das teorias no design instrucional do curso (MAYES; FREITAS, 2004).

### 2.1.1 Revisão Sistemática de Literatura sobre Modelos Pedagógicos para EaD

Na subseção anterior, foram apresentadas principais vertentes pedagógicas para modelos em EaD e a teoria de aprendizagem que lhes são subjacentes.

---

<sup>6</sup> [...] every effort is made to make the learning activity authentic to the social context in which the skills or knowledge are normally embedded (MAYES; FREITAS, 2004, p. 10).

Nesta subseção pretende-se atualizar o debate teórico iniciado anteriormente, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), observando a recomendação PRISMA (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015), com o objetivo de levantar elementos que ajudem a responder às seguintes indagações: quais modelos pedagógicos para cursos em EaD aparecem nos estudos científicos recentes (questão P1)? Qual é a base epistemológica desses modelos (questão P2)?

Revisão Sistemática da Literatura é uma metodologia que visa a agrupar resultados de estudos científicos sobre determinado tema. Para isso, são estabelecidos previamente critérios de seleção e definida a base de dados para pesquisa. Apoiado numa análise criteriosa dos dados coletados (artigos científicos, teses, dissertações), é elaborado relatório sintético dos resultados obtidos em cada estudo selecionado (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014; TRACTENBERG, 2011). Justifica-se sua utilização porque o conhecimento científico é, por natureza, um acumular de novos conhecimentos (MARCONI; LAKATOS, 1991). Dessa forma, a RSL apresenta-se hábil para um procedimento inicial visando a identificar como certa temática está sendo abordada na literatura científica.

A recomendação PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Met-Analyses*) consiste num protocolo contendo *checklist* e fluxograma com quatro etapas. Tem por objetivo melhorar o relato das revisões sistemáticas e meta-análises. Inicialmente, surgiu em ensaios clínicos randomizados na área da medicina. Com o passar do tempo, foi sendo utilizada por outras áreas, fazendo-se as adaptações necessárias no *checklist* e no fluxograma. (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015; ZANETTI; BORGES; RICARTE, 2016).

As bases de dados escolhidas para a RSL foram o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>7</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>8</sup>, utilizando-se dos próprios mecanismos de busca disponibilizados nos sítios eletrônicos de cada base. A pesquisa aconteceu no mês de março do ano de 2020.

---

<sup>7</sup> O Portal de Periódicos da Capes é uma plataforma on-line, mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Ministério da Educação (MEC), disponibilizando acesso a mais de 45 mil publicações periódicas – nacionais e internacionais – e a diversas bases de dados. Disponível em: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br).

<sup>8</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa; mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: [bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br).

**Quadro 1 - Descritores utilizados na RSL**

modelos pedagógicos <i>and ead</i>	modelo pedagógico <i>and educação online</i>
modelo pedagógico <i>and ead</i>	modelos pedagógicos <i>and educação on-line</i>
modelos pedagógicos <i>and ensino on-line</i>	modelo pedagógico <i>and educação on-line</i>
modelo pedagógico <i>and ensino on-line</i>	modelo pedagógico virtual
modelos pedagógicos <i>and ensino online</i>	<i>pedagogical model and e-learning</i>
modelos pedagógicos <i>and ensino online</i>	<i>pedagogical model and online education</i>
modelos pedagógicos <i>and e-learning</i>	<i>pedagogical model and distance learning</i>
modelo pedagógico <i>and e-learning</i>	<i>pedagogical frameworks and e-learning</i>
modelo pedagógico <i>and on-line</i>	<i>pedagogical frameworks and distance learning</i>
modelos pedagógicos <i>and on-line</i>	<i>pedagogical frameworks and online education</i>
modelos pedagógicos <i>and online</i>	<i>pedagogical design and e-learning</i>
modelo pedagógico <i>and online</i>	<i>pedagogical design and distance learning</i>
modelo pedagógico <i>and educação a distância</i>	<i>pedagogical design and online education</i>
modelos pedagógicos <i>and educação a distância</i>	<i>models of e-learning</i>
modelos pedagógicos <i>and educação online</i>	modelo pedagógico <i>and educação on-line</i>
	modelo pedagógico virtual

Fonte: O Autor (2021).

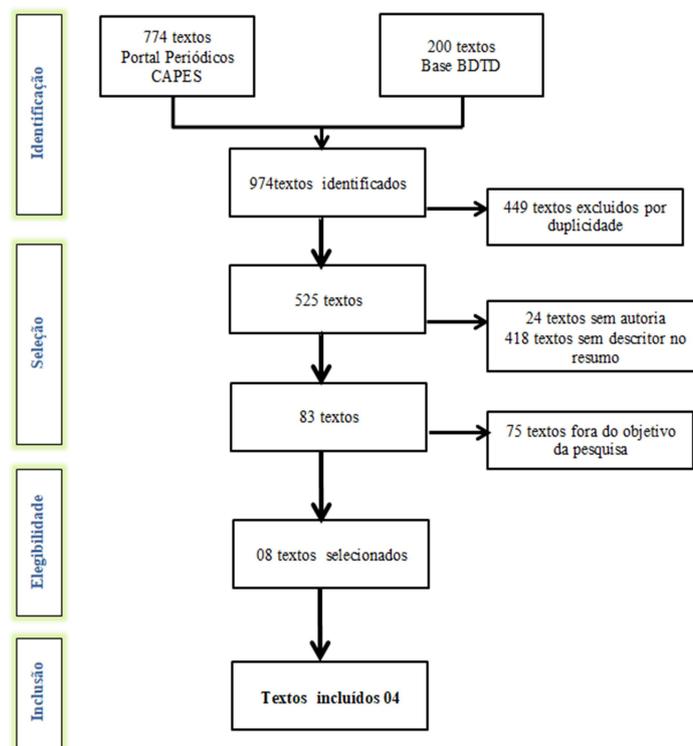
A configuração do buscador nos sítios eletrônicos pesquisados foi: no Portal de periódicos da Capes: (i) Tipo de busca: busca avançada por assunto; (ii) localização do descritor: qualquer (título ou autor ou assunto) e texto exato; (iii) data de publicação: últimos 5 anos; (iv) tipo de material: artigos; (v) idioma: qualquer idioma; (vi) mostrar somente periódicos revisados por pares. No Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: (i) Tipo de busca: avançada; (ii) localização do descritor: todos os campos; (iii) ano de defesa: 2016 a 2020; (iv) idioma: português.

Os critérios de exclusão utilizados para filtrar e determinar um recorte viável a uma análise e elaboração de estudo sintético foram: 1º - artigos coletados em duplicidade; 2º - artigos coletados sem autoria e/ou sem resumo (abstract); 3º - artigos não contendo os descritores no resumo; 4º - artigos escritos em idioma diferente das línguas inglesa, portuguesa e/ou espanhola; 5º - leitura dos resumos (*scanning*) para exclusão dos que fogem ao objetivo da pesquisa.

As buscas nos dois sítios eletrônicos – Periódicos CAPES e BDTD – resultaram na localização de 974 documentos científicos (774 Periódicos CAPES, 200 BDTD), que foram

carregados no software gerenciador de bibliografia *Endnote*<sup>9</sup>. Com o uso das ferramentas disponibilizadas, foram localizados e eliminados 449 documentos que estavam em duplicidade (1º critério de exclusão); 24 documentos sem autoria e/ou sem resumo (2º critério de exclusão); 418 documentos que não continham em seus resumos os descritores usados na pesquisa (3º critério de exclusão), resultando em 83 documentos selecionados. Após aplicação dos 4º e 5º critérios de exclusão, restaram para leitura completa e analítica quatro documentos.

**Figura 1 - Fluxograma da RSL nos portais CAPES e BDTD**



Fonte: O Autor (2021, adaptado de GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015).

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos documentos selecionados na revisão sistemática da literatura. Em relação às informações bibliométricas, verifica-se, (a) 50% dos documentos são teses; (b) os artigos científicos selecionados resultam de pesquisas realizadas no exterior.

<sup>9</sup> *Endnote*: software pago gerenciador de bibliografias e referências, desenvolvido pela empresa *Clarivate Analytics*. Disponível em: [endnote.com](http://endnote.com)

**Quadro 2 - Síntese das informações bibliométricas, objetivos e metodologia dos artigos analisados**

Autor (Ano)	Título	Nível de formação dos autores	Objetivo	Metodologia
RIBEIRO (2019)	MP-SocioAVA: modelo pedagógico com foco nas interações sociais em um ambiente virtual de aprendizagem (tese)	Doutoranda	Investigar possíveis contribuições de um modelo pedagógico para EaD com foco nas interações sociais em um ambiente virtual de aprendizagem.	Estudo de Casos Múltiplos
CARAPETO E BARROS (2019)	Nutrition and health as virtual class at Open University (Portugal): pedagogical strategies for higher education (artigo)	Doutoras	Apresentar resultados para aprendizagem das interações havidas entre alunos e professor numa unidade curricular do Mestrado em Nutrição da Universidade Aberta de Lisboa, a partir do modelo pedagógico em EaD desenvolvido e adotado pela instituição.	Estudo de Caso
KORHONEN; RUHALAHTI E VEERMANS (2019)	The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments (artigo)	Mestra, Doutoras	Apresentar processo de aprendizagem on-line que possibilite aprendizado profundo por meio de PLEs, usando as ferramentas da web 2.0.	DBR – Design Bases Research
SILVA (2016)	Apropriações sociais e formativas das tecnologias digitais por adolescentes e suas relações com o ensino e aprendizagem na escola (tese)	Doutoranda	Identificar e analisar os modos de apropriação e estratégias de aprendizagem mobilizadas por adolescentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em contextos de uso das tecnologias digitais; identificar e analisar representações dos professores sobre as suas práticas no uso das tecnologias digitais no processo educativo, com vistas a refletir sobre diretrizes de um futuro modelo formativo docente pautado em pressupostos teórico-metodológicos em processos de aprendizagem mobilizados por alunos em ambientes virtualizados.	Abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo, mediante análise de conteúdos de: entrevistas semidirigidas; aplicação de questionário semiestruturado e entrevista com princípios do método clínico.

Fonte: Dados da pesquisa

Com o objetivo de investigar as possíveis contribuições de um modelo pedagógico, com foco nas interações sociais, em um ambiente virtual de aprendizagem, a tese de doutoramento de Ribeiro (2019) destaca que as interações sociais são essenciais para a aprendizagem. A autora embasa sua pesquisa no paradigma construtivista, numa visão a partir da perspectiva piagetiana, pela qual o conhecimento é construído pelo sujeito em sua interação com o mundo exterior. Para tanto, destaca a importância de um modelo pedagógico, no AVA, que estimule e aprimore as interações sociais entre os alunos virtuais, já que a EaD é caracterizada pela separação tempo/espaço.

Nesse estudo, Ribeiro utiliza-se da conceituação de modelo pedagógico para EaD elaborado por Behar (2009), definindo-o como sendo “[...] um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” (RIBEIRO, 2019, p. 32). Ainda com base em Behar (2009), a autora apresenta os elementos que compõem um modelo pedagógico para EaD: (i) arquitetura pedagógica (organização, conteúdo, metodologia e tecnologia); (ii) estratégia pedagógica.

O aspecto “organizacional” da arquitetura pedagógica (AP) contempla a concepção de ensino e aprendizagem, a organização da classe e ponderações da atuação dos atores – docentes e discentes – no espaço virtual de aprendizagem. Destaca, citando Behar (2009), que dentro do aspecto organizacional é preciso prever uma proposta pedagógica adaptável às competências necessárias e específicas para a modalidade de ensino a distância, que observe a forma de comunicação, interação e habilidades digitais necessárias para transitar no ambiente virtual, ou seja, a fluência digital do discente.

O aspecto “conteúdo da arquitetura pedagógica” contempla materiais instrucionais e/ou recursos elaborados para facilitar a aprendizagem do aluno (objetos de aprendizagem, softwares, ferramentas etc.). Pontua a autora que a separação física/temporal dos sujeitos do processo educacional requer a observância de que o aluno realizará o percurso instrucional da aprendizagem sem acompanhamento e/ou supervisão, o que torna importante que o conteúdo seja claro, de fácil manuseio e objetivo.

Por aspecto “metodológico”, como parte integrante da arquitetura pedagógica, a autora afirma que se trata de técnicas e dos procedimentos escolhidos para aplicação dos recursos a serem utilizados. Forma de comunicação e interação entre as partes (aluno-professor; alunos-alunos), as atividades a serem realizadas e procedimentos de avaliação, tudo passa por definição de técnicas e procedimentos a serem adotados. Pontua ainda que os “[...] aspectos metodológicos estão diretamente relacionados com os objetivos do curso e, por isso, são

estritamente ligados à avaliação” (RIBEIRO, 2019, p. 37). Como aspecto tecnológico, é destacado que o ambiente virtual de aprendizagem deverá propiciar ferramentas/recursos que possibilitem um nível de interação e comunicação desejado pela arquitetura pedagógica.

Para Ribeiro (2019), a arquitetura pedagógica em EaD nem sempre parte de uma escolha do professor, pois há situações nas quais esta é pré-determinada pela instituição ofertante do curso. No entanto, mesmo nesses casos, a aplicação de uma mesma AP para um curso EaD pode ensejar resultados diferentes, haja vista cada professor utilizar-se de estratégias pedagógicas distintas. Assim, conclui a autora, a arquitetura pedagógica é delimitada pela estratégia pedagógica do professor.

Por estratégias pedagógicas (EP), citando Behar (2009), a autora considera a forma que cada professor articula atos didáticos visando a adaptar/ajustar a arquitetura pedagógica do curso a uma situação de aprendizagem determinada, considerando o seu contexto de ensino (turma, curso, aula). É um componente dinâmico do modelo pedagógico, no qual cada professor põe em prática seu modelo pessoal, procurando minimizar as dificuldades que ocorrem na EaD, adaptando a arquitetura pedagógica ao contexto de seus alunos.

Por fim, a autora conclui sua pesquisa reafirmando que o modelo pedagógico proposto, – pautado na interação entre alunos e destes com o professor – mostra-se viável a atingir os objetivos de aprendizagem em ambientes virtuais (RIBEIRO, 2019).

O estudo de Carapeto e Barros (2019), intitulado *Nutrition and health as virtual class at Open University (Portugal): pedagogical strategies for higher education*, apresenta o modelo pedagógico em *e-learning* adotado pela Universidade Aberta de Lisboa. Segundo as autoras, trata-se de um dos primeiros modelos de *e-learning* desenvolvido na comunidade lusófona, alicerçado em quatro pressupostos: (i) aprendizagem centrada no aluno; (ii) flexibilidade; (iii) interação; (iv) inclusão digital. Essas premissas embasam o modelo e influenciam diretamente na definição da organização da metodologia de ensino, dos papéis do aluno e do professor; do planejamento; do design; do gerenciamento das atividades eletrônicas a serem propostas aos discentes; dos materiais didáticos elaborados e do processo de avaliação das habilidades adquiridas (CARAPETO; BARROS, 2019).

O modelo pedagógico para EaD da Universidade Aberta de Lisboa está estruturado num *e-learning* básico, usando a plataforma Moodle como AVA, com características de uma educação de alta qualidade, aberta e assíncrona, contendo os seguintes elementos: a) Plano de Unidade Curricular: constando os objetivos a serem alcançados, habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos e recursos que serão utilizados, calendário e métodos de avaliação; b) Atividades de treinamento: atividades para fixação dos conhecimentos trabalhados, de

caráter não avaliativo, com correção realizada pelo próprio aluno, a partir de gabarito disponibilizado; c) E-fólios: atividades avaliativas realizadas durante o semestre, no total máximo de três; d) Fóruns de trabalho e Fóruns de estudo: meio de comunicação, diálogo e reflexão dos conteúdos estudados, colocando em contato alunos-alunos e alunos-professor; e) Avaliação contínua e/ou exame final: o estudante tem a possibilidade de escolher, no início do semestre, a modalidade avaliativa que deseja, se avaliação contínua – por meio dos e-fólios – ou uma prova final.

Para Carapeto e Barros (2019), a adoção de um modelo com atividades exclusivamente assíncronas, em detrimento das síncronas, é intencional e se justifica por facilitar a interação e participação contínua dos alunos na plataforma, possibilitando adequar agendas e compromissos de trabalho/família dos discentes, além de permitir estratégias pedagógicas que valorizem o trabalho colaborativo on-line. Destacam as autoras que modelos com atividades síncronas permitem uma interação intensa, mas sem um processo contínuo, enquanto as assíncronas têm por vantagem “[...] facilitar o trabalho em longo prazo para o estabelecimento de processos sustentáveis de interação e colaboração” (CARAPETO; BARROS, 2019, p. 11, tradução nossa).<sup>10</sup> Entendem que o modelo pedagógico para *e-learning*, pautado em atividades abertas assíncronas, permite que o público adulto – por possuir várias ocupações diárias: família, trabalho etc. – participe do curso de forma plena, sem sacrificar as outras interações sociais.

O estudo ressalta que as habilidades necessárias ao ensino no século XXI estão em constantes mudanças, devido às ferramentas digitais que possibilitam inovações no processo educacional. As tecnologias permitem um novo significado na relação entre professor e aluno, alterando sensivelmente o processo de ensino e aprendizagem. Conclui que o modelo pedagógico da Universidade Aberta de Lisboa garante resultados bem-sucedidos na aprendizagem do público adulto da instituição, por se fundamentar na centralidade do aluno, com ambiente virtual que prioriza as interações assíncronas entre os participantes, além de uma boa relação conteúdos *versus* transposição didática-tecnologias (CARAPETO; BARROS, 2019).

Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019), no artigo *The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments*, relatam que as ferramentas possibilitadas pela internet 2.0 (Web 2.0) trouxeram mais recursos de dialogicidade, criação e compartilhamento de conteúdos didáticos na rede digital. Observam que a aprendizagem on-

---

<sup>10</sup> [...] in facilitating long-term work for the establishment of sustainable interaction and collaboration processes (CARAPETO; BARROS, 2019, p. 11).

line requer seu próprio conjunto de abordagens pedagógicas e que as variedades de ferramentas da web podem apoiar métodos eficazes de ensino (GOODYEAR, 2002; MAYES; FREITAS, 2013 apud KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019), destacando que elas são o suporte dos ambientes de aprendizagem digital na atualidade.

No entanto, ponderam que as limitações existentes nos ambientes de aprendizagem das instituições de ensino, por não permitir armazenar os materiais e processos de aprendizagem nos quais os estudantes se apoiam ao longo de sua aprendizagem profissional (mistura de vários ambientes de aprendizagem), têm levado os alunos a desenvolverem seus próprios ambientes de aprendizagem digital, denominados de PLE – *Personal Learning Environments* (ambientes pessoais de aprendizagem) (FIEDLER, 2013; VUOJÄRVI, 2013; WHEELER, 2015 apud KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019). Segundo o estudo, “[...] o PLE é uma abordagem pedagógica potencialmente promissora que integra o aprendizado formal e informal, apoiando o aprendizado autorregulado dos alunos e utilizando-se de ferramentas de mídia social no ensino superior” (KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019, p. 758, tradução nossa).<sup>11</sup>

Partindo desse pressuposto, as autoras apresentam o resultado de um estudo que teve por objetivo um processo de ensino on-line, que permitisse aprendizado profundo por meio de PLEs, pautado no modelo pedagógico DIANA e no modelo de cinco estágios de ancoragem para suporte individual de aprendizagem on-line, mediante ferramentas da Web 2.0. Os modelos foram aplicados dentro de uma formação continuada para professores na Faculdade de Educação da Universidade de Turku – Finlândia.

O modelo pedagógico DIANA (*Dialogical Authentic Netlearning Activity*) foi desenvolvido por Arnio e Enqvist (ARNIO; ENQVIST, 2016 apud KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019) para cursos de formação de professores na Finlândia. O modelo consiste em quatro fases: Fase A: Criação do Ambiente Virtual para aprendizagem colaborativa (preparar a participação dialógica dos alunos e iniciar o trabalho coletivo); Fase B: Promoção de tarefas de aprendizagens autênticas (tarefas centradas no aluno e surgidas do contexto de vida real e de trabalho); Fase C: Incrementar aprendizagem profunda por intermédio de ações dialógicas (perguntas abertas e questionadoras); Fase D: Integrar teoria e práticas em situações de aprendizagem (reflexão e avaliação contínua ao longo do processo).

---

<sup>11</sup> [...] the PLE is a potentially promising pedagogical approach integrating formal and informal learning that supports students’ self-regulated learning while also utilizing social media tools in higher education (KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019, p. 758).

Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019) afirmam que o modelo pedagógico DIANA enfoca aspectos da aprendizagem, não servindo para ancorar o processo individual de aprendizagem on-line pelo aluno. Por isso, na pesquisa desenvolvida, foi também utilizado o modelo de cinco estágios de ancoragem para suporte individual de aprendizagem on-line. Esse modelo é pautado na perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky, tendo sido desenvolvido por Gilly Salmon (SALMON, 2003 apud KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019), baseando-se em diferentes dimensões do aprendizado on-line assíncrono, permitindo que o professor consiga organizar seus alunos durante o processo colaborativo de aprendizagem, com estímulo à independência e responsabilidade. Os estágios do modelo são: 1 – Acesso e motivação (configurar o sistema, acolhendo e incentivando os alunos); 2 – Socialização no ambiente on-line (criação de laços culturais, sociais e de aprendizagem); 3 – Troca de informações (facilitando tarefas e apoiando o uso de materiais de aprendizagem); 4 – Construção de conhecimento (troca de informações/conhecimentos); 5 – Desenvolvimento (apoio do professor com mais informações e recursos para aprendizagem).

Os resultados a que chegaram as pesquisadoras, a partir da aplicação dos dois modelos visando à construção de conhecimento colaborativo, por meio dos ambientes de aprendizado pessoal dos alunos (PLE), foram que: (i) o modelo DIANA inclui as fases do modelo de cinco estágios de ancoragem para suporte individual ao aluno. No entanto, é necessário que o professor esteja sempre preparado para fornecer apoio contínuo e individualizado aos alunos em seus PLEs; (ii) o professor precisa de habilidades pedagógicas e digitais para operar efetivamente nos espaços de PLE (KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019).

Silva (2016) empreendeu pesquisa acadêmica, em nível de doutorado, com o objetivo de identificar e analisar os modos de apropriação e estratégias de aprendizagem mobilizadas por alunos em contextos de uso pedagógico das TDICs. Também analisou as representações dos professores sobre a própria prática no uso das tecnologias digitais em processo educativo, com vistas a refletir sobre o modelo formativo docente pautado em pressupostos teórico-metodológicos das aprendizagens mobilizadas por alunos em ambientes virtuais. A pesquisa ancorou-se em metodologia de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semidirigidas, aplicação de questionário semiestruturado e entrevista com método clínico.

Com base em Salomon (2001), Matlin (2004), Perkins (2001) e Hutchins (2000), Silva (2016) apresenta o conceito da cognição distribuída como um modelo teórico-conceitual importante para tratar do ensino e aprendizagem que ocorrem com uso de tecnologias digitais, por trazer a integração entre sujeito, ambiente, processos mentais e ação no mundo. Pontua que a amálgama conceitual entre meio/pensamento e as representações mentais individuais e

ações no mundo traz elementos para “[...] a compreensão da aprendizagem em sua dimensão social, característica do pensamento em rede, presente nos ambientes da Web 2.0, que é pautado pela coprodução e compartilhamento dos conhecimentos socialmente construídos” (SILVA, 2016, p. 38).

Na elaboração do quadro teórico de sustentação da pesquisa, discorre sobre as tipologias adotadas para designar a relação dos sujeitos contemporâneos com as tecnologias digitais. Afirma que a conceituação de fluência digital no uso das TDICs, elaborada com base na faixa etária (nativos versus imigrantes digitais), não se sustenta. Para a autora, citando Bayne e Ross (2007), “[...] considerar jovens como nativos digitais e que professores não fazem parte deste processo é algo simplista, uma visão acrítica e determinista do processo [...]” (SILVA, 2016, p. 43). Em reforço a esse pensamento, a autora destaca a revisão de postura de Prenski (2009), para quem não haveria sentido em criar a distinção pela cronologia da década de nascimento, mais uma ótica baseada na sabedoria digital (*Digital Wisdom*), entendida como “[...] um bom senso para usar as TICs como extensões das nossas capacidades cognitivas” (BOTTENTUIT JUNIOR et. al., 2009, p. 285 apud SILVA, 2016, p. 43).

Com base na premissa de que as representações sociais que alunos e professores têm sobre o uso das TDICs como promotoras de possibilidades formativas que influenciam, de alguma forma, seu uso nos processos educativos, Silva (2016) discorre sobre a base conceitual da representação social, a partir de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Abric (1994). Aponta que os pressupostos da teoria das representações sociais amparam-se no fato de o ser humano, ao longo de sua vivência, ir formulando ideias e significações das coisas e fatos, a partir da leitura e construções dadas à realidade social que lhe circunda, ou seja, “[...] o sujeito conhece o objeto não objetivamente, mas o conhece por meio de leituras sociais já estabelecidas pelo grupo ao qual pertence” (SILVA, 2016, p. 47).

Destaca, ainda, que as representações sociais são geradas a partir de dois mecanismos cognitivos nomeados de ancoragem e objetivação. A ancoragem permite que o significado de um fato novo seja ancorado em alguma categoria, ou imagem, já existente no universo simbólico do sujeito, possibilitando-lhe julgar determinado fato com base nas crenças existentes. A objetivação estabelece relação entre conceito e imagem, passando ideias e conceitos para imagens concretas e reflexos do real (MOSCOVICI, 2003 apud SILVA, 2016).

No trabalho de pesquisa, Silva (2016) faz um resgate histórico das principais abordagens teórico-metodológicas presentes na literatura acadêmica relacionadas ao uso das tecnologias em processos de ensino e aprendizagem.

Inicia apresentando a visão comportamentalista de ensino e aprendizagem presente na abordagem behaviorista/instrucionista. Afirma que essa abordagem toma por base o comportamento humano observável e manipulável, por meio de reações e estímulos perceptíveis, previstos e possíveis de serem controlados. A evolução da teoria construcionista também é apresentada, desde os postulados teóricos propostos por J. Piaget, com sua abordagem psicogenética, passando por Vygotsky, sob a perspectiva histórico-cultural, culminando com o construcionismo formulado por S. Papert, que propõe o uso das tecnologias em práticas pedagógicas que estimulem a construção do conhecimento mediado pelos recursos digitais.

Silva (2016) situa as tecnologias digitais como um instrumento cultural, resultante do desenvolvimento sócio-histórico e cultural humano. Conclui sua investigação revelando que: (i) o aprender dos adolescentes, fora da escola, ocorre por meio de práticas socioculturais viabilizadas pelas tecnologias digitais, refinando e construindo novas competências cognitivas. Mas essa aprendizagem não corresponde ao que os adolescentes representam como aprendizagem de conteúdos escolares; (ii) os professores desconhecem a nova cultura da aprendizagem da qual os alunos participam e eles (professores) têm representações sociais relacionadas ao uso das tecnologias pelos alunos voltadas ao entretenimento, desconsiderando a dimensão da aprendizagem.

Concluído o resumo analítico dos textos selecionados, passa-se a elaboração do quadro sintético dos resultados encontrados, com objetivo de responder às indagações iniciais formuladas para a revisão sistemática da literatura.

Verifica-se, inicialmente, que o objetivo das pesquisas converge para a investigação de modelos pedagógicos para EaD pautados nas interações sociais e na dialogicidade dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem. A construção social do conhecimento, como base epistemológica, se faz presente nos quatro textos selecionados (CARAPETO; BARROS, 2019; KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019; RIBEIRO, 2019; SILVA, 2016).

Nos estudos de Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019) e Silva (2016) aparecem, de forma destacada, a importância do uso de modelos pedagógicos para potencializar a aprendizagem, aproveitando o cruzamento de vários cenários de informação e produção de conhecimento propiciado pelas ferramentas da Web 2.0 e mobilizados nos ambientes virtuais.

O descortinar de novas possibilidades e espaços sociais de construção do conhecimento de forma partilhada, a partir dos recursos de dialogicidade, criação e compartilhamento de conteúdos digitais na rede, possibilitados pela internet 2.0 (Web 2.0), são abordados nos estudos das autoras. A pesquisa de Korhonen, Ruhalahti e Veermans

(2019) evidencia a importância do aproveitamento do contexto híbrido de educação – formal e informal, espaços intra e extrassala –, pois melhora a aprendizagem para o público adulto, favorecendo o desenvolvimento de aprendizado autorregulado, autônomo e colocando o aluno como sujeito ativo na busca do conhecimento.

**Quadro 3 - Síntese dos modelos pedagógicos encontrados na RSL**

Artigo	Modelo Pedagógico EaD	Concepção Epistemológica	Concepção Teórica	Estratégia didática
RIBEIRO (2019)	Modelo para EaD de Behar (2019)	Construção social	Sociointeracionista (Piaget)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interação entre alunos e professor</li> <li>✓ Interação com Recurso Educacional</li> </ul>
CARAPETO E BARROS (2019)	Modelo EaD da Universidade Aberta de Portugal	Construção social	Socioconstrutivismo (Vygotsky)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interação assíncrona</li> <li>✓ Primazia da Flexibilidade</li> <li>✓ Aprendizagem centrada no estudante</li> </ul>
KORHONEN; RUHALAHTI E VEERMANS (2019)	Modelo DIANA Modelo 5 Estágios de Ancoragem	Construção social	Socioconstrutivismo (Vygotsky)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação dialógica (interação assíncrona)</li> <li>✓ Integração teoria/prática</li> <li>✓ Aprendizagem contexto labora</li> </ul>
SILVA (2016)	--	Construção social	Socioconstrutivismo (Vygotsky)	--

Fonte: Dados da pesquisa.

No que toca ao modelo pedagógico para EaD, os quatro estudos apresentam modelos pautados na interação e construção colaborativa de aprendizagem no ambiente virtual, partindo da premissa epistemológica de que o aprendizado é fruto de uma construção social.

Os estudos de Silva (2016) e Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019) apoiam-se na concepção socioconstrutivista, com base nos postulados de Vygotsky.

Ribeiro (2019) apresenta o modelo pedagógico de concepção sociointeracionista com base em Piaget, demonstrando, em seu estudo, a construção teórica proposta por Behar (2009) para a constituição de um modelo pedagógico para EaD, detalhando as conceituações e formas de organização desse constructo teórico.

Carapeto e Barros (2019) apresentam o modelo pedagógico para EaD adotado pela Universidade Aberta de Lisboa, pontuando ser um modelo pautado na interação assíncrona e na centralidade da ação discente, tendo sido desenvolvido especificamente para aplicação naquela instituição, já em uso – muito satisfatório – há mais de uma década. Uma característica interessante do modelo dessa universidade, destacado no texto das autoras, diz

respeito à opção por atividades sempre assíncronas, em detrimento de qualquer atividade/momento síncrono no ambiente virtual de aprendizagem. O estudo relata que essa opção garante uma interação de longo prazo no ambiente virtual, além de possibilitar a conciliação das agendas dos discentes (trabalho, família e estudos) e permitir efetiva participação em todos os processos de aprendizagem.

Também é encontrada a opção preferencial por atividades de aprendizagem assíncronas no modelo de cinco estágios de ancoragem apresentado no estudo de Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019). Neste, a partir de Mayes e Freitas (2004) e Goodyear (2002), encontramos referências de que a aprendizagem em EaD requer um conjunto próprio de abordagens pedagógicas. As autoras partem da perspectiva socioconstrutivista de aprendizado de Vygotsky para apresentar o modelo pedagógico para EaD nominado DIANA, que tem por linha central a participação dialógica, tarefas de aprendizagem surgidas do contexto de vida e trabalho do discente e a integração entre teoria/prática.

A revisão sistemática da literatura, a partir das bases de textos científicos do Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), concluiu que: o modelo pedagógico para EaD converge para formatos pautados na interação, dialogicidade, construção colaborativa de conhecimentos e aproveitamento de todos os cenários de aprendizagem (formal e informal), integrando teoria e prática (questão P1); a base epistemológica considerada para modelo pedagógico de cursos em EaD repousa na premissa que o conhecimento é fruto de uma construção social, decorrente das relações e interações havidas no tecido social pelos sujeitos aprendentes (questão P2).

**Quadro 4 - Síntese da concepção de aprendizagem - RSL**

Base Epistemológica	Concepção Teórica	Estratégia Metodológica
Construção social	Socioconstrutivismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Centralidade das ações pedagógicas no discente</li> <li>✓ Flexibilidade pedagógica</li> <li>✓ Priorização de interação assíncrona</li> <li>✓ Integração teoria/prática</li> <li>✓ Aprendizagem vinda do contexto laboral</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

## 2.2 Interação, interatividade: a comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Nas subseções anteriores, sobretudo como resultado da RSL, restou assinalado que os modelos pedagógicos em EaD usam a base epistemológica da aprendizagem como construção social, tendo na linguagem uma das mais importantes ferramentas cognitivas promotora de interação.

Nesta subseção, investiga-se a linguagem nos ambientes virtuais, especificamente os processos comunicacionais que são desenvolvidos nos AVAs e a qualidade das interações possibilitadas.

Os estudos modernos da teoria da aprendizagem destacam a centralidade da comunicação no processo educacional como elemento desencadeador da interação (FREIRE, 2015; PIAGET, 1996; VYGOTSKY, 2001). Em Piaget, Primo (2003) reafirma que o conhecimento humano não é simples cópia do real, não sendo totalmente determinado pela mente do sujeito. Constitui-se da interação entre os dois elementos: sujeito e objeto. Freire, a sua vez, destaca a dialogicidade como essência da educação enquanto prática libertadora (FREIRE, 2015). Por esse aspecto, importa estudar o fenômeno comunicacional e as interações dele advindas, em face dos determinantes na construção da aprendizagem.

Para a educação a distância, a conceituação de “interação/interatividade” torna-se de fundamental importância, remetendo a processos comunicacionais surgidos com a mediação realizada por computadores/artefatos digitais. Há quem os trate como sinônimo (PRIMO, 2003); outros atribuem distinção em face do polo receptor/emissor (LEMOS, 2000).

Interatividade, palavra derivada do inglês *interactivity*, surgiu na década de 60 para designar uma específica melhoria na qualidade da interface homem/computador, por meio da incorporação de teclados e teleimpressoras como unidades de entrada e saída de dados, respectivamente, em substituição aos cartões perfurados e fitas magnéticas (FRAGOSO, 2001 apud OLIVEIRA, 2012). Com o avançar da tecnologia, vários conceitos foram sendo atribuídos à interatividade, essencialmente, dentro da perspectiva binária: interatividade como qualidade do sistema (aspecto tecnológico) ou como uma qualidade comunicacional (aspecto relacional) (OLIVEIRA, 2012).

Rafaeli (1988 apud OLIVEIRA, 2012) define interatividade como um grupo de características presentes na natureza da resposta emitida: bidirecionalidade, resposta imediata, controle do usuário, quantidade de ações dos usuários, respostas (*feedback*), transparência, presença social e inteligência artificial. Já Schwier e Misanchuk (1993 apud OLIVEIRA, 2012) definem interatividade como resultado da transferência do controle dos recursos

multimídias para as mãos dos usuários, propondo taxonomia com três aspectos: nível (reativo, proativo e mútuo), função (confirmação, controle de tempo, inquirição, navegação e elaboração) e dispositivo de entrada. Para Kiouisis (2001), citado por Oliveira (2012), a interatividade diz respeito à possibilidade de o usuário desenvolver uma comunicação em ambiente virtual, com a percepção simulatória de uma comunicação interpessoal.

Lemos (2004 apud OLIVEIRA, 2012) diferencia interação de interatividade. Para o autor, interatividade é um tipo de interação, uma nova qualidade da interação surgida com o avanço das tecnologias de comunicação e informação: interação técnica eletrônico-digital, ou simplesmente interatividade digital. Interatividade, então, seria a possibilidade de interação entre homem-máquina-conteúdo, mediada por interfaces digitais.

Silva (2014) afirma que o advento da *Web 2.0* possibilitou a criação de uma cultura participativa nos ambientes on-line, emergindo um novo paradigma comunicacional na rede mundial de computadores: a interatividade. Como paradigma comunicacional, a interatividade diz respeito à bidirecionalidade comunicativa entre emissor e receptor, com possibilidade de troca e conversação livre entre os polos comunicacionais. O autor apresenta os seguintes binômios basilares da interatividade:

- Binômio Participação-intervenção: receptor intervém na mensagem, de maneira qualitativa, autoral, modificando-o. Autoria.
- Binômio Bidirecionalidade-hibridação: criação colaborativa da mensagem entre emissor e receptor (cocriação); colaboração na construção do conhecimento com seus pares. Coautoria.
- Binômio Potencialidade-Permutabilidade: disposição para múltiplos caminhos que facilitem o processo de construção de aprendizagem pelo aluno, aproveitando a potencialidade hipermediática dos ambientes virtuais. Interfaces variadas. Está ligado aos conteúdos de aprendizagem, interface de comunicação do AVA. Desenho didático.

Para Primo (2003), estudar interatividade passa, inicialmente, por entender o que é interação. Como nos comunicamos? Como interagimos? A partir de teorias da comunicação e da perspectiva interacionista da cognição humana, Primo (2003) apresenta respostas que auxiliam o entendimento e a conceituação da interação, sugerindo também taxonomia para os tipos de interação mediada por computador, para o contexto da educação a distância.

No início dos estudos científicos da área de comunicação, segundo Primo (2003), a comunicação de massa foi valorizada e, em consequência, houve marginalização da comunicação interpessoal. Com isso, firmou-se com toda força o modelo transmissionista

para a teoria da informação, reduzindo a comunicação à transmissão de informações, articulando-se à tradição behaviorista da psicologia. Nesse cenário, as discussões conceituais da complexidade da comunicação ficaram restritas a simples emissão de informação (estímulo) e à reação do receptor (resposta). Afirma Primo (2003, p. 76-77):

E é justamente essa articulação que fundamenta grande parte dos estudos da chamada “interatividade”. Tendo em vista o caráter tecnicista e matemático da teoria da informação, tal visão de comunicação disfarça-se como adequada para o estudo da interação mediada por computador. Emissor-canal-receptor se transformam em Webmaster-interface-usuário. Associando-se a essa concepção, o par comportamentalista de estímulo/resposta traduz-se como input/output no contexto informático. Enquanto isso, o neo-behaviorismo da ciência cognitiva propala que a mente humana não passa de um programa de computador. Nesse contexto, uma quantidade de metáforas (a mente como um computador, uma máquina que conversa etc.) toma conta da arena, fazendo a diferenciação entre a interação humana e as trocas entre máquinas parecer irrelevante.

O autor apresenta o desafio de valorizar os processos interativos mediados pelo computador em sua complexidade, não os reduzindo à mera análise tecnicista das vias comunicacionais possibilitadas pelas máquinas. O objetivo investigativo proposto por Primo (2003), em seu doutorado, foi o de estudar não apenas a interação com o computador, mas, sobretudo, a interação que ocorre por intermédio dele e que propicia a mediação dialógica, com livre expressão e participação dos interagentes, por se apresentar de fundamental importância na construção do conhecimento.

A interação no ambiente virtual depende de fatores tecnológicos, por isso há uma tendência significativa de vincular interatividade às questões técnicas/tecnológicas, relegando a segundo plano questões comunicacionais. Ou seja, a mediação do diálogo e a livre expressão – que são fundamentais ao processo de construção do conhecimento –, sobretudo na modalidade de educação a distância, são postas em menor destaque e ofuscadas diante do recurso tecnológico, num viés excessivamente tecnicista (PRIMO, 2003, 2007).

Primo (2003) destaca o contraste das possibilidades comunicativas entre máquinas e seres vivos, por entender que “[...] um estudo sobre a interação mediada por computador deve ocupar-se tanto de um diálogo homem-homem (via e-mail, por exemplo) quanto das interações homem-máquina e máquina-máquina [...]” (PRIMO, 2003, p. 68-69).

Citando Capra (1996), Primo (2003) pontua que a mais óbvia diferenciação entre seres vivos e máquinas cibernéticas está no fato de que as máquinas são construídas, enquanto os organismos vivos crescem. Aquelas, constituem-se pela reunião de número finito e definido de peças, enquanto estes se mostram com elevado grau de flexibilidade e plasticidade internas.

A interação entre organismos vivos apresenta um alto grau de flexibilidade e indeterminação, pois cada comportamento de um interagente afeta o outro que, ao reagir, também afetará o primeiro. As transformações acontecem a partir da primeira interação e não podem ser pré-determinadas. Já a interação entre organismo vivo e máquina, ou máquina-máquina, ocorre seguindo cadeias sequenciais de causa e efeitos, a partir da configuração previamente estabelecida para o algoritmo funcionar. Não há possibilidade de flexibilidade e plasticidade interna. Havendo *input* não previamente “codificado” pelo sistema, não haverá devolutiva (PRIMO, 2003).

O autor apresenta críticas a posições teóricas que tentam conceituar interação como “simples transmissão de informações” e/ou como se ela fosse uma característica do canal, independente dos interagentes. Destaca que, como consequência disso, essa linha de pensamento tende a igualar a cognição como processamento de informações; educação como um processo de transmissão acumulativa de verdades e o comportamento humano como um funcionamento informático de entradas e respostas previsíveis, externando concepção epistemológica do comportamentalismo/behaviorismo.

Em contraposição ao viés tecnicista, Primo (2003) apresenta uma abordagem sistêmica-relacional para a interação mediada pelo computador, trazendo a centralidade analítica para as relações que se estabelecem entre os interagentes, e não dos participantes em separado. Sustenta que “[...] os intercâmbios mantidos entre dois ou mais interagentes (vivos ou não) serão sempre considerados formas de interação, devendo ser distinguidos apenas em termos qualitativos [...]” e que, a “[...] interação é ‘ação entre’ e comunicação é ‘ação compartilhada’ [...]” (PRIMO, 2003, p. 61). Para o autor, interação é um dos aspectos do processo comunicacional e interatividade é a interação mediada pelo computador.

Com isso, Primo (2003) apresenta tipologia centrada na relação que se desenvolve entre os interagentes, como proposta de estudo para a interação mediada pelo computador em ambientes virtuais:

- a) Interação Mútua
- b) Interação Reativa

O critério qualitativo é norteador da taxonomia elaborada por Primo (2003). Em sua própria definição, “[...] interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente [...]”, ao passo que a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulos e resposta (PRIMO, 2003, p. 62).

A interação mútua, também chamada de interação de construção, acontece entre humanos, com mediação da tecnologia digital, na qual cada interagente participa de modo efetivo. A tecnologia digital mediadora do processo comunicacional não interfere, tampouco limita as opções de escolha.

A interação reativa, ou interação de manipulação, é estabelecida numa relação homem e sistema tecnológico, na qual a ação humana limita-se a escolher (manipular) respostas pré-determinadas pelo sistema, inexistindo possibilidade de escolha de respostas além daquelas previamente definidas no algoritmo. Para Primo (2003), o avançar da inteligência artificial – que possibilita cruzamentos de informações numa exponencialidade quase infinita, mas ainda presa à codificação do algoritmo – poderá fazer emergir um novo tipo de interação: interação pseudo-mútua.

De forma sintética, percebem-se variações conceituais do que seja interação e interatividade entre os diferentes autores. Afirma Araújo (2019) que a tendência atual da conceituação da interatividade é concretizar-se a partir de dois pontos: (i) potencialidade da máquina na construção de interação humano-computador; (ii) potencialidade da interação humano-humano proporcionada pela máquina.

Nessa pesquisa, será adotada a conceituação estabelecida por Primo (2003), para quem a interação é um dos aspectos do processo comunicacional e interatividade é a interação mediada pelo computador, classificando-a em dois tipos: interação mútua e interação reativa. A tipologia proposta pelo autor ampara-se em teorias da comunicação, numa perspectiva interacionista da cognição humana, trazendo a centralidade analítica para as relações que são estabelecidas entre os interagentes – sejam humano-humano ou humano-máquina – sob o viés qualitativo das interações havidas. Por esses motivos, a concepção de interação formulada por Primo (2003) coaduna-se melhor com o arcabouço teórico desta investigação.

### 2.2.1 Tecnologias e mídias educacionais

Tratar de comunicação em ambiente virtual de aprendizagem remete, necessariamente, à breve digressão da presença da tecnologia no processo educacional.

O uso de tecnologia em suporte ao processo educacional acontece há muito tempo. Segundo Bates (2017), o discurso humano – a oralidade – foi um dos primeiros recursos usado na aprendizagem; os antigos gregos usaram bastante esse meio. No século XII, quadros de ardósia já estavam presentes na Índia e quadros-negros começaram a ser usados nas escolas ocidentais na virada do século XVIII. No final da Segunda Guerra Mundial, no século

XX, o exército americano passa a usar retroprojetores para treinamento de seus soldados, tornando-se comuns nas salas de aulas no pós-guerra, sendo substituídos depois por programas de apresentação.

A comunicação escrita também tem papel de destaque na educação. Em linha evolutiva, a escrita aparece em vários momentos da história da humanidade, a exemplo da pedra cinzenta usada por Moisés para transmitir os dez mandamentos, por volta do século VII a.C.. Mais adiante, no século XV, surgiu a imprensa e o rápido crescimento do ensino formal na Europa, até culminar com a comunicação textual digitalizada e divulgada nos ambientes virtuais de aprendizagem da internet, a partir da década de 1990 (BATES, 2017).

Com a expansão das TDICs, emergem outras variantes comunicacionais viabilizadas pelos computadores conectados em rede (internet). Os espaços virtuais surgidos desse contexto permitem a existência das redes sociais on-line; ambientes virtuais de aprendizagem; ferramentas de busca, criação, recriação e interpretação de informações, entre tantos recursos. A computação, entendida por Bates (2017) como espaço de intervenção, construção e interpretação, ultrapassa a categorização de tecnologia (computador) para assumir, com o uso, a condição de canal de transmissão de significado e conhecimento por intermédio de formato e símbolos deliberadamente criados a esse fim (mídia).

Na linguagem cotidiana, costuma-se abordar tecnologia e mídia como sinônimos. Para Bates (2017), existem diferenças essenciais entre os termos, que dizem respeito ao uso, à aplicação. Destaca o autor o perigo de se ressaltar muito a tecnologia *per se*, desconsiderando os contextos pessoal, social e cultural nos quais ela será utilizada, sobretudo para os processos educacionais. A isso propõe que os termos ‘mídia’ e ‘tecnologia’ representam formas completamente diferentes de pensar a escolha e o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem. Citando Andreas Kaplan e Michael Haenlein (2010), Bates (2017, p. 244) apresenta a definição para mídias sociais:

[...] um conjunto de aplicações baseadas na internet que [...] permitem a criação e troca de conteúdo gerado pelo usuário com base em interações entre as pessoas, em que criam, compartilham ou trocam informações e ideias em redes e comunidades virtuais.

As mídias sociais são subcategoria de tecnologia educacional, abrangendo vasta e diferente gama. São muito dependentes da tecnologia, tendo nesta a definição de suas principais características. Para o processo educacional, Bates (2017) destaca três características fundamentais:

- a) Mídia transmissora (uma via) ou comunicativa (duas vias)
- b) Tecnologia síncrona ou assíncrona

c) Mídia individual ou mídia rica

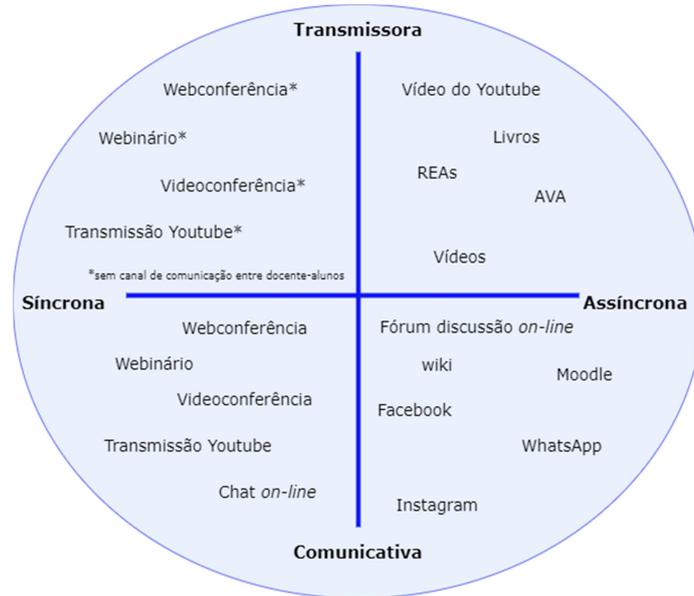
No aspecto da estrutura das conexões comunicativas (possibilidades de interação entre os participantes e/ou produção/alteração de mensagem), as mídias são categorizadas nas que permitem processo comunicativo “de um para muitos” (mídias transmissoras) ou “de muitos para muitos” (mídias comunicativas). Televisão, rádio e imprensa são as principais mídias transmissoras; telefone, videoconferência, e-mail, fóruns de discussão on-line e mídias sociais são exemplos de mídias comunicativas (BATES, 2017). No aspecto educacional, o autor destaca a possibilidade de interação entre alunos e professor, e entre os alunos, permitida pelas mídias comunicativas. Ressalta, ainda, características mais dominantes de algumas mídias para a comunicação e outras para transmissão em função da tecnologia escolhida.

Quanto à separação espaço-tempo entre professor e alunos, as mídias são classificadas em síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas). Nas mídias síncronas, a prática requer que todos – professor e alunos – estejam presentes ao mesmo tempo, na mesma hora, mesmo que em locais distintos. A principal vantagem para o processo educacional é no aspecto socioemocional, da afetividade, pois esses momentos de convívio em grupo, mesmo que virtual, permitem criação de laços afetivos e sensação de pertencimento. As mídias assíncronas permitem comunicação em tempos diferentes entre os participantes, possibilitando que eles acessem no horário que for mais conveniente. A vantagem educacional dessa mídia está na possibilidade de inúmeros acessos pelos interessados, com maior controle pelo aluno e respeitando seu ritmo de aprendizagem (BATES, 2017).

A riqueza da mídia refere-se ao quanto de sentidos e habilidades interpretativas são necessárias para processar a informação que ela traz. Dito com outras palavras, a riqueza é determinada pelos sistemas de símbolos utilizados para se comunicar através do meio. Quanto mais símbolos forem possíveis de usar na mídia, mais rica ela é. O texto, por exemplo, incorpora imagens e desenhos; o vídeo, por sua vez, incorpora imagens estáticas e ou em movimento, texto e áudio. Para uso educacional, a riqueza da mídia pode habilitar aprendizagens por múltiplos sentidos, contemplando o estilo de aprendizagem de cada aluno (BATES, 2017).

As características da mídia apresentadas não são estados discretos, estanques, mas padrões dimensionais que variam em função da maneira que é concebida ou usada a tecnologia que dará suporte à mídia escolhida. O autor apresenta a internet como uma das mais importantes mídias educacionais na atualidade, por abarcar “[...] todas essas outras mídias e tecnologias, oferecendo assim imensas possibilidades de ensino e aprendizagem” (BATES, 2017, p. 267).

**Figura 2 - Características das mídias na internet**



Fonte: elaboração do autor, a partir de Bates (2017).

Apesar da intrínseca relação e dependência existentes entre a mídia (meio) e o suporte tecnológico que lhe é subjacente, para o processo educacional, as tecnologias devem ser analisadas pela ênfase pedagógica, exigindo sua contextualização no cenário socioeconômico no qual será utilizada. Importante dimensionar a intenção educacional desejada com uso da tecnologia, valorizando a potencialidade de geração/criação de símbolos e significados do meio (mídias) em detrimento da ferramenta tecnológica.

### 2.3 Treinamento e Desenvolvimento (T&D)

A aprendizagem é fundamental para a vida em sociedade, ocorrendo, diariamente, em todos os espaços sociais, inclusive no trabalho. É um fenômeno difuso e muito amplo. Nas empresas, apresenta-se como garantidora da sustentabilidade do empreendimento, permitindo que as ações de cada trabalhador estejam alinhadas aos objetivos da organização. Advém daí a importância dos processos de indução de aprendizagem nas corporações, por meio de ações de treinamento e desenvolvimento dos recursos humanos (T&D).

Informação, instrução, treinamento, capacitações, desenvolvimento, tudo colabora para a produção de conhecimentos nos espaços produtivos; cada um com suas especificidades e características marcantes, que os diferem dos processos educacionais que ocorrem nas escolas e universidades. Pilati (2006, p. 159-160) destaca que o campo de T&D busca a “[...]”

facilitação de aprendizagem de competências relacionadas ao desempenho ocupacional, facilitação essa que pode ser feita por meio da produção tecnológica e da aplicação dessa tecnologia em TD&E”.

O interesse por entender o processo de aprendizagem nas organizações remonta a tempos pretéritos. Segundo Pilati (2006), foi no decorrer do século XX que a psicologia intensificou estudos nessa área. Cita, por exemplo, o surgimento dos teóricos da instrução – Gagné, Richey –, propondo modelos em educação que se tornaram importantes para o desenvolvimento e a estruturação da área de T&D. Com avanços nas pesquisas, a psicologia aplicada foi estruturada, e a área de capacitação nas organizações passou a ser chamada de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E).

A história das ações de TD&E nas organizações sempre esteve vinculada aos modelos de administração, sofrendo também influências de diversas áreas do conhecimento, a exemplo da psicologia, sociologia, engenharia, educação, entre outras. Essas ações têm por objetivo alcançar os resultados operacionais da organização, seja moldando habilidades motoras para as tarefas rigorosamente prescritas dentro da administração científica do início do século XX, seja desenvolvendo aptidões mais amplas dos trabalhadores em face dos novos arranjos produtivos pós-Segunda Guerra Mundial.

Num resgate histórico, autores apresentam fases que a área de TD&E percorreu, caracterizando as práticas dominantes nas ações de treinamento a partir dos estágios de arrumação do modelo produtivo. Pilati (2006), a partir de Bastos (1991), apresenta a categorização numa perspectiva de ondas evolutivas (PILATI, 2006, p. 161),

- Primeira onda – Denominada treinamento para o trabalho, compreende o período de 1950 a 1970 e inclui ações de treinamento para o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais voltadas para o desempenho no trabalho. Os recursos humanos são compreendidos como peças substituíveis do processo produtivo.
- Segunda onda – Denominada treinamento para gerência e supervisão, abrange o período de 1960 a 1980. Tem como principais características ações de capacitação com uma maior preocupação em qualificar a mão de obra para a operação dos processos tecnológicos dentro das organizações, o que diferencia a perspectiva dos recursos humanos no processo produtivo.
- Terceira onda – Denomina-se desenvolvimento organizacional e tecnologia do desempenho e abrange os anos de 1970 a 1990. Tem características como o aumento de importância da educação aberta e continuada, em que o próprio trabalhador tem a capacidade de identificar e priorizar suas necessidades de treinamento, individualizando, assim, o processo de TD&E nas organizações.
- Quarta onda – Denominada informação, conhecimento e sabedoria, abrange o período de 1980 até os dias atuais. A ênfase está no desenvolvimento da criatividade dos trabalhadores, no preparo para tomada de decisões e em

uma maior exigência a respeito das técnicas de mensuração da efetividade das ações de capacitação.

As ações indutoras de aprendizagens estão fortemente marcadas pela concepção tecnológica do modo de produção. Em meados do século XIX, com o início do crescimento da industrialização, a lógica era capacitar os trabalhadores com habilidades motoras para desenvolverem fielmente as tarefas prescritas, pois, naquele momento, o papel da mão de obra estava rigorosamente ligado à efetividade do processo industrial. No contexto de modelo de produção taylorista/fordista – produção em grande escala, com linha de montagem em série –, administrar a corporação consistia num controle rigoroso sobre o processo de produção, especificamente monitorando os principais eventos que garantiam a eficiência do resultado.

Malvezzi (1999, p. 22-23) relata que o monitoramento era garantido em sua eficácia “(1) pelo conhecimento científico (fonte segura da informação sobre as propriedades dos eventos), (2) por meio de instrumentos de transformação, controle e predição, e (3) sob mecanismos de coordenação como é o caso da autoridade gerencial”.

Doutra parte, valendo-se dos estudos da ciência comportamental, especialmente da incipiente Psicologia Industrial, foram construídos instrumentos de aprendizagem e elaborados os perfis comportamentais para cada cargo/função. Dessa forma, “[...] as tarefas eram planejadas previamente por setores especializados, o perfil era definido pelos especialistas da área de Recursos Humanos e se constituía no alvo dos programas de treinamentos” (MALVEZZI, 1999, p. 22-23).

Com isso, durante a Segunda Revolução Industrial o treinamento realizado nas corporações tinha por finalidade: desenvolver habilidades motoras para os empregados do chão de fábrica, dentro dos traços previstos nos perfis; e habilidades cognitivas para os cargos gerenciais. Naquele momento, a capacitação profissional foi dividida em dois processos distintos: o treinamento e o desenvolvimento. O desenvolvimento visava a atender aos cargos gerenciais, como forma de acesso à hierarquia do poder; e o treinamento ficava adstrito à instrumentalidade das atividades necessárias aos postos de execução (MALVEZZI, 1999).

Nos dias atuais, a introdução das TDICs no cenário produtivo apresenta-se como uma terceira revolução industrial, tal o impacto causado na escala de produção fabril, na organização do processo produtivo e na qualificação para os postos de trabalho (BASTOS, 2006). Nesse novo cenário, os modos de produção tornam-se mais flexíveis, com perfil de produção mais customizado aos interesses do consumidor final. Não há espaço para a produção rígida de um único produto. O ganho de escala é substituído pela diversificação e agilidade de adaptação das plantas industriais. Foi preciso abandonar a rigidez do controle

sobre os processos (controle externo) para adotar o controle sobre os resultados. Segundo Malvezzi (1999, p.23), “[...] o desafio da administração não é o ajustamento das pessoas aos planos, mas o desenvolvimento das pessoas para enfrentar a realidade exterior dinâmica e em contínua mutação pela pressão da competitividade”.

A nova lógica de arrumação do processo produtivo, muito diferenciado do que foi no início do século XX, passa a exigir um trabalhador cada vez mais qualificado, elevando o nível estratégico da área de TD&E nas organizações. Essa elevação é percebida nas alternativas encontradas para as ações de treinamento e desenvolvimento. Agora, não mais restrita aos seus empregados, mas extensiva a toda a cadeia de valor, no caso, também aos fornecedores e clientes (PILATI, 2006). Exemplo da nova estratégia é o surgimento das universidades corporativas, como forma de, pelas ações de capacitação, criar relacionamentos mais profundos com consumidores e fornecedores, impulsionando meios de alavancar novas oportunidades (MEISTER, 1999; PILATI, 2006).

Adaptar-se a situações as mais diversas, diante de um novo modelo de produção flexível e dependente da lógica do mercado (ANTUNES, 1995), requer do trabalhador saber articular novas habilidades cognitivas, pois dele serão cobrados resultados e não apenas cumprimento de tarefas. O controle da atividade não será externo ao executante, ele mesmo é o responsável por garantir que o resultado desejado seja alcançado. Malvezzi (1999, p. 26) resume esse momento pontuando,

Sob essas contingências, estava o germe do paradigma emergente de Recursos Humanos, ou seja, a substituição dos controles sobre o processo (controles externos) pelo controle sobre os resultados, a partir de controles internos dos sujeitos. Isso significa que a capacitação profissional teria de cuidar do desenvolvimento da auto-regulagem (sic), o que era uma consequência do paulatino desaparecimento do planejamento de tarefas.

Destaca Malvezzi (1999) a necessidade do treinamento *on the job*, com atividades de capacitação reproduzindo o mais fielmente possível o ambiente de trabalho do treinando, porque não basta apenas que ele aprenda o “*know-how*” (como-fazer), mas, sobretudo, aprenda as razões pelas quais aquilo pode e deve ser feito. Conclui o autor que “[...] As próprias pessoas tornam-se parte das ferramentas de trabalho, embora uma ferramenta flexível” (MALVEZZI, 1999, p. 28).

Sobre as disciplinas que influenciam a área de TD&E, Pilati (2006) destaca que as teorias administrativas fazem uma delimitação sociopolítica de como o trabalho humano é administrado, moldando a finalidade das ações de TD&E. A contribuição da psicologia se dá na produção de soluções; a educação faz aportes tecnológicos, apresentando elementos da

educação de adultos, finalizando com as contribuições da disciplina do comportamento organizacional, que fornecem arcabouço teórico para dar sentido às ações de TD&E.

A definição conceitual das ações de indução de aprendizagem que ocorrem no ambiente organizacional, dentro de um contexto em que ainda persistem realidades díspares de modelos de produção calcados em novas e velhas práticas produtivas, não é uniforme nem unânime. Vargas e Abbad (2006), de forma esquemática, apresentam diagrama representativo das ações de indução de aprendizagem que estão há mais tempo nos ambientes organizacionais.

**Figura 3 - Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais**



Fonte: adaptado de Vargas e Abbad (2006, p. 143).

As autoras procuram representar, em forma de círculos concêntricos, a abrangência conceitual das ações indutivas de aprendizagem possíveis de serem aplicadas num ambiente organizacional.

A mais elementar ação indutiva de aprendizagem consiste na “informação”, podendo ser veiculada por diferentes meios: portais, links, textos impressos, bibliotecas virtuais, banco de dados, folhetos etc. Informação não é treinamento, mas está presente em todas as ações de aprendizagem. A partir da informação acessada, o indivíduo consegue agregar valor, transformando-a em conhecimento; há nisso um processo de aprendizagem, apesar de não ter havido treinamento (VARGAS; ABBAD, 2006).

Por instrução, as autoras conceituam como sendo ação de indução de aprendizagem de curta duração, utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes de simples complexidade. Para Sallorenzo (2000) apud Depieri (2006), instrução relaciona-se à formulação de objetivo e escolha de métodos de ensino adequados aos propósitos da ação de aprendizagem.

Treinamento consiste em eventos educacionais de curta ou média duração, destinados a desenvolver aprendizagem para o trabalho, organizados a partir de necessidades anteriormente levantadas, com instrumentos avaliativos e planejamento instrucional previamente elaborados (VARGAS; ABBAD, 2006).

Para Wexley (1984) apud Vargas e Abbad (2006, p. 140), treinamento “é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados”. Sampaio, Borges-Andrade e Bonatti (2019, p. 9) conceituam treinamento como “ações de capacitação voltadas para melhoria de desempenho no trabalho atual do empregado”. A Associação Brasileira de Normas Técnicas, por meio da NBR ISO 10015, define treinamento como “processo para desenvolver e prover conhecimento, habilidades e comportamentos para atender requisitos” (ABNT, 2001).

Nas literaturas citadas, percebe-se uma característica comum de conceituar o treinamento como uma ação educativa, com finalidade específica de melhorar o desempenho funcional. Busca desenvolver habilidades, conhecimentos ou atitudes comportamentais para melhorar uma atividade específica dentro da cadeia produtiva da organização. Sobressai-se, fortemente, o caráter instrumental desta ação nas conceituações citadas.

No aspecto das ações indutoras de aprendizagens, o desenvolvimento ultrapassa a instrumentalidade inerente ao treinamento, configurando-se em ações da organização que visam a estimular o crescimento pessoal dos empregados, sem, obrigatoriamente, estarem vinculadas à melhoria imediata ou futura do desempenho funcional (DEPIERI, 2006; SAMPAIO; BORGES-ANDRADE; BONATTI, 2019; VARGAS; ABBAD, 2006; VITÓRIA, 2014). A organização investe numa qualificação mais ampla para seus empregados, porque isso se reverterá numa vantagem competitiva em tempos de produção flexível, que culmina em melhor adaptabilidade às mudanças e aos novos cenários competitivos (DEPIERI, 2006).

Como último círculo no diagrama proposto por Vargas e Abbad (2006), aparece a educação englobando todas as ações de indução de aprendizagem, mas num nível que extrapola, inclusive, o contexto da organização. Para as autoras, a educação consiste em (VARGAS; ABBAD, 2006, p. 142),

[...] programas ou conjunto de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínua dos empregados. Incluem cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

Nadler (1984), referido por Depieri (2006), define educação como oportunidades que a organização oferece aos trabalhadores, com o objetivo de prepará-los para um trabalho

diferente, mas dentro da corporação. Para o mesmo autor, desenvolvimento constitui-se em ações educacionais que estimulam o crescimento dos integrantes da corporação, mas sem visar a melhorias de desempenho funcional.

Nessa linha conceitual, alguns autores divergem da formulação proposta por Vargas e Abbad (2006), apresentando o conceito de “desenvolvimento” no último círculo, englobando todos, inclusive a “educação” (JUNIOR, 2004; ZERBINI, 2007).

No entanto, o conceito de educação aplicado à aprendizagem organizacional evoluiu bastante, assumindo novos significados que vão além da formação profissional. Educação continuada, educação para toda a vida, educação corporativa são exemplos da nova realidade. Nessa perspectiva, o círculo conceitual que representa a “educação” fica mais bem posicionado no topo do diagrama representativo, indicando a abrangência desse conceito sobre os demais (MALVEZZI, 1999; SAMPAIO; BORGES-ANDRADE; BONATTI, 2019; VARGAS; ABBAD, 2006; VITÓRIA, 2014). Em vista disso, pesquisadores da área de aprendizagem organizacional já estão utilizando o acrônimo TD&E para representar “Treinamento, Desenvolvimento e Educação” em substituição ao anterior – T&D (VARGAS; ABBAD, 2006).

Para o presente estudo, que tem por recorte investigativo treinamento e desenvolvimento (T&D), será considerada “formação continuada em serviço” as ações de treinamento e desenvolvimento proporcionadas pela organização.

Quanto à conceituação de treinamento e desenvolvimento, serão adotadas as definições formuladas por Vargas e Abbad (2006, p. 145-146),

- *Treinamento* – Eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam à melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. A documentação completa de um evento educacional dessa natureza contém a programação de atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos.
- *Desenvolvimento* – Refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, nesse caso, constituem-se

apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.

### 2.3.1 T&D no Serviço Público

Na subseção anterior, foi apresentada a importância das organizações de manter seu quadro de funcionários preparados para absorver novas demandas produtivas. Com isso, destacou-se a importância de investir na formação profissional, mediante programas de treinamento e desenvolvimento que mantenham a equipe apta a lidar com as novas competências que surgem na dinâmica da reestruturação mundial de divisão da força de trabalho (BASTOS, 2006), como consequência do impacto das TDICs.

O setor público não está imune a essas mudanças. Precisa também ir além do treinamento, estabelecendo política de formação de sua equipe estruturada em programas que desenvolvam competências para o século XXI.

De longas datas, discute-se o modelo de política de T&D a ser adotado para os entes públicos, visando atender aos objetivos próprios das funções delegadas ao Estado. A simples transposição de paradigmas da gestão empresarial para esfera pública, segundo Dagnino (2013), Siqueira e Mendes (2009), tem acarretado choques e desencontros em vista das discrepâncias que há entre as finalidades precípuas de atuação de cada segmento.

A gestão empresarial é guiada pelo lucro, como elemento que garante o empreendimento vivo, ativo. Já no setor público, a gestão tem por premissa atender às necessidades da população via atividades essenciais delegadas ao Estado. No campo público, não há lugar para o lucro, como recompensa financeira de capital investido. O paradigma é o alcance do objetivo social embutido nas ações desenvolvidas pelo Estado.

A simples transferência de tecnologias gerenciais do setor privado para o público, sem ponderar distinções de objetivos e finalidades, pode inviabilizar a dinâmica organizacional da ação estatal, refletindo, inclusive, na definição e papel da política de T&D implementada (SIQUEIRA; MENDES, 2009). Dagnino (2013) pontua a necessidade de pensar numa formação de quadro para o serviço público com aspectos práticos e teóricos que garantam que o Estado, no dia a dia, tenha uma atuação eficaz no uso dos recursos públicos, impactando positivamente nas mudanças sociais necessárias ao bem-estar coletivo.

O Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, introduziu o modelo de gestão por competência para a Política de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública

Federal direta, autárquica e fundacional, posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

No âmbito do Poder Judiciário Brasileiro, a política de formação de pessoal é estabelecida por normativo próprio, conforme previsão constitucional (BRASIL, 1988, Art. 103-B, §4º). Nesse sentido, visando a impulsionar o desenvolvimento profissional para o judiciário brasileiro, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Resolução nº 192, de 8 de maio de 2014, utilizando o modelo de gestão por competências para os programas de capacitação.

Na resolução, competência é definida como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário” (CNJ, 2014b, Art. 2º, III). Ainda na resolução, é destacado que a formação e aperfeiçoamento são fundamentados em valores éticos e de cidadania, buscando melhorar a prestação jurisdicional no atendimento às demandas da sociedade brasileira.

Nesse ponto, percebe-se a definição de uma política de T&D alinhada aos propósitos e objetivos da atividade judicial, como atividade típica da ação do Estado-Juiz que busca garantir mudanças sociais necessárias ao bem-estar coletivo (DAGNINO, 2013; SIQUEIRA; MENDES, 2009).

No entanto, ainda remanescem lacunas na construção teórica de modelos de ações de indução de aprendizagem específica para o setor público. Enquanto isso, permanece o aproveitamento dos estudos de T&D desenvolvidos para as organizações do setor privado na implementação das ações de indução de aprendizagem nos entes públicos.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados paradigma epistemológico e percurso metodológico que dão suporte à pesquisa. Explana-se sobre sua natureza e abordagem, com apresentação da metodologia escolhida – Estudo de Casos –, destacando a unidade de análise, especificidade e singularidade que justificam o caso a ser investigado.

Na sequência, são apresentados os elementos estruturantes do percurso da investigação, especificamente os objetivos geral e específicos, os instrumentos de coleta de dados e a construção da moldura analítica para tratamento dos dados coletados.

Ao final, são apresentados o lócus de desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos participantes e a caracterização do contexto a ser pesquisado.

#### 3.1 Percurso Metodológico

Esta pesquisa constitui um estudo qualitativo, dentro do campo das Ciências Humanas, buscando entender fenômenos humanos a partir de suas representações. De acordo com Creswell (2014, p. 49-50), a pesquisa qualitativa “[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: (i) os dados são coletados em contexto natural como fonte direta, tendo o pesquisador como instrumento-chave na coleta de dados; (ii) múltiplas formas de dados; (iii) raciocínio complexo por meio de lógica indutiva e dedutiva; (iv) foco na captação do significado atribuído pelos participantes; (v) é reflexiva e interpretativa, sensível à subjetividade e à bagagem social do pesquisador (CRESWELL, 2014; LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Destaca-se das características da pesquisa qualitativa a presença sensível da subjetividade do pesquisador, procurando dar visibilidade a uma realidade (imagem) ainda não totalmente clara, apesar de sinalizada, juntando as peças na investigação científica. Nesse aspecto, a cultura multidisciplinar e transdisciplinar por ele adquirida, ao longo de sua caminhada, atuará como condicionante da subjetividade (CRESWELL, 2014).

Entre as diversas formas de abordagem da investigação qualitativa, Lüdke e André (2015) afirmam que para área de educação os tipos etnográficos e estudo de caso são mais indicados.

Para este estudo, a abordagem escolhida foi o estudo de casos múltiplos, com objetivos da pesquisa de caráter descritivo e explicativo, usando procedimentos técnicos de coleta de dados bibliográficos, documental e de campo.

### 3.2 Estudo de Caso

A doutrina é uníssona em afirmar que o fenômeno real, para ser estudado como um “caso”, precisa se revestir de características especiais que o destaquem da normalidade e guardar relevância para assuntos e questões de interesse de uma pesquisa. Precisa também apresentar características e particularidades que possam externar evidências que levem à compreensão global do fenômeno a se pesquisar, por meio da geração de novas teorias e/ou ratificar/infirmar as já existentes (PONTE, 2006; YIN, 2015).

Dessa forma, o estudo de caso objetiva apresentar uma narrativa científica a partir de um evento particular, que acrescente algo de significativo ao conhecimento existente e seja, tanto quanto possível, interessante e iluminativo (STAKE, 1988 apud PONTE, 2006); e que possa contribuir com conhecimento dos fenômenos sociais, em contexto de mundo real, procurando explicar, descrever ou explorar essas situações (YIN, 2015).

Na qualidade de exploratório, o estudo de caso serve como uma abordagem preliminar em torno de um respectivo objeto de interesse, visando a levantar hipóteses e proposições relevantes para ulterior investigação. Pode também ter o propósito de descrever a incidência ou prevalência de um fenômeno dentro de um caso em estudo, enquadrando-se como sendo descritivo. Quando a intenção é construir ou desenvolver novas teorias ou fazer confrontos com as já existentes, o estudo de caso se apresenta como analítico (PONTE, 2006; YIN, 2015).

Dúvida recorrente para novos e até experientes pesquisadores reside em quais situações escolher o método de estudo de caso para sua pesquisa. Yin (2015, p. 4) afirma que

Não existe fórmula, mas a escolha depende, em grande parte, de sua(s) questão(ões) de pesquisa. Quanto mais suas questões procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo, “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante. O método também é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e “profunda” de algum fenômeno social.

A doutrina diverge quanto à natureza do estudo de caso. Para Stake (1994), estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto que deve ser estudado. Assim, não importa o método escolhido, pois o “caso” de estudo já está definido, cabendo

estudá-lo por quaisquer dos métodos que melhor se adequem ao objetivo desejado (STAKE, 1994). Para Ponte (2006), o estudo de caso é um design de investigação, de natureza empírica e não experimental. Nela, o pesquisador não pretende modificar a situação, apenas compreendê-la com maior profundidade.

Yin (2015) define o estudo de caso como um método de pesquisa de natureza empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo, buscando inferências válidas do evento fora dos limites laboratoriais, em contexto de mundo real. Para o autor, o percurso rigoroso da pesquisa empreendida, observando inclusive as hipóteses rivais, enfatiza a natureza de método científico de pesquisa. O recorte em torno de fenômenos reais dá a característica empírica ao método, bem assim a difícil separação do fenômeno pesquisado versus contexto da pesquisa, que é muito comum em situações do “mundo real”.

Na atualidade, a posição prevalente é no sentido de caracterizar o estudo de caso como uma metodologia de investigação predominantemente qualitativa (CRESWELL, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2005; GIL, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2015; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2016).

A abrangência dos conhecimentos produzidos pelo estudo de caso é outro ponto de discussão no campo doutrinário. Para Yin (2015, p. 22), “[...] a resposta curta é que os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos”. Procura-se encontrar algo de muito universal no mais particular (PONTE, 2006).

Yin (2015) aponta dois tipos de generalizações que podem ser formuladas como resultado de estudos empíricos: (a) generalizações estatísticas; (b) generalizações analíticas. Na generalização estatística, a partir dos dados coletados, é feita uma inferência sobre uma população, com base em ferramentas e conceitos de matemática estatística.

Na generalização analítica, os resultados coletados são analisados e cotejados com base em teorias consagradas, sendo uma “[...] oportunidade para lançar luz empírica sobre conceitos ou princípios teóricos” (YIN, 2015, p. 44). Assim, é possível extrair generalizações da proposição teórica, a partir das lições aprendidas num estudo de caso.

Na elaboração da pesquisa de estudo de caso, Yin (2015) aponta cinco componentes que são necessários constar no projeto: (1) as questões do estudo de caso; (2) as proposições, se houver; (3) a(s) unidade(s) de análise(s); (4) a lógica que une os dados às proposições e (5) os critérios para interpretar as constatações.

Para as questões de estudo de caso, Yin (2015) destaca que essa metodologia é mais apropriada a responder indagações de pesquisa que tratem sobre “como” ou “por quê”.

Destaca o autor ser necessário direcionar a atenção para algo de dentro do fenômeno que deve ser examinado, em vista do escopo que se deseja estudar, nisso residindo as proposições de estudo.

As unidades de análise relacionam-se fundamentalmente com o problema a ser definido como o “caso” de estudo, ou seja, com as questões iniciais da pesquisa. Na fase de análise dos dados, necessário é que haja uma vinculação dos dados coletados com as proposições de estudo, bem assim com os critérios para interpretá-los.

Os cinco componentes elencados são importantes na definição do projeto. Os três primeiros – definição das questões, proposições e unidade de análise – identificam os dados que deverão ser coletados durante o projeto de pesquisa. Já os dois restantes – vinculação dos dados às proposições e os critérios para interpretação dos dados – indicarão o que deve ser feito com os dados coletados.

O autor destaca da importância de identificar e abordar, na fase final de análise, o maior número possível de explicações rivais para as hipóteses iniciais, como forma de conferir robustez à análise realizada (YIN, 2015).

Yin (2015) apresenta a seguinte classificação para os tipos de estudos de caso: (i) quanto à abrangência: Estudo de Caso Holístico e Estudo de Caso Integrado; (ii) quanto ao número de casos: Caso único e Casos múltiplos.

O Estudo de Caso Holístico envolve unidade única de análise, apresentando-se como vantajoso em situações nas quais as subunidades lógicas não são facilmente identificadas ou, quando a teoria que embasa o estudo for de natureza holística. A desvantagem para esse tipo de estudo reside na possibilidade de um nível alto de abstração não pretendido para a pesquisa. O Estudo de Caso Integrado envolve unidades múltiplas de análise, exigindo um cenário de estudos no qual as subunidades estejam de fácil definição. Entretanto, apresenta como desvantagem a possibilidade de que a análise final fique extremamente concentrada no nível de subunidade, falhando em articular com a unidade maior (YIN, 2015).

No estudo de Caso único, a investigação se dá em um único contexto, o que possibilita um número menor de material para análise, demandando menos tempo e recursos para a conclusão dos estudos. Já para os estudos de Casos múltiplos, é necessário maior tempo para concluir a análise de inúmeras evidências. Em contrapartida, os casos múltiplos, por trabalharem com muitas evidências, tornam a conclusão final mais robusta.

### 3.2.1 O “caso” a ser estudado

A pesquisa a ser desenvolvida tem por **questão de estudo**: quais modelos pedagógicos em EaD predominam na formação continuada em serviço desenvolvida pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho?

A **proposição** de estudo é que predomina o modelo pedagógico para EaD pautado numa concepção associativa, por permitir respostas mais imediatas às demandas de inovação no sistema judiciário trabalhista. Como **teoria rival**, apresenta-se a redução dos valores orçamentários destinados às ações de capacitação, induzindo ao uso de modelos pautados no instrucionismo.

Para alcançar essas proposições, a **unidade de análise** adotada engloba ações de treinamentos em EaD desenvolvidos pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho.

### 3.2.2 Justificativa do caso escolhido

O contexto em que se dá a investigação é de um órgão público do Poder Judiciário, com características peculiares à dogmática jurídica. Os processos de trabalho desenvolvidos nesse ambiente, por magistrados e servidores, giram em torno de concluir a análise dos pedidos formulados pelos cidadãos à Justiça do Trabalho (processo judicial trabalhista), finalizando com a anunciação das obrigações e direitos de cada parte envolvida (entrega da sentença judicial). Do pedido formulado no início até a decisão final (sentença), há um fluxo de trabalho lógico, rigoroso e previsto em lei, pelo qual deve “trafegar” o processo judicial (tramitação processual).

Desde o surgimento da Justiça do Trabalho, na segunda metade da década de 40 – século passado –, até meados de 2015, toda a tramitação processual se dava de forma manual, sendo o processo judicial um “encadernar” de folhas que, sucessivamente, iam sendo justapostas, formando a materialidade do “caderno processual” ou, no jargão jurídico, “os autos do processo”. Em 2015, foi implantado o Processo Judicial Eletrônico que, substituindo o modelo de negócio anterior (autos físicos do processo judicial), alterou profundamente o paradigma das atividades rotineiras do Judiciário Trabalhista, a partir da introdução da TDIC no fluxo de trabalho das unidades. Com isso, a premência do uso de tecnologias em suportes às ações de formação continuada em serviço ganhou maior destaque.

Essa brusca mudança no perfil das ações de T&D ocorrida na Justiça do Trabalho, em menos de uma década, é o que caracteriza a especificidade e singularidade do “caso” para ser

investigado, posto que se saiu de uma cultura organizacional, na qual o uso de tecnologias digitais nos treinamentos era pouco ou quase inexistente, para um novo momento de intenso uso das TDICs nos processos formativos em serviço.

Apresentam-se, ainda, contextos distintos nas várias Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho, em face da organização estrutural para responder às demandas surgidas em cada Tribunal Regional. A política de formação continuada a ser seguida pelos Tribunais Regionais do Trabalho é a mesma no âmbito da Justiça do Trabalho brasileira. Entretanto, a execução dos planos anuais de capacitação difere entre as Escolas Judiciais, em virtude da assimetria existente entre elas no que toca à estruturação organizacional, ao corpo funcional, ao quantitativo de servidores/magistrados a serem contemplados nas ações formativas e, sobretudo, à dotação orçamentária.

Com isso, as Escolas Judiciais são classificadas em: grande porte; médio porte e pequeno porte, apresentando contextos distintos entre si, o que exige estudo de casos múltiplos.

### **3.3 Estruturantes do percurso da pesquisa**

Como afirmado em linhas pretéritas, a pesquisa a ser desenvolvida tem por questão de estudo: quais modelos pedagógicos em EaD predominam na formação continuada em serviço desenvolvida pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho? A hipótese considerada é que predomina o modelo pedagógico para EaD pautado numa concepção associativa, por permitir respostas mais imediatas às demandas de inovação no sistema judiciário trabalhista.

Diante disso, emerge como objetivo geral da pesquisa: **analisar o modelo pedagógico das ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho.**

Para atingir o objetivo proposto, levantando evidências que ajudem a responder à questão de estudo, o percurso investigativo caminhará pelos objetivos intermediários (específicos),

1. Descrever a política de formação continuada em EaD da Justiça do Trabalho;
2. Identificar as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais,
3. Mapear as TDICs utilizadas nas ações de formação continuada desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais.

A cartografia dos elementos estruturantes do percurso da pesquisa está representada no quadro a seguir:

**Quadro 5 - Modelagem de análise**

Objetivo Específico	Sujeito	Instrumento de Coleta	Técnica de Análise	Categorias de Análise
1 – Descrever a política de formação continuada em EaD da Justiça do Trabalho	Documentos normativos da política de formação da Justiça do Trabalho	Pesquisa Documental	Análise Documental Temática (BARDIN, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de aprendizagem (MAYES e FREITAS, 2004)</li> <li>• Tipo de Interação (PRIMO, 2003)</li> </ul>
2 – Identificar as ações de formação continuada em serviço desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais	Gestores de EaD das Escolas Judiciais	Questionário on-line semiestruturado	Análise de Conteúdo Categorical (MORAES, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de aprendizagem (MAYES e FREITAS, 2004)</li> <li>• Tipo de Interação (PRIMO, 2003)</li> </ul>
3 – Mapear as TDICs utilizadas nas ações de formação	Gestores de EaD das Escolas Judiciais	Questionário on-line semiestruturado	Análise de Conteúdo Categorical (MORAES, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características das mídias educacionais (BATES, 2017)</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

### 3.3.1 Elementos de coleta e categorias de análise dos dados

Para o objetivo específico 1 (descrição da política de formação da Justiça do Trabalho), a coleta de dados envolve análise documental, a partir dos normativos que estabelecem a política nacional de formação dos servidores e magistrados do Poder Judiciário Trabalhista, a saber,

- i. Resolução CNJ N° 159/2012 – dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário (CNJ, 2012);
- ii. Resolução CNJ N° 192/2014 – dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário (CNJ, 2014a);
- iii. Resolução Administrativa TST N° 1158/2006 – estabelece as diretrizes didático-pedagógicas para formação inicial e continuada dos magistrados da Justiça do Trabalho (TST, 2006);
- iv. Resolução ENAMAT N° 6/2010 – estabelece diretrizes da EaD na formação dos magistrados da Justiça do Trabalho (ENAMAT, 2010);

- v. Resolução ENAMAT Nº 11/2012 – institui banco de cursos de educação a distância e outros objetos digitais de aprendizagem no âmbito da ENAMAT (ENAMAT, 2012);
- vi. Resolução CSJT 159/2015 – dispõe sobre a Política Nacional de Educação para servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus (CSJT, 2015);
- vii. Resolução CSJT Nº 71/2010 – institui política nacional de EaD para servidores da Justiça do Trabalho (CSJT, 2010).

Os dados coletados para os objetivos específicos 2 e 3 (identificação das ações de formação desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais e mapeamento das TDICs utilizadas) foram obtidos por meio de questionário on-line semiestruturado, aplicado junto aos Gestores de EaD das 9 (nove) Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho, contemplando 24 questões (16 questões fechadas e 08 abertas – Anexo A) que abordam: existência de ações formativas na modalidade EaD e formatos utilizados; mapeamento das TDICs usadas nas ações de T&D; estrutura organizacional/funcional para planejamento e execução das ações formativas em EaD (Apêndice A).

Para a análise dos dados coletados, adotam-se técnicas próprias à abordagem qualitativa da pesquisa. Dessa forma, a análise documental e a análise de conteúdo são as metodologias escolhidas.

A análise documental consiste num procedimento de tratamento da informação constante em um documento, a partir de um conjunto de operações que visam a representar, de forma condensada, a informação nele contida (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar conteúdos assentes em documentos e em comunicação verbal ou não verbal, buscando atingir nível de compreensão para além de uma simples leitura (MORAES, 1999).

Segundo Bardin (2016), a análise documental e a análise de conteúdo são técnicas de tratamento da informação documental. Mas, quando se suprime a função de inferência e se limita as possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, tem-se um tratamento informacional ancorado na análise documental.

Quanto ao tipo de conteúdo que se propõe examinar, a análise de conteúdo pode ser de caráter subjetivo (conteúdo latente) ou caráter objetivo (conteúdo manifesto). Para Moraes (1999), na exploração de caráter subjetivo, busca-se alcançar o conteúdo latente, captando sentidos implícitos da comunicação. A categorização surge dentro do processo de

leitura e interpretação dos dados pelo autor. Nessa abordagem, são usados métodos de indução analítica visando a chegar a uma teoria que dê suporte ao resultado encontrado.

Na exploração de caráter objetivo, a análise de conteúdo restringe-se a alcançar o conteúdo manifesto, o que é dito na comunicação sem buscar significados ocultos. Nesse viés, a dimensão objetiva da análise é destacada e com categorização definida a priori, a partir do referencial teórico. As abordagens dedutiva, verificatória e enumeratória prevalecem na procura por explicações e generalizações probabilísticas, culminando em testes ou verificação de hipóteses que levem a inferências justificadas dentro de padrões estatísticos (MORAES, 1999).

Moraes (1999), citando Krippendorff (1990), pontua existir, dentro do texto, múltiplas perspectivas investigativas que dependem da percepção e interpretação do pesquisador. Assim, reforça a necessidade de explicitar o contexto em que a comunicação ocorre e fundamentar os objetivos da análise de conteúdo (MORAES, 1999).

Para o autor, toda categorização implica em uma teoria. As categorias são construídas a partir de referencial abstrato que as suporta. Quando as teorias são definidas antes da análise dos dados, tem-se uma categorização a priori. Outra possibilidade é o pesquisador debruçar-se sobre os dados sem assumir teoria específica inicialmente e, a partir da análise realizada, extrair as categorias emergentes. Cada conjunto de categorias escolhidas possibilita mostrar alguns sentidos que o corpus da pesquisa permite construir (MORAES, 2003).

Para este estudo, as técnicas de tratamento de informação utilizadas no corpus da pesquisa foram: (i) análise documental temática (BARDIN, 2016); (ii) análise de conteúdo categorial e de caráter manifesto (dimensão objetiva) (MORAES, 1999).

A categorização temática foi definida, prioristicamente, a partir do quadro teórico desenvolvido por Behar (2009) para modelos pedagógicos em EaD. Partindo de elementos da arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009), são extraídas as seguintes categorias de análise:

- a) Concepção de aprendizagem
- b) Tipo de Interação
- c) Características das mídias educacionais

Em Mayes e Freitas (2004), que articulam as principais teorias de aprendizagem na concepção pedagógica de modelos para *e-learning*, foi extraída a concepção de aprendizagem como categoria analítica. Com base em Primo (2003), que apresenta taxonomia das interações que ocorrem nas relações comunicacionais em ambientes virtuais, elegeu-se tipo de interação para categoria de análise. A partir do mapeamento das características fundamentais nas mídias

e tecnologias educacionais, proposto por Bates (2017), foi escolhida a terceira categoria analítica.

Instrumentalizado com essas categorias, a análise documental foi implementada no recorte do corpus da pesquisa, que versa sobre os documentos normativos que abordam a política de formação continuada em EaD da Justiça do Trabalho.

A técnica de análise de conteúdo foi aplicada nos dados coletados pelo questionário semiestruturado on-line, observando as três fases sugeridas pela literatura (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008; MORAES, 1999). Na elaboração dos indicadores, a unidade de registro considerada foi de ordem semântica (temática) e tendo por regra de enumeração a frequência de aparição.

### 3.3.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

O lócus de desenvolvimento da pesquisa é composto por Escolas de Governo vinculadas ao Poder Judiciário Trabalhista. Diante disso, imergir nesse cenário necessita de uma compreensão acerca das características de cada uma das escolas que compõem o universo do estudo aqui apresentado.

Na Justiça do Trabalho existem 24 (vinte e quatro) Escolas Judiciais vinculadas a um dos vinte e quatro Tribunais Regionais do Trabalho. Os Tribunais são agrupados segundo o porte: pequeno, médio e grande porte<sup>12</sup>. A pesquisa foi desenvolvida em nove (09) Escolas Judiciais.

O critério definidor da amostra procurou contemplar, na escolha, três escolas por categoria de classificação do porte do Tribunal, bem assim, procurou-se contemplar escolas judiciais de todas as regiões geográficas (Quadro 6).

---

<sup>12</sup> Para a classificação dos tribunais em portes, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) utiliza a técnica estatística de análise multivariada denominada análise de componentes principais. Quatro variáveis são sintetizadas em apenas um fator (escore), obtido por meio de uma combinação linear das variáveis originais. As cinco variáveis utilizadas no cálculo do escore são: despesa total da Justiça, casos novos, casos pendentes, total de magistrados e força de trabalho (CNJ, 2020).

**Quadro 6 - Escolas Judiciais pesquisadas**

Porte do Tribunal	Escola Judicial	Abrangência Territorial
Grande Porte	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Segunda Região - TRT2	São Paulo
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Terceira Região - TRT3	Minas Gerais
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Quarta Região - TRT4	Rio Grande do Sul
Médio Porte	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Quinta Região - TRT5	Bahia
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região - TRT6	Pernambuco
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Décima Oitava Região - TRT18	Goiás
Pequeno Porte	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Décima Terceira Região - TRT13	Paraíba
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Décima Quarta Região - TRT14	Rondônia e Acre
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da Vigésima Terceira Região - TRT23	Mato Grosso

Fonte: O Autor (2021).

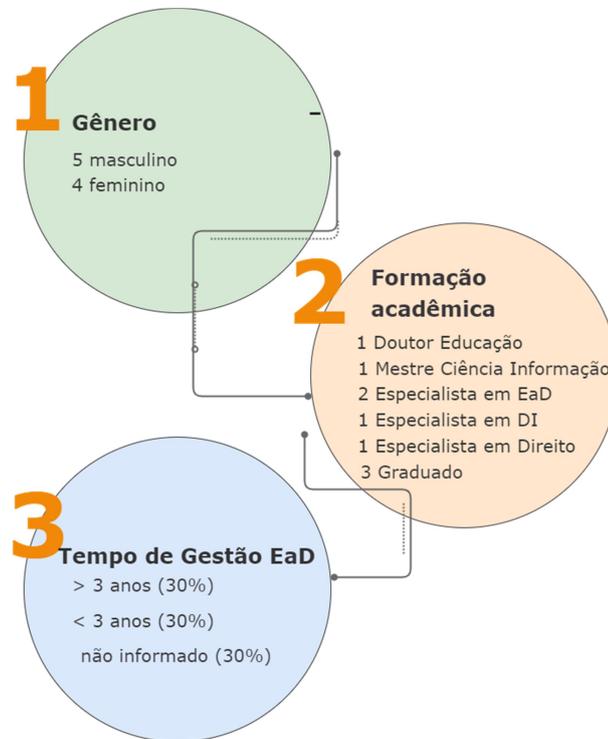
Para os Tribunais de grande porte, foram escolhidas as Escolas Judiciais de São Paulo, Minas Gerais (Região Sudeste) e Rio Grande do Sul (Região Sul), por representarem seu segmento na região geográfica. Destaca-se não haver Tribunais de grande porte fora das regiões Sul e Sudeste.

As Escolas Judiciais da Bahia, Pernambuco (Região Nordeste) e Goiás (Região Centro-Oeste) foram escolhidas para representar o segmento de médio porte, contemplando também a distribuição geográfica das regiões.

Para os Tribunais de pequeno porte, foram escolhidas as Escolas Judiciais da Paraíba (Região Nordeste), Rondônia e Acre (Região Norte) e Mato Grosso (Região Centro-Oeste), também se observando o critério de representatividade regional.

Os sujeitos da pesquisa foram gestores de EaD das Escolas Judiciais pesquisadas, que responderam ao questionário semiestruturado on-line. Todos são servidores públicos vinculados aos Tribunais Regionais do Trabalho.

**Figura 4 - Perfil dos Gestores em EaD das Escolas Judiciais pesquisadas**



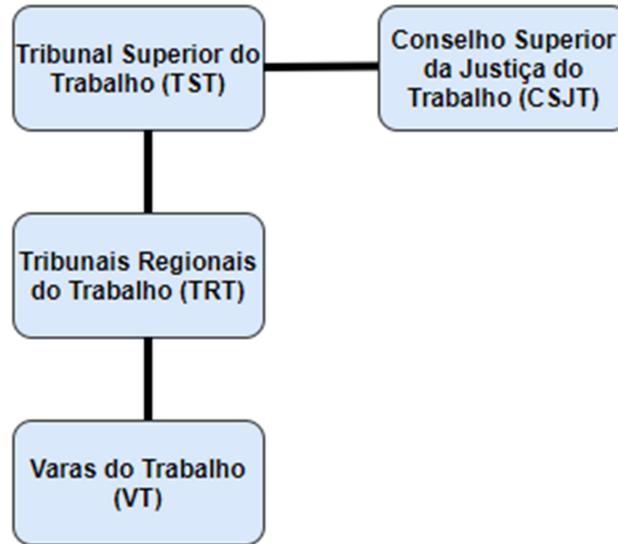
Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se um pequeno predomínio do gênero masculino entre os sujeitos da pesquisa, todos com instrução de nível superior, sendo: Doutor em Educação, Mestre em Ciência da Informação; Especialista em Docência do Ensino Superior; Especialista em Docência para EaD; Especialista em Gestão de EaD; Especialista em Direito e Processo do Trabalho; Psicólogo; Licenciado em Pedagogia; Graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais.

### **3.4 Contexto da pesquisa – Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho**

Como parte integrante do Poder Judiciário brasileiro, a Justiça do Trabalho tem por competência constitucional julgar as ações judiciais entre trabalhadores e empregadores, decorrentes da relação de trabalho (Art. 114, BRASIL, 1988). Sua estrutura organizacional é composta por Varas do Trabalho (VT), Tribunais Regionais do Trabalho (TRT), Tribunal Superior do Trabalho (TST) e Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT).

**Figura 5 - Organograma da Justiça do Trabalho**



Fonte: O Autor (2021)

As Varas do Trabalho são a porta de entrada para que o trabalhador-cidadão pleiteie ao Juiz do Trabalho solução a sua demanda, diante da lesão de um direito seu numa relação de trabalho. Elas estão implantadas em 1.587 (mil quinhentos e oitenta e sete) municípios brasileiros.

Na estrutura hierárquica crescente, aparece, acima das Varas Trabalhistas, o Tribunal Regional do Trabalho que tem por finalidade revisar/reanalisar as decisões emitidas pelos Juízes do Trabalho. Ao todo, são 24 (vinte e quatro) Tribunais Regionais com abrangência funcional (competência jurisdicional) adstrita aos Estados da Federação<sup>13</sup>. O Tribunal Superior do Trabalho (TST), com sede em Brasília, é a última instância do judiciário trabalhista e tem por abrangência todo o território nacional. Na estrutura organizacional da Justiça do Trabalho, o Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT) funciona como órgão de supervisão administrativa, orçamentária e financeira de todo sistema.

<sup>13</sup> Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região (RJ); Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região (SP capital); Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região (MG); Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região (RS); Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região (BA); Tribunal Regional do Trabalho da 6ª Região (PE); Tribunal Regional do Trabalho da 7ª Região (CE); Tribunal Regional do Trabalho da 8ª Região (PA e AP); Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região (PR); Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região (DF e TO); Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região (AM e RR); Tribunal Regional do Trabalho da 12ª Região (SC); Tribunal Regional do Trabalho da 13ª Região (PB); Tribunal Regional do Trabalho da 14ª Região (RO e AC); Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região (SP); Tribunal Regional do Trabalho da 16ª Região (MA); Tribunal Regional do Trabalho da 17ª Região (ES); Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região (GO); Tribunal Regional do Trabalho da 19ª Região (AL); Tribunal Regional do Trabalho da 20ª Região (SE); Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (RN); Tribunal Regional do Trabalho da 22ª Região (PI); Tribunal Regional do Trabalho da 23ª Região (MT); Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região (MS).

A Justiça do Trabalho vem promovendo alterações em sua estrutura organizacional como resposta às inovações e mudanças que acometem toda sociedade. Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço de seu quadro funcional (magistrados e servidores) apresenta-se como fundamental para solucionar as demandas jurídicas postas a sua apreciação, cuidando por uma eficiente prestação de serviço à população.

A instituição das Escolas de Governo, a partir da Emenda Constitucional Nº 19/1998, teve por objetivo cuidar da formação e o aperfeiçoamento do corpo funcional dos entes públicos (Art. 39, §2º BRASIL, 1988). Com isso, na Justiça do Trabalho, criaram-se a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho – ENAMAT e o Centro de Educação Corporativa da Justiça do Trabalho de 1º e 2º graus – CEduc-JT, para cuidar das ações T&D de magistrados e servidores, com abrangência nacional e sede em Brasília. Dada às especificidades das carreiras – magistrado e servidor –, com pressupostos distintos para a política de T&D, foi necessária a criação de duas Escolas Nacionais.

No contexto regional, foram criadas as Escolas Judiciais vinculadas a cada um dos 24 (vinte e quatro) Tribunais Regionais do Trabalho que compõem a estrutura da Justiça do Trabalho no Brasil, com a finalidade de aperfeiçoar a qualificação profissional do quadro de servidores e magistrados<sup>14</sup>.

#### 3.4.1 Caracterização do público-alvo das ações de formação e aperfeiçoamento desenvolvidas na Justiça do Trabalho

O quadro de pessoal da Justiça do Trabalho é composto por magistrados e servidores. O primeiro enquadra-se na espécie agente político, sendo órgão constituinte do Poder Judiciário e regido por normativo específico – Lei Orgânica da Magistratura Nacional – LOMAN (BRASIL, 1979)<sup>15</sup>. O segundo insere-se no quadro da categoria de servidor público, regido pelo Regime Jurídico dos Servidores Públicos Cíveis da União (BRASIL, 1990). Não obstante, esses atores estão submetidos a macro diretrizes de uma mesma política de T&D para o Poder Judiciário.

<sup>14</sup>Observa-se significativa predominância, nos Tribunais Regionais do Trabalho, a delegação das ações formativas de magistrados e servidores às Escolas Judiciais. Não obstante, ainda remanescem alguns poucos Tribunais com estrutura administrativa que delegam atribuições das ações de T&D a dois órgãos distintos: um para os magistrados, outro para os servidores.

<sup>15</sup>O entendimento dominante na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) enquadra o magistrado na espécie de agente político, investido para exercício de atribuições constitucionais próprias do Estado, com plena liberdade funcional no desempenho de suas funções (STF, RE 228977/SP, Rel. Ministro Néri da Silveira, 2.T., julgado em 05.03.2002, DJU de 12.04.2002).

As Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho são responsáveis por desenvolver ações de formação destinadas aos magistrados e servidores (público-alvo), observando as especificidades de cada categoria. O objetivo das ações formativas é promover melhoria na qualidade dos serviços jurídicos prestados à sociedade brasileira, qualificando o corpo funcional do Judiciário Trabalhista. Entretanto, importante é destacar outras implicações que advêm da política de T&D na estrutura organizacional.

A formação dos magistrados trabalhistas tem regulação prevista na Constituição Federal que, entre outros tópicos, estabelece a participação obrigatória do juiz nos treinamentos oficiais durante período de vitaliciamento – período de ingresso inicial, no qual o magistrado está em estágio probatório (Art. 111-A, c/c, Art. 93, inciso IV, BRASIL, 1988). Após esse período, o magistrado deverá observar a obrigatoriedade de cumprir carga horária mínima de 30 horas, por semestre, em ações formativas. A não observância desse requisito tem impacto direto no processo de promoção na carreira do magistrado (Art. 93, inciso IV, BRASIL, 1988). Com isso, o processo formativo passa a ser também um condicionante à promoção dentro da carreira da magistratura (BRASIL, 1988, Art. 93, II, c).

Para os servidores, a política de formação e aperfeiçoamento prevê também formação inicial e continuada, visando ao desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho das atividades. No entanto, não há o caráter da obrigatoriedade de cumprimento de carga horária mínima. A participação nas ações de formação (cursos, treinamentos etc.) não interfere no processo de promoção funcional do servidor. Para alguns poucos cargos e algumas funções gerenciais, há a obrigatoriedade de participação em ações formativas específicas. Diante disso, a política de formação estabelece estímulo e incentivo para que os servidores procurem se qualificar profissionalmente, mediante acréscimo remuneratório na forma de “adicional de qualificação”, na proporção de 1% sobre o vencimento básico por cada bloco de 120 horas acumuladas em cursos e treinamentos realizados (BRASIL, 2006).

Observa-se de tal cenário, no tocante ao público-alvo, que a política de formação implementada no Judiciário Trabalhista, além de ter por objetivo aperfeiçoar os serviços judiciários prestados à sociedade, ao mesmo tempo, enceta pressupostos e processos organizativos diferenciados para cada um dos públicos envolvidos: para os magistrados, pressupostos de promoção na carreira; para os servidores, estímulo ao aperfeiçoamento, por meio de vantagens pecuniárias.

## **4 APRESENTAÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA – DADOS COLETADOS**

Nas seções anteriores, foram apresentados o quadro teórico que fundamenta a pesquisa, o percurso metodológico – destacando abordagem, os instrumentos técnicos de coleta e análise dos dados –, e os sujeitos e campo da pesquisa.

Nesta seção, são apresentados os dados coletados que formam o corpus da pesquisa. Inicia-se com os normativos que estabelecem a política de formação e aperfeiçoamento dos magistrados e servidores da Justiça do Trabalho, especificamente aqueles documentos que disciplinam as ações formativas em EaD.

Na sequência, são apresentados os dados coletados pelo questionário semiestruturado on-line aplicado aos gestores das nove (9) Escolas Judiciais pesquisadas. Inicialmente, os dados são demonstrados numa moldura estatística. A posteriori, com base nas categorias analíticas indicadas no percurso metodológico, é feita sua análise.

### **4.1 A política de formação e aperfeiçoamento dos magistrados e servidores da Justiça do Trabalho**

A política de formação e aperfeiçoamento dos magistrados e servidores da Justiça do Trabalho tem por recorte os documentos legais que regulamentam a temática no âmbito do Poder Judiciário Trabalhista brasileiro. As categorias analíticas que norteiam a análise são: da concepção de aprendizagem e o tipo de interação no ambiente virtual de aprendizagem.

Importante é destacar que são trazidos, para análise, documentos legais que abordam aspectos da política de T&D da Justiça do Trabalho que, direta ou indiretamente, interferem e/ou influenciam nas opções didático-pedagógicas das ações de formação e aperfeiçoamento. Não se pretende esgotar todos os aspectos atinentes à política de formação, mas tão somente os aspectos que remetem a possíveis definições de modelos pedagógicos em EaD adotados nas ações de T&D.

O percurso analítico inicia-se nos documentos que estabelecem as diretrizes gerais da política de formação e aperfeiçoamento de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Na sequência, prossegue pelos normativos que regulamentam ações formativas implementadas na Justiça do Trabalho. Ao final, analisam-se os parâmetros normativos da política de educação a distância da Justiça do Trabalho.

Não obstante a diferenciação de enquadramento funcional legal entre os atores que compõem o quadro de pessoal da Justiça do Trabalho – magistrados e servidores –, o percurso

analítico é realizado de forma conjunta e, quando necessário, as especificidades são analisadas individualmente.

Como dito, no âmbito do Poder Judiciário Brasileiro, a diretriz da política de formação de pessoal é estabelecida por normativo próprio, conforme previsão constitucional (BRASIL, 1988, Art. 103-B, §4º). Nesse sentido, a Resolução N° 192, de 8 de maio de 2014, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabelece o modelo de gestão por competências para os programas de capacitação, visando a alcançar os objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário (CNJ, 2014b, Art. 2º, III). Destaca que a formação e aperfeiçoamento são fundamentados em valores éticos e de cidadania, buscando melhorar a prestação jurisdicional no atendimento às demandas da sociedade brasileira.

A Resolução N° 159, de 12 de novembro de 2012 e Resolução N° 191, de 8 de maio de 2014, ambas do Conselho Nacional de Justiça, apresentam as diretrizes da formação inicial e continuada para magistrados e formação continuada dos servidores, respectivamente, recomendando o uso prioritário da educação a distância como forma de otimização de recursos públicos, entre outros pontos (CNJ, 2012, 2014a).

Partindo para o campo específico da Justiça do Trabalho, passa-se a analisar os normativos que regulamentam a política de formação destinada ao judiciário trabalhista, começando pelos documentos que abordam a formação dos magistrados.

As ações de formação dos magistrados na Justiça do Trabalho são desenvolvidas pelas Escolas Regionais e pela Escola Nacional (ENAMAT) de forma concomitante e complementar, incumbindo à segunda coordenar e estabelecer as premissas balizadoras de todo processo formativo para os magistrados. Essa configuração, que reúne as escolas nacional e regionais, forma o Sistema Integrado de Formação da Magistratura do Trabalho (SIFMT) (TST, 2006).

São estabelecidas etapas de formação inicial e continuada, tendo por objetivo proporcionar uma “[...] formação profissional tecnicamente adequada, eticamente humanizada, voltada para a defesa dos princípios do Estado Democrático de Direito [...]” (ENAMAT, 2008, Art. 2º; 2011). Para alcançar seus objetivos, as ações de formação são realizadas mediante o desenvolvimento de competências profissionais em três dimensões: cognitiva (saber); funcional (saber-fazer) e atitudinal (saber-ser) (ENAMAT, 2019).

O normativo destaca a necessidade de considerar o contexto de formação profissional em serviço, exigindo características próprias da educação de adultos e incorporando modelos pedagógicos formativos que reconheçam o magistrado como sujeito em processo educativo. Além disso, o Programa Nacional de Formação para o período 2019-2021 (ENAMAT, 2019)

afirma a necessidade do saber-fazer concreto, desenvolvendo habilidades em contexto de práticas, mas também desenvolvendo a dimensão atitudinal.

O protagonismo do discente é destacado como de fundamental importância ao processo formativo, produzindo, reproduzindo e reinventando o conhecimento profissional, como forma de melhorar e ampliar a qualidade da formação. Diálogo, criticidade, reflexão, crítica sobre o conteúdo, atividades significativas, compartilhamento de saberes, práticas e experiências, tudo isso está posto como princípios metodológicos fundantes do percurso formativo (ENAMAT, 2008, 2019).

Os elementos metodológicos selecionados para o Programa Nacional de Formação do biênio 2019-2021 procuram garantir espaço ao protagonismo dos discentes, utilizando “[...] metodologias que transfiram a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do professor para o aluno, e que seja capaz (sic) de fomentar a participação ativa e interessada dos juízes [...]” (ENAMAT, 2019, p. 38).

No que toca ao uso de educação a distância (EaD) no processo de formação dos magistrados, os documentos destacam a relevância da modalidade por racionalizar custos financeiros com despesas de deslocamento; otimizar o tempo do discente entre a formação e atuação profissional; ser um suporte ao ensino presencial; permitir troca de experiências profissionais nos fóruns virtuais e possibilitar a autoaprendizagem (ENAMAT, 2010, 2019). Destacam, ainda, que o modelo de EaD tem no aluno o centro das ações e orientador de todos os processos de interação.

No normativo são apresentados, como estratégia de aprendizagem para EaD, dois modelos que deverão ser priorizados nas ações de formação, isoladamente ou de forma combinada. São eles: (i) Modelo de Aprendizagem Assíncrona, com utilização de situações de aprendizagem que garantam a interação entre professor e alunos e entre os alunos de forma dominante, por meio de fóruns de discussão; (ii) Modelo com Aprendizagem Síncrona, garantindo interação entre professor e aluno, com uso de mídias, videoconferência, audioconferência e aulas on-line de exposição dialógica (ENAMAT, 2010).

Com base em Moore & Kersley, a Resolução N° 6/2010 – ENAMAT apresenta um modelo sistêmico para EaD a ser observado pelas Escolas Judiciais, elencando os seguintes pontos: planejamento, desenvolvimento, implementação, interações e ambiente (MOORE; KERSLEY, 2007 apud ENAMAT, 2010).

No tópico interações, o documento aponta a importância do papel do professor como facilitador da aprendizagem. No aspecto de ambiente virtual de aprendizagem, o normativo reforça a importância de um espaço virtual que garanta uma efetiva interação. Recomenda o

uso da plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), por “[...] apresentar características pedagógicas alinhadas ao modelo de EAD adotado, além de constituir software livre, sem necessidade de investimento na aquisição de licenças, [...]” (ENAMAT, 2010, p. 11).

Por fim, os documentos que tratam da modalidade da educação a distância, na formação dos magistrados, estabelecem a produção colaborativa e compartilhada de cursos (banco de cursos EaD); a criação de equipes para suporte às ações de EaD e a preparação dos instrutores para a docência virtual (ENAMAT, 2010, 2012).

Vistas as especificidades da formação dos magistrados, passa-se a analisar o conjunto normativo que regulamenta as ações de T&D destinadas aos servidores.

As ações de formação para os servidores da Justiça do Trabalho são desenvolvidas pelo Centro de Educação Corporativa da Justiça do Trabalho (CEduc-JT), pelas Escolas Judiciais Regionais e, em menor número, por setores de capacitação vinculados à Secretaria de Gestão de Pessoas dos Tribunais Regionais.

As especificidades para a formação do quadro de servidores da Justiça do Trabalho são detalhadas nos normativos emanados do Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT). A Resolução CSJT N° 159 institui a política nacional de formação para os servidores da Justiça do Trabalho (CSJT, 2015). Nela, é estabelecido o Plano Anual de Capacitação (PAC), contemplando eventos de formação planejados a partir do levantamento das necessidades de treinamentos oriundos de avaliação de desempenho funcional. O normativo apresenta, como diretrizes do PAC, a priorização de instrutoria interna, da educação a distância e do compartilhamento de cursos (CSJT, 2015).

Quanto à educação a distância, a Resolução CSJT N° 71 institui a política nacional de EaD e autoinstrução para os servidores da Justiça do Trabalho, elencando como diretrizes: a aprendizagem autônoma associada à prática laboral; o uso de tecnologias e ferramentas de código aberto e a associação de preceitos pedagógicos/andragógicos à tecnologia. A ampliação do alcance dos cursos ofertados e a racionalização dos investimentos em capacitação são apresentadas como objetivos da EaD pela resolução, destacando o compartilhamento de conhecimentos e de desenvolvimento de cursos como metas a serem perseguidas (CSJT, 2010).

## 4.2 As ações de formação desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho

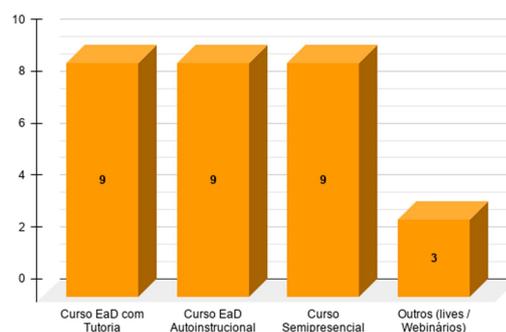
Na subseção anterior, descreveu-se a política de formação e aperfeiçoamento para servidores e magistrados da Justiça do Trabalho prevista nos documentos pertinentes (legislação e normativos).

Agora, passa-se a descrever as ações de formação desenvolvidas na modalidade EaD pelas Escolas Judiciais regionais e as tecnologias digitais utilizadas na mediação pedagógica, a partir dos dados coletados pelo questionário semiestruturado (Apêndice A). Os sujeitos participantes da pesquisa foram os gestores de educação a distância das escolas dos Tribunais Regionais do Trabalho de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Goiás, Paraíba, Rondônia/Acre e Mato Grosso.

As nove (9) Escolas Judiciais pesquisadas, em suas ações formativas, ofertam e desenvolvem cursos na modalidade EaD destinados aos servidores e magistrados. Três formatos de cursos em educação a distância são utilizados no âmbito das escolas pesquisadas:

- Curso em EaD com tutoria ativa (EaD Colaborativo): desenvolvido em plataforma virtual (Moodle, Facebook etc.), totalmente a distância (não há aulas presenciais), com acompanhamento permanente de tutor esclarecendo dúvidas de conteúdos, avaliando e estimulando a participação dos alunos nas atividades propostas no ambiente virtual;
- Curso em EaD sem tutoria (EaD – Autoinstrucional): desenvolvido em plataforma virtual (Moodle, Facebook etc.), totalmente a distância (não há aulas presenciais), todas as atividades avaliativas são, apenas, por questionário com correção automática, sem atuação de tutor esclarecendo dúvidas de conteúdos ou avaliando as atividades;
- Curso Semipresencial (*blended learning*, *b-learning*, híbrido): parte das atividades pedagógicas são desenvolvidas em EaD (atividades on-line) e também por aulas presenciais (Gráfico 1).

**Gráfico 1 - Formato de cursos em EaD ofertados pelas Escolas Judiciais**



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à origem dos cursos em EaD ofertados na programação regular, significativa parcela das Escolas Judiciais pesquisadas utiliza a mescla de quatro fontes distintas: produção própria (88,8%); cursos compartilhados da rede de Escolas Judiciais no âmbito da Justiça do Trabalho (100%); compartilhados de outras instituições (100%) e cursos contratados onerosamente (88,8%) (Gráfico 2).

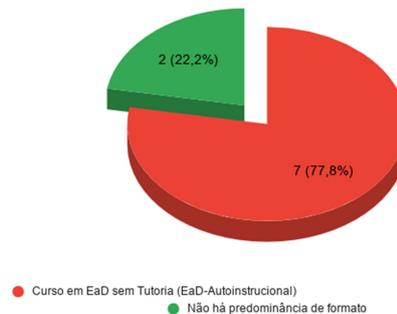
**Gráfico 2 - Origem dos cursos em EaD ofertados pelas Escolas Judiciais**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados coletados no questionário semiestruturado revelam predominância de oferta de cursos no formato autoinstrucional (sem tutoria) para 77,8% das escolas pesquisadas, sendo que em 22,2% não há predominância de formato (Gráfico 3).

**Gráfico 3 - Formato predominante dos cursos em EaD ofertados**



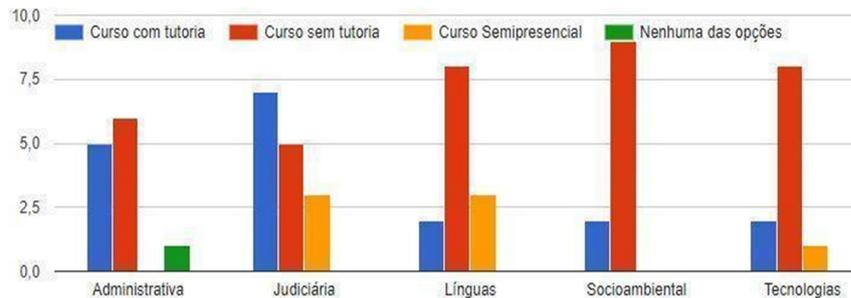
Fonte: Dados da pesquisa.

Numa associação de temáticas abordadas e formato do curso em EaD, os dados da pesquisa revelam que predominam, significativamente, os cursos sem tutoria para os temas relacionados a línguas (língua estrangeira, português, LIBRAS), à política de responsabilidade socioambiental e à tecnologia da informação. Predominam também os de tema administrativo e gerencial, mas de forma menos significativa.

Cursos em EaD com tutoria ativa (EaD Colaborativo) predominam para temas da área jurídica (legislação, procedimento e rotinas judiciais etc.) e, em menor frequência, para a temática administrativo-gerencial.

Os cursos no formato semipresencial aparecem, de forma pouco significativa, nos temas das áreas jurídica, línguas e tecnologia da informação (Gráfico 4).

**Gráfico 4 - Formato de curso em EaD versus temática abordada**



Fonte: Dados da pesquisa.

A plataforma Moodle aparece para 100% dos pesquisados como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado nas ações formativas em EaD. Aparecem em menor percentual (1%) as plataformas de webconferência (Meet, Zoom, Cisco Webex) e canal de transmissão por *stream* (Youtube).

Perguntada sobre a realização de ações de treinamento veiculadas pela internet em tempo real, com compartilhamento de voz e/ou imagem aos participantes (webconferência), a maioria das Escolas Judiciais pesquisadas sinalizou positivamente para o uso dessa mídia (88,9%), enquanto pequena parcela respondeu negativamente (11,1%).

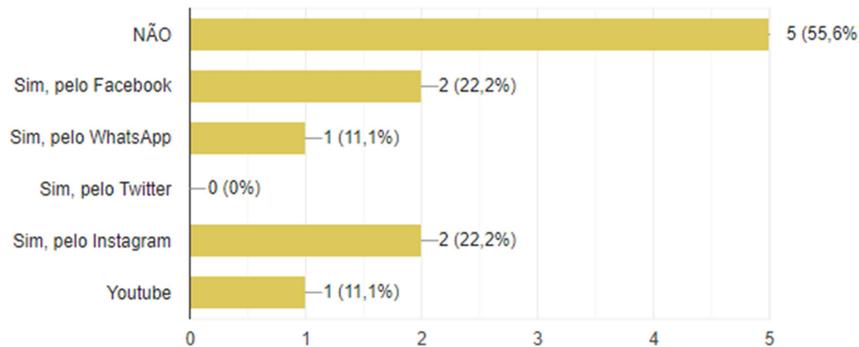
Quanto aos recursos utilizados durante a transmissão das webconferências foram apontados: compartilhamento da apresentação do instrutor (100%); comunicação entre participante e instrutor por meio de chat (77,8%); compartilhamento de vídeo (66,7%); comunicação entre participante e instrutor por meio de áudio (66,7%); compartilhamento de textos (44,4%) e compartilhamento de arquivos (22,2%).

Para transmissão de treinamentos por webconferência, os dados revelam que considerável maioria das escolas opta pela plataforma Youtube (88,9%), vindo em seguida o Google Meet (66,7%). Aparecem, ainda, as plataformas Adobe Connect, Instagram e Zoom (33,3%). Em menor frequência, aparecem as plataformas Cisco Webex, StreamYard, BigBlueButton (11,1%).

Quanto ao uso das redes sociais nas ações de treinamento, 55,6% das escolas pesquisadas não fazem uso dessas plataformas. Para as que utilizam as redes sociais nos treinamentos, aparecem o Facebook e Instagram (22,2%), seguidos pelos WhatsApp e Youtube (11,1%) (Gráfico 5). Os dados revelam que as Escolas Judiciais também utilizam,

em seus treinamentos, as plataformas Google-Formulário (88,95), Google-Drive (77,8%) e Google-Documento (22,2%).

**Gráfico 5 - Uso de redes sociais nos treinamentos**



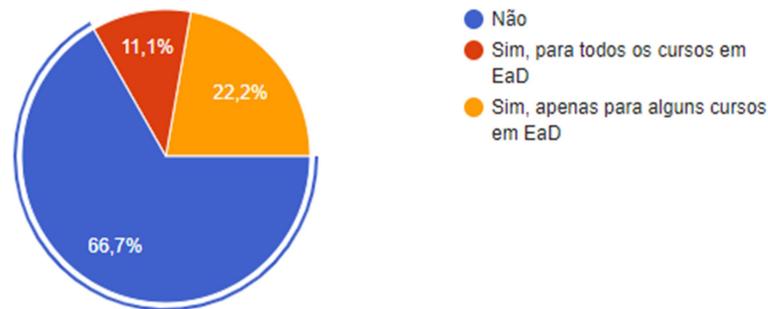
Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à estrutura organizacional das Escolas Judiciais pesquisadas, a maioria possui equipe específica para cuidar da EaD (8 escolas); apenas uma não possui quadro de pessoal com atribuições exclusivas para educação a distância.

Quanto à composição da equipe, 55,5% possui efetivo de até 2 servidores; 11,1% com quadro de pessoal abaixo de 5 pessoas e 22,22% com um efetivo de cinco servidores destinados exclusivamente aos cursos em EaD.

A formação das equipes é bastante diversificada. Essencialmente, todos os servidores lotados nas Escolas pesquisadas possuem graduação superior, com forte presença de licenciados em áreas diversas (letras, química, sociologia, história). Os dados revelam a existência de 8 pós-graduados, sendo 2 especialistas em EaD; 1 especialista em Design Instrucional; 1 Mestre em Linguística; 1 Mestre em Ciência da Informação; 1 Mestre em Educação; 1 Doutor em Ciências Sociais e 1 Doutor em Educação.

A existência de projeto pedagógico é indicada por 7 escolas pesquisadas (77,8%), ao passo que duas informam não possuir esse documento (22,2%). Para a maioria das Escolas Judiciais pesquisadas, não há participação de pedagogo na elaboração/desenvolvimento de cursos em EaD (66,75%). Em contraposição, duas escolas pesquisadas (22,2%) responderam haver participação, sendo que em apenas uma (11,11%) a atuação do profissional ocorre na elaboração de todos os cursos em EaD (Gráfico 6).

**Gráfico 6 - Participação de pedagogo na elaboração de cursos em EaD**

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre a participação de pedagogo, 33,4% das escolas responderam que se utilizam de assessoramento pedagógico, realizado por servidor pertencente ao quadro funcional do Tribunal e/ou escola judicial, com formação em pedagogia; ao passo que 22,2% utilizam servidor do quadro com formação em design instrucional. Para 44,4% dos respondentes, não há assessoria pedagógica na elaboração dos cursos.

Por meio de questões abertas, os respondentes das Escolas pesquisadas foram instados a indicar critérios definidores para escolha do formato de curso em EaD. Para uma melhor visualização, as respostas foram organizadas nas tabelas abaixo (transcritas literalmente do formulário):

**Quadro 7 - Critérios definidores do formato de curso em EaD com tutoria ativa**

	Critério
Respondente 1	Área do conhecimento a ser trabalhada e os objetivos de aprendizagem.
Respondente 2	Maior necessidade de prática e vivências para a apreensão e posterior aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridas.
Respondente 3	A escolha está direcionada aos objetivos de aprendizagem e estratégias elencadas para atingi-los. Se o curso exige interação e construção ativa e coletiva de conhecimento, então, se opta pela tutoria.
Respondente 4	Passamos uma enquete entre magistrados e servidores, e aí então escolhemos o tema dentre aqueles mais atuais, mais polêmicos, que geram discussões, que sofre constante atualização a curto prazo. São mais cursos jurídicos.
Respondente 5	A temática a ser abordada. Sendo temática que requeira discussão aprofundada de conceitos com confronto de opiniões diversas, privilegia-se esse formato.
Respondente 6	Como criamos pouquíssimos cursos, geralmente contratamos o tutor quando um curso, aproveitado por nós de outro órgão, é colaborativo. Levamos também em consideração o orçamento disponível.
Respondente 7	É definido de acordo com o tema a ser abordado, e de acordo com a necessidade que ocasionou a realização da ação formativa.
Respondente 8	Geralmente analisamos a proposta pedagógica do curso e do próprio educador que atuará como instrutor. Também temos autoinstrucionais colaborativos.
Respondente 9	Cursos destinados a formação que requer construção de novos conhecimentos, produção de soluções, desenvolvimento de atitudes/comportamentos.

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 8 - Critérios definidores do formato de curso em EaD sem tutoria**

	<b>Critério</b>
Respondente 1	Área do conhecimento a ser trabalhada e os objetivos de aprendizagem, quantidade de servidores que precisam ser formados, tempo para a formação.
Respondente 2	Treinamento em sistemas
Respondente 3	A escolha está direcionada aos objetivos de aprendizagem e estratégias elencadas para atingi-los. Se para o atingimento desses objetivos, o aluno pode (a partir das estratégias selecionadas) construir com autonomia e sem interação o conhecimento esperado, então, se opta pelo modelo autoinstrucional.
Respondente 4	Passamos uma enquete entre magistrados e servidores, e aí, então, escolhemos o tema dentre aqueles que não se desatualiza a longo prazo, que não gere discussões, nem dúvidas em relação ao conteúdo, um material fechado, um curso de português, um curso de línguas, por exemplo.
Respondente 5	O principal critério é o impacto financeiro. Mas, no geral, escolhem-se os cursos que requerem apresentar aos alunos novas informações, a exemplo de atualização legislativa, explicação de uso de sistemas informatizados, rotinas de trabalho.
Respondente 6	O custo. Preferimos os cursos autoinstrucionais pois não oneram a Escola financeiramente.
Respondente 7	A temática e a necessidade identificada.
Respondente 8	Geralmente, são cursos fixos cujos conteúdos já estão previamente formatados em nossa plataforma e que são redesenhados pela equipe da EAD.
Respondente 9	Curso que requer repasse de procedimentos técnicos, a exemplo de treinamento para operação de sistemas, difusão de normas consolidadas, conceitos básicos acerca de determinado tema

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 9 - Critérios definidores do formato de curso semipresencial**

	<b>Critério</b>
Respondente 1	Área do conhecimento a ser trabalhada e os objetivos de aprendizagem.
Respondente 2	Necessidade de um grau médio abaixo de interação para melhor assimilação e aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos.
Respondente 3	A escolha está direcionada aos objetivos de aprendizagem e estratégias elencadas para atingi-los. Se a estratégia exige a construção ativa e coletiva de conhecimento, com momentos de aprendizagem ora on-line e ora presencial, então, se opta pelo modelo híbrido.
Respondente 4	Geralmente, usamos essa modalidade em cursos onde em que magistrados e servidores, para o desempenho de suas atribuições, necessitem usar ferramentas, softwares, programas de informática, como um curso de calculista que o participante precisa aprender, além da teoria, o sistema Pje-Calc, e por aí vai...
Respondente 5	Quando o objetivo da aprendizagem é desenvolver competências atitudinais, ou quando para o processo de aprendizagem é fundamental realizar atividades práticas (desenvolver habilidades).
Respondente 6	Cursos voltados para SETIC (setor de TI), tendo em vista que eles precisam da prática de ferramentas e novos softwares.
Respondente 7	A temática e a necessidade identificada.
Respondente 8	Esta Escola tem pouca, ou quase nenhuma, experiência em realizar cursos híbridos. Mas os poucos que fizemos tiveram a necessidade de tratar de assuntos que exigiam questões práticas como o uso de tecnologias em sala de aula.
Respondente 9	Cursos destinados a formação que requer construção de novos conhecimentos, produção de soluções, desenvolvimento de atitudes/comportamentos, nos quais são identificadas necessidades de interação entre os alunos ou realização de práticas presenciais indispensáveis.

Fonte: Dados da pesquisa.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na seção anterior, foi apresentado o corpus da pesquisa num tratamento apenas descritivo, sem aprofundamento analítico.

Nesta seção, os dados coletados são analisados dentro da moldura analítica elaborada na subseção 3.4 e em diálogo com os autores referidos no quadro teórico, buscando elementos de evidências que alicercem resposta ao problema inicial da pesquisa: qual modelo pedagógico em EaD predomina na formação continuada em serviço desenvolvida pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho?

Com base nos elementos de modelo pedagógico para EaD formulado por Behar (2009), foram extraídas as categorias de análise do referencial teórico da pesquisa: concepção de aprendizagem (MAYES; FREITAS, 2004); tipo de interação (PRIMO, 2003) e características das mídias educacionais (BATES, 2017).

O itinerário discursivo inicia com a política de formação em EaD da Justiça do Trabalho (objetivo específico 1), caracterizando a concepção de aprendizagem e tipo de interação presentes nos normativos.

Na sequência, a análise recai sobre as ações de formação continuada desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais (objetivo específico 2), identificando concepção de aprendizagem e tipo de interação prevalentes no design instrucional dos cursos ofertados. De forma conjunta, é feita a análise das TDICs utilizadas nessas ações (objetivo específico 3), buscando identificar as características predominantes das mídias e tecnologias educacionais escolhidas.

Cumprido destacar que a subjetividade do pesquisador estará constantemente presente nos escritos das seções subsequentes, procurando dar visibilidade a uma realidade ainda não totalmente clara, juntando as peças da investigação científica. Dessa forma, a flexão verbal, desta seção em diante, será na primeira pessoa do singular, demarcando a fala do pesquisador ancorada no percurso metodológico da pesquisa.

### 5.1 A política de formação continuada em EaD da Justiça do Trabalho

Na política de formação e aperfeiçoamento a ser desenvolvida em EaD para magistrados da Justiça do Trabalho, verifico forte ênfase da concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva, privilegiando a interação mútua nos ambientes virtuais de aprendizagem. A Resolução ENAMAT Nº 6, que estabelece diretrizes para as ações formativas na modalidade de educação a distância, prioriza a interação como fator dominante

no processo formativo, ressaltando o aluno como “[...] centro das ações e orientador de todos os processos de interação” (ENAMAT, 2010, p. 7).

O normativo aponta a centralidade do processo de construção de conhecimento para os cursos em EaD, por meio de situações de aprendizagem que garantam interação entre docentes e discentes, com trocas de experiências e possibilidades de autoaprendizagem. Destaca como estratégias de aprendizagem, momentos assíncrono e síncrono que garantam situações de aprendizagem de forma colaborativa e com interações entre alunos e professor, por meio de fóruns de discussão e/ou chats. O aluno é responsável “[...] pela construção autônoma do conhecimento, ou seja, a de gerenciar o seu processo de aprendizagem, a partir da interação com demais colegas, com o professor e com o material didático” (ENAMAT, 2010, p. 14). Ressalta que os momentos interativos privilegiem atividades que “[...] favoreçam a aprendizagem por meio da troca de experiências profissionais, decorrentes das diversidades de características regionais e pessoais, existentes entre os magistrados da Justiça do Trabalho” (ENAMAT, 2010, p. 15-16).

Para o normativo, o docente deve assumir o papel de instigador e mediador das discussões dos alunos, propiciando metodologias que garantam ambientes para interação entre todos os atores do processo educacional – discentes e docentes (ENAMAT, 2010). Afirma a possibilidade de que todos tenham com o que contribuir para a aprendizagem do grupo, a partir da troca e participação coletiva.

No entanto, de forma moderada, verifico que sobressaem elementos de concepção de aprendizagem associativa nos documentos analisados. Nas considerações iniciais da Resolução ENAMAT Nº 6, é apresentada a EaD como “[...] mais uma opção metodológica que traz consigo características próprias que possibilitam a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados [...]” (ENAMAT, 2010, p. 1).

Assim, seguindo os conceitos de Mayes e Freitas (2004), na política das ações formativas em EaD para os magistrados, aparecem elementos caracterizadores de concepção epistemológica. Tal concepção entende o conhecimento como resultado de atividade intelectual, a partir de processos ativos de criação de hipóteses e construção de novas formas de compreender o conteúdo. Tudo isso ocorre em ambientes de aprendizagem interativos que propiciam a construção de conhecimentos pelos alunos (socioconstrutivismo).

Da mesma forma, sob a perspectiva de Carapeto e Barros (2019), Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019), a centralidade das ações pedagógicas no discente, por meio de atividades que aproveitam o contexto laboral, são elementos presentes na política definidora das ações de EaD para os magistrados da Justiça do Trabalho, alinhando-se a uma concepção

socioconstrutivista. Destaco forte sintonia do modelo proposto com o modelo DIANA, que tem por linha central a participação dialógica na construção da aprendizagem.

Dentro do quadro teórico proposto por Primo (2003), para abordar a comunicação e a interação nos ambientes virtuais, vislumbro elementos de interação do tipo construção na política de EaD para os magistrados, evidenciados na participação efetiva de cada interagente (aluno e professor) na construção do conteúdo comunicacional (PRIMO, 2003). O documento destaca estratégias de aprendizagem pautadas em interações entre alunos e professor, por meio de fóruns de discussão e chats, como mecanismos propiciadores da construção de conhecimento.

No aspecto das características das tecnologias digitais sugeridas na política de EaD dos magistrados, com base em Bates (2017), destaco a prevalência de mídias comunicativas que possibilitam a interação entre alunos e professor num processo de criação/cocriação de mensagem. O documento é enfático ao indicar algumas mídias a serem usadas preferencialmente nos ambientes virtuais de aprendizagem – fórum, chat, videoconferência –, por entender que elas são canais que oportunizam a comunicação com diálogo e interação (ENAMAT, 2010).

Assim, vislumbro na política de formação em EaD para os magistrados da Justiça do Trabalho concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva, com interação de construção por meio de mídias comunicativas, privilegiando métodos de aprendizagem que possibilitem a troca de experiências profissionais, com tarefas surgidas do contexto de vida e de trabalho do discente, integrando teoria/prática.

Quanto à política de EaD para os servidores da Justiça do Trabalho – Resolução CSJT Nº 71, o normativo não apresenta evidências que possam sinalizar claramente sua concepção de aprendizagem. Elenca como diretrizes da política nacional de EaD “[...] aprendizagem autônoma associada à prática funcional/laboral” (Art. 4º, I, CSJT, 2010). Afirma que a racionalização dos investimentos, associando os preceitos pedagógicos/andragógicos à tecnologia (CSJT, 2010) é objetivo a ser perseguido. A Resolução CSJT Nº 71, em suas considerações iniciais, institui a “política nacional de educação à distância e autoinstrução, como forma de otimizar os custos com a capacitação dos servidores da Justiça do Trabalho” (CSJT, 2010, p. 1).

Nesses poucos elementos citados no normativo, identifiquei evidências de uma perspectiva associativa para a política de EaD. Seguindo os conceitos de Mayes e Freitas (2004), o normativo aborda o conhecimento como acumulação organizada de informações e habilidades (perspectiva associativa).

Nas diretrizes gerais norteadoras da política de EaD, consta o aprimoramento da aprendizagem autônoma associada à prática funcional. Em todo o documento, não há referências a métodos e/ou estratégias didáticas para abordar o conteúdo, tampouco são abordadas formas para construção do conhecimento.

A respeito do papel do tutor, o documento define como “[...] responsável pelo atendimento, orientação, avaliação de aprendizagem, esclarecimento de dúvidas [...]” (CSJT, 2010; Art. 5º, II), enquadrando a atuação docente numa perspectiva de estímulos externos (*feedback*) para o aluno prosseguir na sequência organizada das tarefas de aprendizagem.

Para os servidores, a política de EaD se mostra lacônica em diversos aspectos, inclusive no que concerne ao processo comunicacional a ser priorizado no ambiente virtual de aprendizagem. Dos poucos elementos constantes no documento, sob a perspectiva teórica de Primo (2003), vislumbro a interação comunicacional do tipo reativa (manipulação), caracterizada por relações determinísticas de estímulo resposta, na qual a ação do homem limita-se a escolher entre padrões predeterminados pelo sistema. A Resolução CSJT nº 71/2010 (CSJT, 2010) traz esse comportamento muito claro ao definir o papel do tutor como responsável por esclarecer dúvidas.

Assim, identifico na política de formação em EaD para os servidores da JT a concepção de aprendizagem na perspectiva associativa, com interação de manipulação, sinalizando para métodos de aprendizagens instrucionais.

Na política de formação em EaD para os magistrados e servidores da Justiça do Trabalho aparecem considerações para uso da modalidade como forma de redução de custos dos treinamentos, evidenciando viés financeiro como ponto sensível a ser ponderado na escolha dessa modalidade (CSJT, 2010; ENAMAT, 2010).

A Resolução ENAMAT nº 6/2010 (ENAMAT, 2010) indica a possibilidade de a EaD universalizar “[...] o acesso à formação continuada a todos os magistrados” (ENAMAT, 2010, p. 6). Aqui, destaco uma especificidade da política de T&D do judiciário trabalhista, que impõe às Escolas Judiciais a obrigatoriedade de ofertar, anualmente, portfólio de cursos e treinamentos aos magistrados, visando a atender as exigências para promoção na carreira, previstas pela Constituição Federal (Art. 111-A, c/c, Art. 93, inciso IV, BRASIL, 1988). Dessa forma, a modalidade de educação a distância aparece no documento normativo como modal eficiente, numa relação custo versus benefício, em comparação com as ações desenvolvidas na modalidade presencial.

A racionalização de investimentos em ações formativas também aparece por meio do incentivo ao compartilhamento entre as Escolas Judiciais de cursos e recursos educacionais

produzidos; criação de banco de cursos em EaD e disponibilização de vagas a outras escolas em todas as ações formativas realizadas (CSJT, 2010; ENAMAT, 2010, 2012).

No tocante à perspectiva e objetivos da política de T&D do Judiciário Trabalhista, identifiquei, nos documentos pesquisados, elementos que ressaltam a intenção de estimular o crescimento pessoal do corpo funcional – magistrados e servidores –, posicionando as ações de formação para além de programas que visam apenas à melhoria do desempenho funcional (treinamentos).

Os normativos (CNJ, 2014a; CSJT, 2015; ENAMAT, 2011) preveem ações de indução de aprendizagem que promovam o crescimento pessoal e autodesenvolvimento, como forma de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões, “[...] estimulando o raciocínio, a sensibilidade e a visão crítica do ambiente” (CSJT, 2015, Art. 3º, VII).

Com maior destaque, esse aspecto se sobressai na política de formação para os magistrados, exigindo deles uma capacidade para julgar e agir sensivelmente, permeada pela construção contínua de sua pessoa, de seu saber e de suas aptidões. Torna-se necessário, então, “[...] desenvolver saberes transdisciplinares que permitam o adequado e eficiente enfrentamento, nos Juízos Trabalhistas, dos conflitos inerentes às complexas e dinâmicas relações sociais contemporâneas” (ENAMAT, 2011, Art. 2º, Parágrafo Único, "b"). O incentivo ao aperfeiçoamento funcional por meio de cursos de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado (CSJT, 2015, Art. 8º, IV) e o desenvolvimento de saberes transdisciplinares (ENAMAT, 2011, Art. 2º), entre outros pontos, são destaques na política de formação do Judiciário Trabalhista.

Seguindo os conceitos de Bastos (1991) e Pilati (2006), identifiquei que a política de formação para os magistrados e servidores da Justiça do Trabalho encontra-se na quarta onda evolutiva das ações de indução de aprendizagem nos espaços produtivos. Geração de conhecimento, a partir das tecnologias; aceitação do caráter mutável da realidade organizacional, decorrente da maior complexidade do tecido social e desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender (autodesenvolvimento) são algumas das especificidades a serem atendidas pela política de T&D na atualidade (ROMISZOWSKI, 1989 apud BASTOS, 1991).

Quanto à abrangência conceitual das ações indutivas de aprendizagem constantes na política de formação da Justiça do Trabalho, sob a perspectiva de Depieri (2006), Sampaio, Borges-Andrade e Bonatti (2019), Vargas e Abbad (2006) e Vitória (2014), identifiquei que as ações estabelecidas no quadro normativo ultrapassam a instrumentalidade da aprendizagem,

alcançando o estágio do “desenvolvimento” pessoal do quadro funcional, em vista do contexto de complexas e dinâmicas relações sociais.

Concluo a análise da política de formação em EaD para os magistrados da Justiça do Trabalho como sendo de concepção de aprendizagem predominantemente na perspectiva **cognitiva**, com **interação de construção** por meio de **mídias comunicativas**, privilegiando métodos de aprendizagem que possibilitem troca de experiências profissionais, com tarefas de aprendizagens surgidas do **contexto de vida e de trabalho** do discente, integrando **teoria/prática**.

Para os servidores da JT, concluo que a política de formação em EaD apresenta concepção de aprendizagem na perspectiva **associativa**, com **interação de manipulação**, sinalizando para métodos de aprendizagens instrucionais.

Por fim, entendo haver, nas políticas de formação em EaD para servidores e magistrados, elementos que estimulam o **compartilhamento de cursos/recursos educacionais** desenvolvidos pelas Escolas Judiciais; o uso da EaD como forma de **otimização do orçamento público**, bem como objetivos das ações T&D na perspectiva de promover o **desenvolvimento** pessoal do quadro funcional.

## **5.2 Ações de formação desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais e o mapeamento das TDICs utilizadas**

Na subseção anterior, o itinerário discursivo alcançou a política de EaD na Justiça do Trabalho, a partir dos normativos que regulamentam a matéria. Para esta subseção, apresento a discussão da síntese analítica dos dados coletados, dialogando com o arcabouço teórico da pesquisa, tendo por recorte as ações de formação desenvolvidas em educação a distância pelas Escolas Judiciais para magistrados e servidores, assim como as tecnologias digitais de informação e comunicação utilizadas nessas ações.

Inicialmente, pontuo que os normativos que estabelecem a política de formação em EaD para a Justiça do Trabalho sinalizam as bases gerais para as ações de T&D nessa modalidade. No contexto real, a concepção de aprendizagem é significativamente definida pelas Escolas Judiciais, em decorrência do modelo pedagógico adotado nos cursos e treinamentos implementados. Usualmente, os cursos são ofertados de maneira conjunta para magistrados e servidores, sem distinção de concepção de aprendizagem em face do público-alvo.

Identifico, nos dados coletados das ações formativas desenvolvidas em EaD pelas Escolas Judiciais, uso regular e significativo de cursos em EaD sem tutoria, denominados de autoinstrucionais. Um total de 77,8% afirma predominar esse formato em seu portfólio regular de cursos ofertados (Gráfico 3, p. 80).

Conforme dados obtidos por meio do questionário semiestruturado (Apêndice A – questão 6), os cursos autoinstrucionais são desenvolvidos em plataforma virtual (*Moodle, Facebook* etc.), totalmente a distância (não há aulas presenciais). Nestes, todas as atividades avaliativas são, apenas, por questionário com correção automática, sem atuação de tutor esclarecendo dúvidas de conteúdos ou avaliando as atividades.

Em acréscimo aos dados coletados, a minha experiência ajuda a relatar que a mediação pedagógica acontece, essencialmente, por meio de videoaulas, animações, recursos gráficos e/ou textos, em conjunto com atividades de fixação de aprendizagem na forma de questionário avaliativo com correção e emissão de *feedback* automáticos, permitindo mais de uma tentativa ao discente. Além disso, costuma-se inserir elementos gráficos de indicação e apoio motivacional ao progresso do aluno no itinerário formativo previsto no curso (rastreamento de conclusão das atividades, emblemas digitais de gamificação, interconexão de sequência de tarefas, recursos gráficos interativos inseridos nas videoaulas etc.).

Os conteúdos didáticos são apresentados de forma sequenciada, linear, partindo de instruções mais simples até alcançar a mais complexa. Dentro do sequenciamento linear do conteúdo abordado, o aluno realiza atividades avaliativas e de reforço à aprendizagem, mediante questionário com respostas fechadas, recebendo *feedback* automático via ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

Seguindo os conceitos de Mayes e Freitas (2004), inicialmente percebo no design instrucional dos cursos autoinstrucionais uma abordagem associativa, que transparece na ênfase dada a rotinas de aprendizagem individualizadas e organizadas em sequência crescente do grau de dificuldades, intercalando as etapas por estímulos reforçadores do comportamento do aluno, via *feedback* regulares após realização de atividades avaliativas.

Mayes e Freitas (2004) destacam que a abordagem pedagógica associativa sustentou o desenvolvimento de design instrucional de cursos em *e-learning* para ensinar habilidades rotineiras, aproveitando a facilidade de concretizar, pelo computador, instruções programadas, individualizadas e com *feedback* automático. Também em Depieri (2006), Vargas e Abbad (2006), dentro da concepção teórica de T&D, encontro indicação de que, nos ambientes organizacionais, as habilidades rotineiras são desenvolvidas por instruções e/ou treinamentos.

Compreendem os autores que estas habilidades consistem em atividades necessárias aos postos de execução – atividades menos complexas.

A aprendizagem instrucional na perspectiva behaviorista, segundo Mayes e Freitas (2004), enfatiza o aprender-fazendo ativo e com *feedback* imediato sobre o sucesso da aprendizagem.

Em sintonia com essas características destacadas por Depieri (2006), Mayes e Freitas (2004) e Vargas e Abbad (2006), encontro evidências nos dados coletados de que há significativa predominância dos cursos autoinstrucionais para as temáticas vinculadas ao desenvolvimento de habilidades rotineiras, a exemplo do tema “tecnologia da informação” que envolve sistemas eletrônicos de gerenciamento de rotinas judiciais e administrativas (Gráfico 4, p.81), tendo um design instrucional calcado no aprender-fazendo com *feedback* imediato e automatizado.

Da análise de conteúdo da fala dos gestores de EaD das escolas pesquisadas (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008; MORAES, 1999), em resposta ao critério que define a opção por curso no formato autoinstrucional (Apêndice A – questão 22), infiro padrões de escolha predominantemente para estratégia de aprendizagem que possibilite ao aluno a construção autônoma do conhecimento (Apêndice C). Nesse aspecto, a confluência temática da resposta sinaliza para treinamentos de sistemas informatizados, atualização legislativa e rotinas de trabalho, reforçando a constatação anterior de que o formato autoinstrucional tem o uso privilegiado para desenvolvimento de habilidades rotineiras (DEPIERI, 2006; MAYES; FREITAS, 2004; VARGAS; ABBAD, 2006).

Apesar da frequência de aparição consideravelmente baixa, a temática orçamentária se faz presente como unidade de registro da análise de conteúdo realizada, no que toca aos critérios de escolha para cursos sem tutoria. Menor impacto financeiro foi apontado como critério definidor para cursos autoinstrucionais (Apêndice C).

As resoluções que estabelecem a política nacional de educação a distância para a Justiça do Trabalho – Resolução ENAMAT nº 6/2010 e Resolução CSJT nº 71 – preveem racionalização de investimentos em capacitação por meio da EaD (CSJT, 2010; ENAMAT, 2010). Dessa maneira, a utilização do formato autoinstrucional traz ganhos em escala, permitindo que a replicação do curso atinja quantitativo expressivo de treinandos. Essa

sinalização ganha maior visibilidade em tempos de (re)definição do tamanho da máquina do Estado e, conseqüentemente, equacionamento das fontes de custeio<sup>16</sup>.

Minha experiência profissional ajuda a entender que os cursos autoinstrucionais são ofertados sem limites de vagas e repetidos em turmas seguidas, viabilizando maior número de treinandos. Possibilita, ainda, que servidores e magistrados montem seu percurso de desenvolvimento pessoal, dentro de um sistema de aprendizagem aberta, com estudos autodirigidos possibilitados pela EaD.

Bastos (1991) e Pilati (2006) afirmam que a montagem de programas de T&D de forma pessoal e individualizada, por meio de sistema de ensino aberto e autodirigido, marca a terceira onda evolutiva das ações de indução de aprendizagem nos espaços corporativos, ocorrida a partir de 1970. Segundo Bastos (1991, p. 94), a aprendizagem aberta conta “[...] com o aprendizado à distância (sic) e sistemas de estudo autodirigido, incluindo o aprendizado por meio de computadores, vídeo interativo e outras novas tecnologias de informação”. Essa concepção vincula-se à ideia do uso das tecnologias digitais para potencializar o desenvolvimento organizacional.

Outra vez, analisando as temáticas ofertadas nos cursos em EaD sem tutoria (Gráfico 4, p.81), vislumbro temas que dialogam com o universo do desenvolvimento pessoal (línguas, responsabilidade socioambiental). Para Vargas e Abbad (2006), Sampaio, Borges-Andrade e Bonatti (2019) e Depieri (2006), dentro da política de formação em serviço, o desenvolvimento pessoal propicia o amadurecimento do indivíduo de forma mais ampla, não apenas melhorando suas qualificações para o posto de trabalho.

Depieri (2006) destaca que o desenvolvimento de novas potencialidades do trabalhador, a partir de ações de T&D não obrigatoriamente vinculadas às atividades laborais, contribui para um melhor nível de aprendizagem organizacional, possibilitando adaptabilidade da força de trabalho aos novos modelos produtivos e/ou novos arranjos laborais, sobretudo em cenário de expansão das tecnologias digitais. No caso do judiciário trabalhista, os novos “modelos produtivos” são materializados nas singulares demandas judiciais postas à apreciação da Justiça do Trabalho, em decorrência das relações sociais surgidas da virtualização da vida social e materialização do virtual no cotidiano das pessoas (FLORIDI, 2015).

---

<sup>16</sup> A Emenda Constitucional Nº 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016, instituiu novo regime fiscal, limitando as despesas e investimentos públicos para os próximos 20 anos aos mesmos valores gastos em 2015, corrigidos apenas pela inflação (BRASIL, 2016).

Ainda sobre os cursos autoinstrucionais, merece destaque analisar as mídias e recursos tecnológicos escolhidos para mediação pedagógica nesse formato.

Sobressai-se dos dados o uso unânime, pelas escolas pesquisadas, da plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem. O *Moodle* possibilita diversos recursos tecnológicos para mediação pedagógica – chats, fóruns, questionários com correção automática, videoaulas interativas, arquivos de texto, *wikis* etc. Segundo Bates (2017), essa plataforma virtual de aprendizagem possui características de mídia comunicativa, por possibilitar produção e alteração da mensagem entre os participantes; rica em sistemas de símbolos utilizados para se comunicar através do meio e permitindo interação síncrona e assíncrona entre docente e discentes.

Acrescento, ainda, que a mediação pedagógica nos cursos autoinstrucionais acontece, essencialmente, por meio de videoaulas e outros elementos interativos disponíveis na plataforma *Moodle*: rastreamento de conclusão das atividades propostas; apoio motivacional ao progresso do aluno; possibilidades de mais de uma tentativa e correção automática das atividades avaliativas. Tudo isso externa certo grau de interatividade do discente com os conteúdos do curso.

Sob a perspectiva teórica de Bates (2017), vislumbro, no design instrucional dos cursos autoinstrucionais, elementos potencializadores da característica de riqueza e assincronicidade das mídias escolhidas, permitindo diversidade de símbolos na comunicação promovida pelo meio, contemplando aprendizagens por múltiplos sentidos e sob o controle do ritmo pelo próprio aluno.

Isso posto, identifico presentes, nos cursos autoinstrucionais, elementos que promovem a interação do aluno com o conteúdo, permitindo ancoragem para suporte pedagógico e motivacional na realização do percurso formativo, baseando-se em diferentes dimensões do aprendizado on-line assíncrono. O design instrucional dos cursos utiliza as potencialidades da mídia escolhida (plataforma *Moodle*), permitindo articular independência e responsabilidade ao discente, aproximando-se da concepção teórica do modelo de cinco estágios de ancoragem desenvolvido por Gilly Salmon (SAMON, 2003 apud KORHONEN; RUHALAHTI; VEERMANS, 2019).

Sob a perspectiva teórica de Primo (2003), identifico, nos cursos autoinstrucionais, uma relação homem e sistema tecnológico que propicia interação de manipulação, permitindo ao aluno certa liberdade de ação, a partir de caminhos pré-estabelecidos. O ambiente virtual escolhido (*Moodle*) e as ferramentas tecnológicas usadas efetivam a construção de interação humano-computador (ARAÚJO, 2019).

Assim, apesar da ausência de tutoria na condução dos cursos autoinstrucionais, no desenho instrucional, a existência de ferramentas tecnológicas que propiciam interação do estudante com os recursos educacionais aponta para outra característica pedagógica do formato implementado pelas escolas. A falta de tutoria ativa, em parte, é compensada pelo design instrucional que consegue articular a interação do discente com o conteúdo didático, a partir do uso conferido às mídias e ferramentas tecnológicas escolhidas para o curso.

Destaco, ainda, um traço peculiar do “fazer jurídico”. As atividades da rotina de trabalho do judiciário apresentam, essencialmente, característica de aprendizagem intelectual individualizada, autogerida, autônoma, a partir de informações sistematizadas e disponibilizadas (leis, jurisprudências, recortes doutrinários etc.). Representação maior dessa atividade consiste no ato de elaborar uma decisão por parte do magistrado, uma construção individualizada de conhecer os fatos, compreender o contexto, analisar o normativo legal e estabelecer o padrão a ser seguido (julgar). O objetivo de aprendizagem para esses níveis de domínios pode ser alcançado com estudos autogeridos, autônomos, sendo comumente realizados pelos magistrados e servidores em suas práticas diárias.

Segundo Behar (2009), as TDICs possibilitam a construção de espaço pedagógico heterárquico, com respeito ao ritmo individual e à autonomia do discente. Nesse particular, o formato autoinstrucional de cursos em EaD cumpre papel importante na política de formação do judiciário, atendendo também a essa característica do contexto, que estimula, em alguns momentos, uma formação autônoma e autogerida.

Com isso, sobre os cursos em EaD no formato autoinstrucional, considerando o contexto da formação, o design instrucional do curso e as mídias e tecnologias educacionais escolhidas, identifiquei, nos dados coletados, evidências do modelo pedagógico na perspectiva de uma concepção cognitiva (MAYES; FREITAS, 2004), por estimular a construção e compreensão de conceitos por meio de atividades intelectivas e não apenas pela absorção de informações.

Apesar do formato do curso autoinstrucional apresentar elementos do associativismo (individualização da instrução, sequência de tarefas de aprendizagem, *feedback* imediato), a presença significativa de elementos de interação humano-computador (ARAÚJO, 2019) do tipo reativa (PRIMO, 2003) e por meio de mídias ricas e assíncronas (BATES, 2017), indica uma evolução do modelo implementado, sinalizando para uma concepção próxima do construtivismo. Segundo Mayes e Freitas (2004), dificilmente cursos implementados em ambientes virtuais estarão ancorados em apenas uma teoria de aprendizagem, havendo predominância de uma das teorias no design instrucional do curso.

Neste caso, identifico, nos dados da pesquisa, evidências que apontam para a **prevalência da concepção na perspectiva cognitiva para os cursos autoinstrucionais (curso EaD sem tutoria)** implementados pelas Escolas Judiciais.

Analisado e discutido o formato do curso EaD sem tutoria (autoinstrucional), passo agora para a análise e discussão dos formatos de curso em EaD com tutoria (EaD-colaborativo) e curso semipresencial, dialogando os dados coletados com o quadro teórico da pesquisa, em torno do recorte da concepção pedagógica presente no modelo adotado, do tipo de interação desenvolvida no ambiente virtual e o papel da TDIC utilizada.

Apesar da predominância do formato autoinstrucional para os cursos em EaD ofertados pelas Escolas Judiciais, os dados da pesquisa também revelam o uso de outros dois formatos: curso EaD com tutoria (EaD-colaborativo) e curso semipresencial (*blended learning*).

No que toca aos cursos em EaD desenvolvidos no formato colaborativo (com tutoria), sua predominância destaca-se para as temáticas jurídicas (legislação, procedimentos e rotinas judiciais) e administrativa-gerencial. De modo pouco significativo, o formato também aparece nas temáticas de línguas, socioambiental e tecnologias. Já os cursos no formato semipresencial (*blended learning*) aparecem em menor frequência nos dados coletados. Sua utilização se faz presente nas temáticas judiciária, de línguas e de tecnologias. Em temas administrativo e socioambiental não há registro de utilização desse formato pelas escolas pesquisadas (Gráfico 4, p.81).

A sequência didática desenvolvida em EaD, nos cursos semipresenciais, de forma geral, observa o mesmo design instrucional dos cursos no formato EaD-colaborativo, a saber: mediação pedagógica do conteúdo por meio de tutoria ativa e prevalência da interação humano-humano (ARAÚJO, 2019; PRIMO, 2003) na construção da aprendizagem. Para os dois formatos – EaD-colaborativo e semipresencial –, no ambiente virtual de aprendizagem, são valorizadas as ferramentas tecnológicas que propiciam interações alunos-alunos e aluno-tutor, a exemplo dos fóruns on-line.

O tutor é o principal mediador da aprendizagem, incentivando e auxiliando os discentes no percurso formativo, por meio de *feedback* das tarefas realizadas. As atividades avaliativas, preferencialmente, são realizadas por postagens no fórum on-line, ficando disponibilizadas para visualização pelos alunos do curso e pelo tutor. Também há inserção de elementos gráficos de apoio motivacional, fórum de apresentação, fórum de dúvidas, rastreamento de conclusão das tarefas, entre outros. Os conteúdos normalmente são apresentados por vídeos, texto e/ou imagens animadas.

Ao analisar a concepção de aprendizagem, sob a perspectiva de Mayes e Freitas (2004), transparece a abordagem cognitiva, com desenvolvimento conceitual por meio de atividade intelectual e espaços para interação e reflexão. A presença do tutor, aliado ao design instrucional que favorece a comunicação assíncrona nos fóruns virtuais, sinaliza para o conhecimento como construção intelectual e não mera absorção de informações. O fórum on-line possibilita a reflexão individual e troca coletiva de diferentes pontos de vista sobre o conteúdo, propiciando a construção de conceitos de forma colaborativa.

As mídias educacionais usadas – fórum on-line, videoaulas etc. – e a plataforma escolhida para o AVA (*Moodle*), segundo Bates (2017), apresentam características de comunicabilidade, assincronicidade e riqueza em sentidos e habilidades interpretativas.

Na perspectiva teórica de Primo (2003), os recursos tecnológicos usados para os dois formatos apresentam interação do tipo mútua, possibilitando a construção da mensagem por cada interagente.

As características destacadas da mídia e da tecnologia educacionais escolhidas para os cursos EaD com tutoria, e para o momento on-line dos cursos semipresenciais, permitem explorar a flexibilidade pedagógica do modelo, pela priorização de atividades em momento assíncrono (fórum avaliativo), facilitando a existência de interação de longo prazo no ambiente virtual e melhor adequação à agenda do discente adulto.

Carapeto e Barros (2019) e Korhonen, Ruhalahti e Veermans (2019), em estudos elaborados sobre modelo pedagógico em EaD, destacam a importância de priorizar atividades assíncronas no AVA, porque viabilizam maior disponibilidade de tempo para ação dos discentes, diferente de atividades síncronas que têm hora definida para acontecer. Com isso, são facilitadas a interação e participação contínua dos alunos na plataforma, além de adequar as atividades do curso à agenda de compromissos dos discentes adultos.

No comparativo temático, os cursos no formato EaD-colaborativo predominam na área judiciária e aparecem no segundo lugar para área administrativa (Gráfico 4, p.81). As formações desenvolvidas nas temáticas da área judiciária são normas jurídicas, jurisprudência, procedimentos e rotinas judiciais. Estão englobados na temática administrativa formações em gestão de pessoas, gestão documental, finanças públicas, administração de recursos materiais e temas correlatos (Apêndice A – questão 10).

O traço comum entre as duas temáticas é a necessidade de estratégia pedagógica de aprendizagem que promova a construção colaborativa de novos conhecimentos, com participação ativa dos discentes e olhares diversos sobre o conteúdo. Essa observação foi corroborada pela análise da fala dos gestores pesquisados (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008;

MORAES, 1999), inferindo-se, como critério de escolha do formato, a necessidade de construção colaborativa do conhecimento (Apêndice B).

Constato haver pouca utilização do formato semipresencial (*blended learning*) pelas escolas pesquisadas, sendo a temática judiciária a que se destaca no uso desse formato. A fala dos gestores pesquisados converge para o uso desse modelo, quando a estratégia de aprendizagem necessita articular teoria e prática (Apêndice D). Sobressai sua utilização pelas escolas pesquisadas nos temas vinculados às atividades da área judiciária e, também, para formação em línguas (Gráfico 4, p.81).

Para a análise e discussão de cursos nos formatos com tutoria e semipresencial, importa destacar as alterações ocorridas nas rotinas de trabalho, no âmbito do judiciário trabalhista (FONSECA *et al.*, 2018), com a introdução do Processo Judicial Eletrônico (PJe) – ferramenta desenvolvida na plataforma web que permite a tramitação eletrônica das demandas judiciais formuladas pelos cidadãos.

A implantação do PJe mitigou significativamente a possibilidade de continuar existindo o modus produtivo anterior na Justiça do Trabalho, que estava pautado em forte especialização das atividades realizadas por cada servidor em seus postos de trabalho. Sob a perspectiva de Bastos (1991), Malvezzi (1999) e Pilati (2006), o fluxo de realização das tarefas no ambiente do judiciário trabalhista, anterior ao PJe, em muito se assemelhava a uma linha de montagem fordista.

A nova ferramenta de gerenciamento e controle da tramitação das demandas judiciais (PJe) estabeleceu fluxo de trabalho mais dinâmico, de forma que a especialização das atividades foi substituída pela generalização e entendimento do todo, exigindo dos servidores lotados na área-fim dos Tribunais Trabalhistas (área judiciária) uma visão mais ampla do fluxo de processos de trabalho de sua unidade. Aqui, encontro ponto de contato entre as falas de Antunes (1995) e Pilati (2006) no sentido da arrumação do processo produtivo em decorrência da introdução das TDICs. No caso do judiciário, o PJe alterou o modelo de produção anterior, requerendo um servidor que saiba articular novas habilidades cognitivas e domínio macro de todo fluxo de trabalho.

Por esse ângulo, as ações de formação precisam reproduzir ambiente de trabalho do treinando, para que ele aprenda não apenas o “como-fazer”, mas as razões pelas quais aquilo pode e deve ser feito. Seguindo o conceito de treinamento *on the job*, formulado por Malvezzi (1999), as ações de formação para esta área passaram a demandar estratégias de aprendizagem que propiciem uma construção colaborativa e ativa do conhecimento pelos discentes. Isso fica

evidenciado na prevalência dos cursos em EaD com tutoria e, em menor predominância, os semipresenciais, para área jurídica (Gráfico 4, p.81).

Assim, concluo a análise e discussão dos dados coletados para os  **cursos implementados nos formatos EaD-colaborativo (com tutoria) e semipresencial**, identificando evidências de concepção de aprendizagem na  **perspectiva cognitiva**, por meio de estratégias de aprendizagem que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento, mediante espaços para reflexão e socialização decorrentes da interação entre discentes e docente (MAYES; FREITAS, 2004). A presença e a utilização de mídias e tecnologias educacionais que propiciam comunicação em duas vias, de forma assíncrona, rica em símbolos comunicacionais e com interação de colaboração (BATES, 2017; PRIMO, 2003) são identificadas nesses dois formatos de cursos em EaD.

**Quadro 10 – Características dos formatos de cursos em EaD**

Formato do Curso	Concepção de Aprendizagem	Tipos de Interação presente	Características das Mídias utilizadas
Curso Ead - Autoinstrucional	Cognitiva	Interação Reativa	* Comunicativa * Assíncrona * Rica em símbolos
Curso EaD - Colaborativo	Cognitiva	Interação Mútua	* Comunicativa * Assíncrona * Rica em símbolos
Curso Semipresencial	Cognitiva	Interação Mútua	* Comunicativa * Assíncrona * Rica em símbolos

Fonte: Dados da pesquisa

Os cursos em EaD com tutoria, autoinstrucional e os semipresenciais não são os únicos formatos utilizados pelas escolas. Os dados da pesquisa também indicam o uso de webconferências, redes sociais e ferramentas do G-Suite nas ações formativas desenvolvidas. Assim sendo, passo agora a discutir, com base nos dados coletados, o uso de webconferências.

Para a coleta de dados, saliento que foi utilizada a conceituação de webconferência como ação de treinamento transmitida pela internet em tempo real (atividades síncronas), possibilitando compartilhamento de voz e/ou imagem aos participantes (Apêndice A – questão 11). À indagação da questão, significativa maioria (88,9%) das escolas pesquisadas respondeu positivamente ao uso de ações de treinamentos transmitidas pela internet, em tempo real, com compartilhamento de texto; compartilhamento da apresentação do instrutor e comunicação entre discentes e docentes via mensagem de texto (chat) e/ou áudio.

A transmissão de eventos formativos por meio de webconferência exige sincronidade temporal entre os participantes. Sob a perspectiva de Carapeto e Barros (2019), a transmissão síncrona permite uma interação acentuada e não contínua entre os alunos, mas não se mostra adequada à formação de público adulto por exigir data e hora certas para acontecer, dificultando conciliar os diversos afazeres sociais desse público.

Para Bates (2017), no entanto, a sincronia de tempo possibilitada pelas webconferências apresenta a vantagem no aspecto socioemocional, permitindo criação de laços afetivos e pertencimentos entre os discentes e docente, decorrente do momento de convívio, mesmo que virtual.

Segundo dados da pesquisa, as mídias apontadas para transmissão dos eventos por webconferência são as plataformas *Youtube* e *Google Meet*, predominantemente; seguidas pelas plataformas *Adobe Connect*, *Instagram*, *Zoom*, *Cisco Webex*, *StreamYard* e *BigBlueButton*.

Em Bates (2017), encontro referências para classificar as mídias e tecnologias escolhidas pelas escolas para transmitir as webconferências com características de comunicação síncrona. As plataformas usadas garantem comunicação em duas vias (troca de mensagens via chat e/ou áudio), possibilitando produção/alteração de mensagem entre os participantes num fluxo de “muitos para muitos”.

Ainda na conceituação de Bates (2017), identifico, nas plataformas escolhidas para transmissão em tempo real, características de mídia rica, permitindo incorporar imagens em movimento, imagens estáticas, áudios e elementos gráficos como recursos didáticos, contemplando distintos estilos de aprendizagem dos discentes.

Sob a perspectiva de Primo (2003), a interação possibilitada nas webconferências é do tipo de construção (interação mútua), possibilitando que cada interagente participe “[...] da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente [...]” (PRIMO, 2003, p. 62).

Seguindo os conceitos de Bates (2017), Primo (2003) e Carapeto e Barros (2019), infiro que as mídias e as tecnologias utilizadas nas webconferências permitem interação entre discentes e docentes com dialogicidade, possibilitando o uso de estratégias de aprendizagem que facilitem a construção colaborativa do conhecimento.

Assim, sob o entendimento de Mayes e Freitas (2004), vislumbro presente nas ações formativas desenvolvidas por **webconferências a concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva.**

Os dados coletados revelam uso tímido das redes sociais em ações de treinamento pelas escolas pesquisadas. A maioria apontou não usar essas plataformas (55,6%). Para as escolas que a utilizam, o *Facebook* e *Instagram* aparecem com maior frequência, seguidos, em menor ocorrência, pelo *WhatsApp* e *Youtube* (Gráfico 5, p.82). Também foi apontado pelas escolas pesquisadas o uso do Google-Formulário (88,95%), Google-Drive (77,8%) e Google-Documentos (22,2%) nas ações formativas implementadas em EaD.

Constato nessas mídias e ferramentas tecnológicas a possibilidade de desenvolver treinamentos privilegiando interações assíncronas, flexibilidade pedagógica e centralidade das ações pedagógicas no discente, a depender do design instrucional proposto para o curso.

Vislumbro presente, em menor ou maior grau, nas mídias e ferramentas tecnológicas referidas pelas escolas, a possibilidade de construção de interações humano-humano e/ou homem-máquina (PRIMO, 2003), em momentos síncronos ou assíncronos, com processo comunicacional de duas vias, e habilitado de vários sentidos e habilidades interpretativas (BATES, 2017),

O *Facebook* permite criação de grupos privados, postagens mútuas, inserção de vídeo, comunicação síncrona e assíncrona e transmissão em tempo real, aproximando-o de um AVA. O *Instagram* permite postagens, comunicação síncrona e assíncrona e transmissão em tempo real (*live*), mas com poucos recursos de interação entre apresentador e audiência. O *WhatsApp* permite inserção de vídeos, textos e áudio, comunicação síncrona e assíncrona e de múltiplas vias, mas tem limitações quanto a recursos que permitam a organização de um itinerário formativo individualizado e sistematizado, o que o distancia de um AVA ideal para implementar processos formativos.

O *Youtube*, apesar de originalmente ser mídia de vídeos por *stream*, ganhou destaque com a possibilidade de transmissão em tempo real (comunicação síncrona), com interação apresentador-audiência por meio de mensagens de texto (*chat*). Também permite comunicação assíncrona (por repositório de vídeo). Da mesma forma que o *WhatsApp*, tem limitações de recursos que permitam a organização de curso com trilhas individuais de ensino e controle para cada aluno, limitando consideravelmente seu potencial de uso como AVA.

As ferramentas do G-Suite – Google-Documentos, Google-Formulários e Google-Drive, são mídias com recursos que permitem construção coletiva, compartilhamento de dados (imagens, áudios, textos) e interações humano-máquina com *feedback* automatizado, com características de interação reativa (PRIMO, 2003). Apesar das limitações em termos de recursos oferecidos por essas ferramentas, para gerenciamento de ambiente de aprendizagem, o desenho instrucional adequado pode possibilitar usos interessantes para elas.

Para enriquecimento dos dados coletados, considerando minha prática profissional, posso afirmar que desde o início do período pandêmico da Covid-19 (março/2020), o *Youtube* e o *Instagram* têm sido muito utilizados para ações formativas de curta duração na Justiça do Trabalho. A transmissão pelo *Youtube* tem sido feita, preferencialmente, em conjunto com a plataforma *StreamYard*, funcionando esta última como mesa de edição de imagens e textos a serem transmitidos.

Realço, também, que as ações formativas levadas a efeito por essas plataformas consistem essencialmente em palestras de curta duração, transmitidas em tempo real (*live*), abordando os mais variados temas, de aspectos jurídicos a aspectos socioemocionais.

Essa experiência com o uso de novas plataformas e ferramentas eletrônicas que possibilitam a continuidade das ações de formação na Justiça do Trabalho, durante o período do isolamento social da Covid-19, tem alterado conceitos e visões sobre as TDICs na área de T&D no âmbito das Escolas Judiciais. Os dados da pesquisa que apontam o uso de webconferência e redes sociais para ações de formação (Apêndice A – questões 13 e 15), refletem essa tendência.

A coleta dos dados aconteceu de 07 a 20 de maio de 2020, aproximadamente 2 meses após o início do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, em momento de suspensão de atividades presenciais em todos os Tribunais Regionais do Trabalho pesquisados. Ressalto, ainda, que a minha vivência profissional com a rede de Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho me faz perceber mudanças acontecendo em todas as escolas, das pequenas até as de grande porte, no que se refere à utilização mais intensa das TDICs nas ações de formação, indo para além das modalidades já conhecidas (presencial, semipresencial e EaD). Nesse contexto, percebo uma forte tendência de maior mescla (hibridismo) do modelo pedagógico que se desenha em médio prazo para a rede de Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho.

Assim, sob a perspectiva de Mayes e Freitas (2004), **vislumbro possibilidades de desenvolvimento de ações formativas com concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva por meio de redes sociais e ferramentas do G-Suite**, a depender do design instrucional implementado. No entanto, ressalvo que os dados coletados nesta pesquisa não trazem evidências que possam indicar qual perspectiva de aprendizagem está sendo alcançada pelas ações de formação implementadas com uso dessas mídias e ferramentas tecnológicas, sendo necessário empreender nova pesquisa com esse intento.

**Quadro 11 - Características de algumas mídias e tecnologias usadas nas ações de T&D**

Mídia e tecnologia educacionais	Concepção de Aprendizagem possível	Tipos de Interação possibilitada	Características
Webconferência	Cognitiva	Interação Mútua	* Comunicativa * Síncrona * Rica em símbolos
Redes Sociais	Cognitiva	Interação Mútua	* Comunicativa * Assíncrona * Rica em símbolos
Ferramentas G-Suite	Cognitiva	Interação Reativa	* Comunicativa * Assíncrona * Rica em símbolos

Fonte: Dados da pesquisa

Até aqui, apresentei análise e discussão dos dados componentes do corpus da pesquisa de forma global, contemplando todas as nove escolas pesquisadas, sem estratificação. Analisei e discuti os formatos de cursos em EaD ofertados pelas escolas e, também, as mídias e tecnologias educacionais utilizadas nas ações formativas, sempre procurando identificar a concepção de aprendizagem, tipos de interação e características das TDICs.

Dessarte, concluí que a concepção de aprendizagem das ações de formação desenvolvidas nos três formatos de cursos em EaD; nas ações realizadas por webconferências e nas desenvolvidas nas redes sociais estão alinhadas com **a perspectiva cognitiva**, seguindo a conceituação de Mayes e Freitas (2004). O mapeamento das TDICs utilizadas aponta para mídias e tecnologias educacionais com características predominantes de **comunicação; assíncrona; ricas em símbolos** comunicacionais (BATES, 2017) e com **interações dos tipos mútua e reativa** (PRIMO, 2003).

**Quadro 12 - Resumo Analítico**

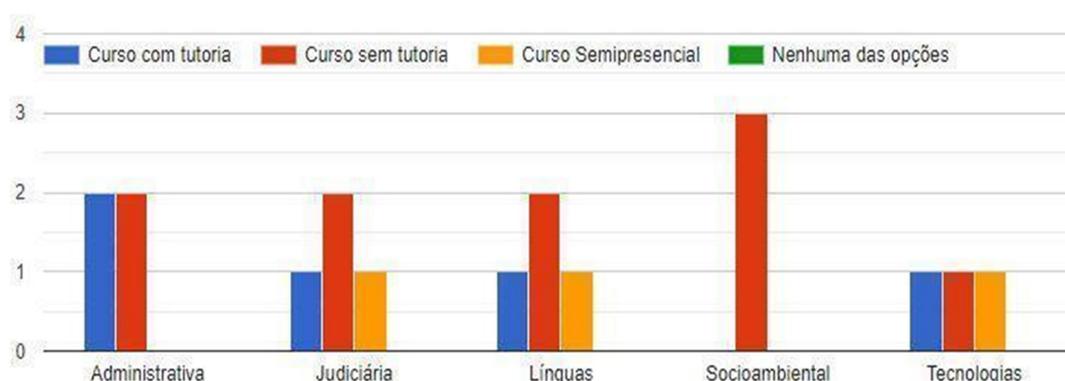
Objetivos Específicos	Categorias de Análise	Resultado
1- Descrever a política de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de Aprendizagem (MAYES; FREITAS, 2004)</li> <li>• Tipo de Interação (PRIMO, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perspectiva Cognitiva (magistrados) e Associativa (servidores)</li> <li>✓ Interação Mútua (magistrados) e Reativa (servidores)</li> </ul>
2- Identificar as ações de formação desenvolvidas em EaD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de Aprendizagem (MAYES; FREITAS, 2004)</li> <li>• Tipo de Interação (PRIMO, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perspectiva Cognitiva</li> <li>✓ Interações: Reativa e Mútua</li> </ul>
3- Mapear as TDICs utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características das mídias educacionais (BATES, 2017)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mídia de comunicação</li> <li>✓ Assíncrona</li> <li>✓ Rica em símbolos</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Para o segundo momento de discussão nesta subseção, passo a considerar recortes específicos sobre os dados coletados, visando à análise exploratória no sentido de investigar possíveis interferências de elementos da estrutura organizacional – micro e macro – na definição dos modelos pedagógicos dos cursos implementados pelas escolas.

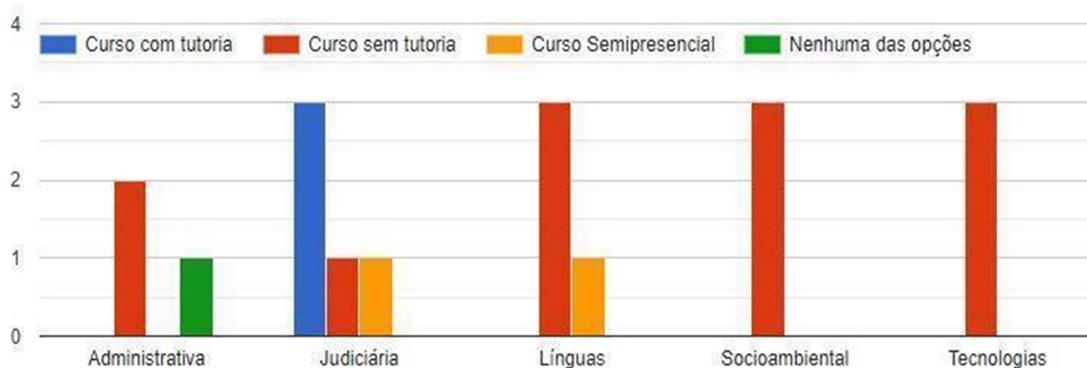
O primeiro recorte a ponderar é aquele que põe em destaque o porte do Tribunal do qual a escola pesquisada faz parte – pequeno, médio e grande porte. A estratificação dos dados por esse critério produziu os Gráficos 7, 8 e 9, que demonstram certa influência inversa na escolha do formato de curso em EaD, contrariando a lógica de que as escolas maiores têm melhor estrutura organizacional, o que refletiria na opção por modelos pedagógicos mais adequados.

**Gráfico 7 - Formato do curso versus temática abordada, escola pequeno porte**

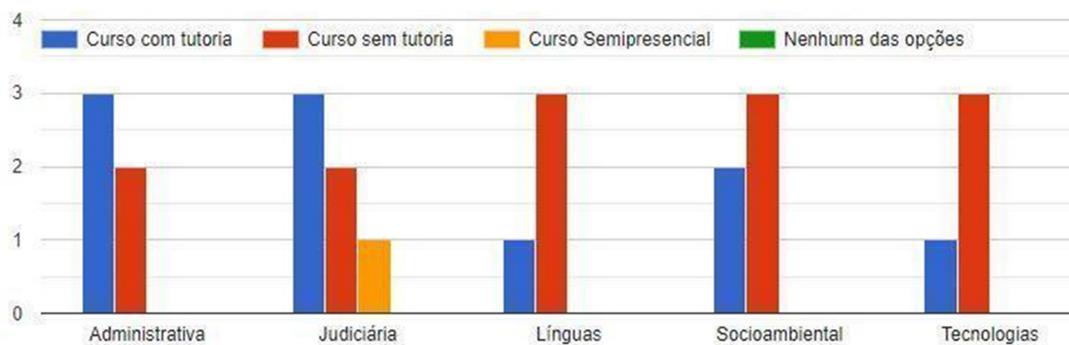


Fonte: Dados da pesquisa

**Gráfico 8 - Formato do curso versus temática abordada, escola médio porte**



Fonte: Dados da pesquisa

**Gráfico 9 - Formato do curso versus temática abordada, escola grande porte**

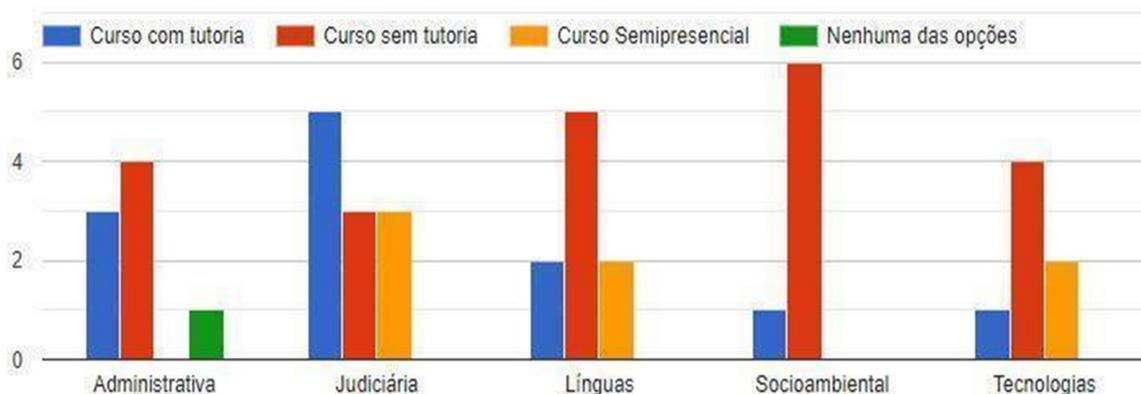
Fonte: Dados da pesquisa

Observo, por exemplo, que as escolas de pequeno porte apresentam uma distribuição de formato de cursos por temática mais uniforme, com os três modelos aparecendo em quase todos os temas e prevalência de cursos com tutoria em dois temas (Gráfico 7). Já as escolas de grande porte (Gráfico 8) apresentam uma distribuição com forte prevalência do formato autoinstrucional, ao passo que as escolas de médio porte (Gráfico 9) revelam pouca variedade de formatos usados nos temas, prevalecendo quase que exclusivamente o autoinstrucional.

O segundo recorte diz respeito ao cotejo entre as escolas que confirmaram haver participação de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração dos cursos em EaD (Apêndice A – questão 10) versus as que responderam negativamente.

Os dados obtidos revelam que três Escolas Judiciais, de diferentes portes, responderam negativamente à presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na formulação dos cursos. As outras seis escolas, também distribuídas nos 3 portes, responderam haver a participação de um profissional com conhecimentos pedagógicos na estruturação dos cursos, seja da própria equipe, seja pertencente ao quadro funcional do Tribunal e/ou mesmo na forma de assessoria pedagógica contratada. A qualificação desses profissionais, segundo dados da pesquisa, repousa em graduação em Pedagogia, pós-graduação *lato sensu* em Design Instrucional e em Educação a Distância.

**Gráfico 10 - Formato do curso versus temática abordada – escolas com presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso**



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, para as escolas com presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração dos cursos, vislumbro não haver exclusiva prevalência do formato autoinstrucional nas ações desenvolvidas (Gráfico 10). Apesar da significativa presença dos cursos sem tutoria, os outros formatos aparecem em quase todas as temáticas, sinalizando um equilíbrio na escolha.

Verifico ainda, no Gráfico 10, que cursos no formato EaD-colaborativo (com tutoria) aparecem em todas as temáticas, sendo com maior incidência na temática judiciária. Já os cursos semipresenciais, mesmo com pouca frequência de utilização, assim mesmo aparecem em 3 áreas temáticas (judiciária, línguas e tecnologias).

**Gráfico 11 - Formato do curso versus temática abordada, escolas sem presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso**



Fonte: Dados da pesquisa.

Doutra parte, concernentemente às escolas nas quais não há participação de profissional com conhecimentos pedagógicos (Gráfico 11), verifico que o predomínio do formato autoinstrucional é significativo. Em três temáticas (línguas, socioambiental e tecnologia), predominam os cursos sem tutoria e, nas duas restantes (administrativa e

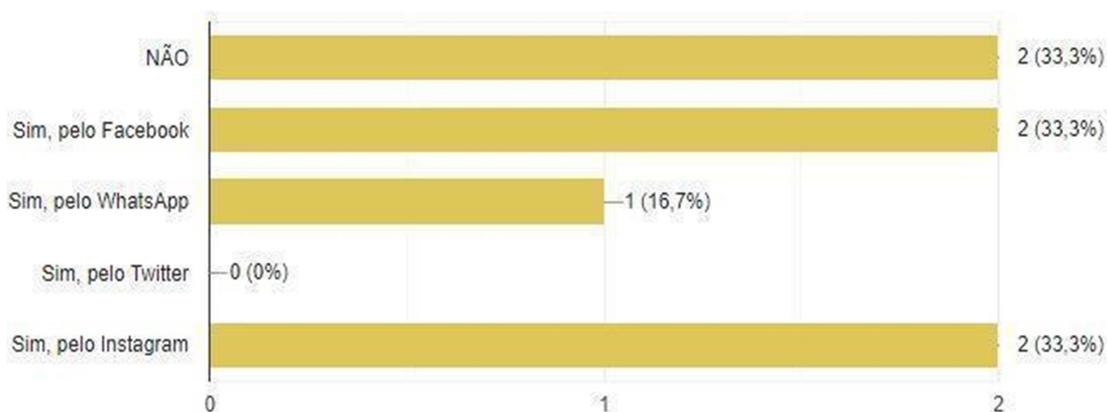
judiciária), os formatos com e sem tutoria igualam-se. Cursos semipresenciais aparecem na temática língua, mas de forma pouco relevante.

Com isso, observo que a predominância de modelo autoinstrucional não se vincula, obrigatoriamente, ao porte da escola judicial. Identifico, nos dados coletados, evidências de que a não participação de profissional com conhecimentos pedagógicos tende a prestigiar a escolha pelo formato autoinstrucional.

O terceiro recorte nos dados coletados, diz respeito ao cotejo do uso das redes sociais nas ações de treinamento (Apêndice A – questão 15) entre as escolas que confirmaram haver participação de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração dos cursos em EaD versus as que responderam negativamente.

Identifico também evidências que sinalizam considerável influência da presença de um profissional de pedagogia na definição do uso das redes sociais. A estratificação dos dados, agrupando as escolas com presença de um profissional com conhecimentos pedagógicos, resultou no Gráfico 12 no qual aparece o uso das redes sociais, já referidas, nas ações de formação.

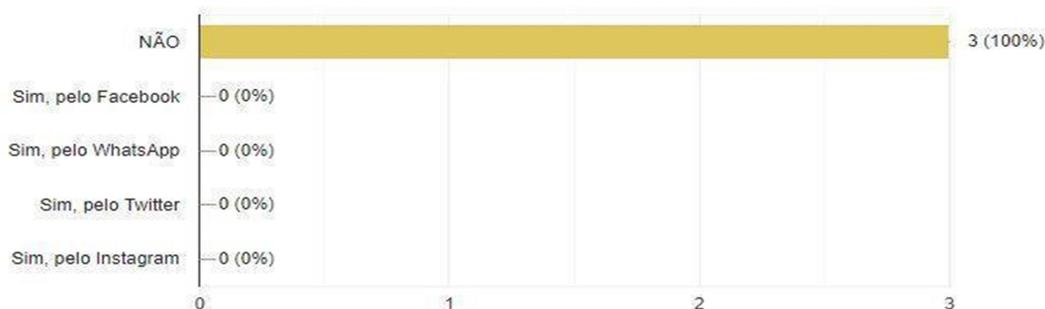
**Gráfico 12 - Uso de redes sociais nas ações de formação, escolas com presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso**



Fonte: Dados da pesquisa

As escolas que não possuem profissional com conhecimentos pedagógicos, em unanimidade, responderam negativamente ao uso das redes sociais (Gráfico 13).

**Gráfico 13 - Uso de redes sociais nas ações de formação, escolas sem presença de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração do curso**



Fonte: Dados da pesquisa

Dessa forma, verifico nos dados coletados evidências de que a **participação de profissional com conhecimentos pedagógicos** na elaboração das ações de formação em EaD pode contribuir para **ampliar as escolhas de modelos pedagógicos** para os cursos e para **innovar o repertório de mídias e tecnologias educacionais utilizadas**.

Até o momento, a discussão dos dados coletados em cotejo com o referencial teórico, me possibilitou apresentar as concepções de aprendizagem presentes nas ações formativas desenvolvidas em EaD e a influência da participação de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração dessas ações. Para o terceiro e último momento discursivo, nesta subseção, apresento outras características do modelo pedagógico evidenciadas no corpus da pesquisa.

Quando analisada a origem dos cursos implementados pelas escolas na grade regular ofertada, identifiquei indícios da existência de modelo compartilhado entre as Escolas (Gráfico 2, p.80), possibilitando uso de cursos em EaD compartilhados por outra Escola Judicial e outras instituições, além do uso de cursos contratados onerosamente a terceiros.

O compartilhamento dos cursos entre as Escolas Judiciais é diretriz prevista na política de formação da Justiça do Trabalho, como forma de alcançar eficiência no uso dos recursos públicos, contemplando maior número de treinandos (CSJT, 2015; ENAMAT, 2010, 2012).

A minha experiência profissional ajuda a afirmar que, na prática, por conta de fatores estruturais e organizativos das equipes, para algumas Escolas Judiciais torna-se mais viável o uso de cursos elaborados por outras instituições (Escolas Judiciais, Escolas de Governo etc.) do que mesmo produzi-los. E, dentro desse aspecto, os cursos autoinstrucionais aparecem com considerável vantagem, visto que, para esse formato, não há necessidade de organização didático-pedagógica nem procedimentos administrativos para contratação e pagamento de

tutoria. A única ação da equipe é instalar o arquivo backup na plataforma de aprendizagem, inscrever os alunos e gerenciar o andamento do curso.

Os cursos em EaD colaborativo e semipresencial, que também podem ser compartilhados, demandam da equipe da escola solicitante ajustes didático-pedagógicos com o instrutor/tutor, além do procedimento de contratação e pagamento de instrutoria. Quando comparados com os autoinstrucionais, tornam as atividades da fase preparatória mais complexas e onerosas financeiramente.

Outro ponto que destaco do modelo de compartilhamento de cursos é que a Justiça do Trabalho, como parte integrante do Poder Judiciário brasileiro, desenvolve funções típicas do Estado. Ou seja, o poder-dever de julgar os conflitos, impondo a vontade do Estado na esfera individual e particular dos cidadãos. Para tanto, suas atribuições são sistematicamente organizadas, reguladas e limitadas por lei, como medida protetiva ao cidadão, dentro do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988, Art. 1º). Essa especificidade culmina com um padrão legal de fluxo de processos de trabalho, em nível macro do sistema, para todos os Tribunais Regionais do Trabalho, colaborando na viabilidade de compartilhamento de cursos em EaD entre as Escolas Judiciais.

Vislumbro, na política de compartilhamento de cursos entre as escolas, o motivo da prevalência do formato autoinstrucional nos cursos em EaD implementados, independentemente do porte (Gráficos 7, 8 e 9, pp. 104-105).

A existência de uma rede de compartilhamento entre as Escolas Judiciais culmina por aperfeiçoar essa mescla de formatos oriundos de vários modelos. Não há um único modelo. A multiplicidade de formatos colabora favoravelmente para implementar a política de T&D da Justiça do Trabalho, promovendo ações de indução de aprendizagem no espaço corporativo.

Com isso, constato nos dados coletados evidências da formação de uma rede nacional entre as escolas judiciais para produção e compartilhamento de cursos, no que vislumbro um modelo híbrido relativo à origem dos cursos em EaD ofertados.

No entanto, faz-se necessário investigar se a rede de compartilhamento de cursos levará a uma concentração da definição dos formatos, modelos pedagógicos e produção dos cursos em EaD pelas escolas melhor estruturadas e as implicações disso no contexto formativo de cada Tribunal do Trabalho.

**Por fim, concluo** que os dados coletados evidenciam que a concepção de aprendizagem das ações de formação em EaD, implementadas pelas Escolas Judiciais, ajusta-se à **perspectiva cognitiva** (MAYES; FREITAS, 2004), com predomínio de cursos no formato EaD sem tutoria (EaD autoinstrucional). Concluo, ainda, que o mapeamento das

TDICs utilizadas aponta para mídias e tecnologias educacionais com características predominantes de **comunicação; assíncrona; ricas em símbolos** comunicacionais (BATES, 2017) e com **interações dos tipos mútua e reativa** (PRIMO, 2003).

## 6 CONCLUSÃO

As TDICs trazem novo contexto para práticas de indução de aprendizagem nos ambientes corporativos. Não só pelas possibilidades pedagógicas trazidas por esses artefatos (EaD, semipresencial, webconferências, ensino remoto etc.), mas, e sobretudo, pelas exigências de novos modelos de negócios que surgem com as alterações na dinâmica social impostas pelos aparatos tecnológicos.

O Poder Judiciário Trabalhista, que tem nos modos de produção de riqueza palco e nascedouro das demandas judiciais postas à sua apreciação pela sociedade, necessita de modelos de formação em serviço que deem conta dos novos desafios para a educação corporativa. Nesse cenário, destaca-se a educação a distância como uma das possibilidades.

A presente pesquisa procurou responder qual modelo pedagógico para EaD está sendo implementado pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho do Brasil na formação continuada em serviço. O quadro teórico que sustentou o percurso investigativo repousa em modelos pedagógicos em EaD (BEHAR, 2009; MAYES; FREITAS, 2004); nos tipos de interação que ocorrem no processo comunicacional desenvolvido nos ambientes virtuais de aprendizagem (PRIMO, 2003); nas ações de treinamento e desenvolvimento nos espaços produtivos (BASTOS, 2006; DEPIERI, 2006; MALVEZZI, 1999; PILATI, 2006; VARGAS; ABBAD, 2006), assim como em tecnologias e mídias educacionais e suas características comunicacionais (BATES, 2017; PRIMO, 2003).

Dos resultados encontrados na pesquisa, identifiquei que a política de formação continuada em EaD da Justiça do Trabalho tem concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva para os magistrados e associativa para os servidores. No entanto, o modelo pedagógico final é definido pelos cursos ofertados na grade regular das ações formativas promovidas pelas Escolas Judiciais.

Isso posto, os estudos revelaram que a concepção de aprendizagem das ações de formação em EaD desenvolvidas pelas Escolas Judiciais ajusta-se à perspectiva cognitiva (MAYES; FREITAS, 2004), com predomínio de cursos no formato EaD sem tutoria (EaD autoinstrucional) e com utilização de mídias e tecnologias educacionais com característica predominante de comunicação; assíncrona; ricas em símbolos comunicacionais (BATES, 2017) e com interação dos tipos mútua e reativa (PRIMO, 2003).

Os dados coletados em cotejo com o quadro teórico, concluiu a pesquisa identificando existir uma mescla de formatos de cursos que são (re)elaborados a partir de modelos

pedagógicos existentes e adaptados ao contexto de cada Escola. Essa mescla de formatos e modelos apresenta-se com as seguintes características:

- modelo híbrido no formato dos cursos ofertados, predominando o uso do formato EaD sem tutoria (autoinstrucional), mas também com uso dos formatos EaD-colaborativo (com tutoria), semipresenciais (EaD + presencial) e webconferências;
- modelo híbrido quanto às mídias e tecnologias educacionais utilizadas, com presença de mídias comunicativas e transmissoras, ricas em sentido e habilidades interpretativas, permitindo comunicação síncronas e assíncronas (BATES, 2017), por meio do *Moodle, Instagram, Facebook, Youtube, Google Meet, Zoom*.
- modelo híbrido nos tipos de interações presentes no AVA, com uso de interações homem-máquina e homem-homem; interações de manipulação e de construção (PRIMO, 2003, 2007), sobretudo por meio de questionário de correção automática e fórum on-line.
- híbrido na origem dos cursos ofertados, com presença de rede de produção e compartilhamento de cursos em EaD entre as Escolas Judiciais;
- modelo de desenvolvimento quanto às temáticas abordadas nas formações em EaD, contemplando conteúdos para além da instrumentalidade da realização das atividades rotineiras, mas que promovem o desenvolvimento pessoal dos servidores e magistrados, mediante temas transversais e multidisciplinares.

A existência de uma rede de compartilhamento entre as Escolas Judiciais culmina por aperfeiçoar essa mescla de formatos oriundos de vários modelos. Não há um único modelo. O modelo pedagógico não se apresenta como uma moldura fechada, limitante dos objetivos pretendidos pela política de T&D da Justiça do Trabalho.

Ao contrário, essa mescla de formatos criados a partir dos modelos pedagógicos para EaD colabora favoravelmente para que as Escolas Judiciais consigam implementar a política de T&D de seu quadro funcional – magistrados e servidores, promovendo ações de indução de aprendizagem no espaço corporativo. Também por esse aspecto – articulação de diferentes formatos de curso, modelos pedagógicos, tecnologias educacionais, tipos de interação, etc. – é que se conclui ser o modelo híbrido.

Os estudos revelaram também que a participação de profissional com conhecimentos pedagógicos na elaboração dos cursos em EaD contribui para ampliar as escolhas de modelos pedagógicos, além de diversificar as mídias e tecnologias educacionais utilizadas.

A hipótese inicial da pesquisa, que supunha haver predomínio de modelo pedagógico para EaD numa concepção de aprendizagem na perspectiva associativa, foi refutada pelas evidências extraídas dos dados coletados. O formato de curso autoinstrucional apresenta elementos do associativismo (individualização da instrução, sequência de tarefas de aprendizagem, *feedbacks* imediatos). No entanto, a presença de interação humano-computador (ARAÚJO, 2019), do tipo reativa (PRIMO, 2003) e por meio de mídias ricas e assíncronas (BATES, 2017), evolui o formato para uma concepção de aprendizagem na perspectiva cognitiva.

A teoria rival à proposição de estudo de caso, que sinalizava a redução de valores orçamentários como elemento indutor ao uso de modelos pautados no instrucionismo (cursos autoinstrucionais), apesar de presente nos dados coletados, não se mostrou robustamente determinante na configuração do formato de cursos em EaD implementados pelas Escolas Judiciais.

Os resultados confirmaram que o hibridismo do modelo implementado, sobretudo com predomínio do formato autoinstrucional, atende ao contexto específico da Justiça do Trabalho, em momento de expansão das tecnologias digitais na sociedade, refletindo nas demandas singulares postas à apreciação do judiciário trabalhista e exigindo adaptabilidade do quadro funcional de servidores e magistrados aos novos arranjos produtivos.

Além disso, a especificidade das atribuições do Poder Judiciário, que tem sua tarefa precípua de julgar regulada e limitada por lei (BRASIL, 1988, Art. 5º), favorece a presença predominante dos cursos autoinstrucionais, dentro de um modelo híbrido. O hibridismo do modelo configurado permite alinhar a tecnologia educacional no enfrentamento dos desafios de formação em serviço postos para a Justiça do Trabalho, diante da (re)definição do tamanho da máquina do Estado e, conseqüentemente, equacionamento das fontes de custeio. Nesse particular, o formato autoinstrucional de cursos em EaD cumpre papel importante na política de desenvolvimento do judiciário trabalhista, atendendo inclusive à característica do contexto, que estimula uma formação autônoma e autogerida.

Destaco importante especificidade da política de T&D do serviço público, também presente na Justiça do Trabalho, que atribui dupla finalidade às ações formativas: servir de mola propulsora de indução de aprendizagem no espaço organizacional; bem assim servir de

pressuposto vinculado à progressão funcional na carreira, tanto para servidores e, mais significativamente, para os magistrados.

Como contribuições para próximas pesquisas, elenco:

- \* investigar os efeitos da participação obrigatória nas ações de formação como pressuposto para a progressão funcional na carreira, na definição dos modelos e formatos dos cursos;
- \* investigar se o hibridismo do modelo está efetivamente contribuindo para difusão de conhecimentos na corporação, modificando a cultura organizacional na Justiça do Trabalho (avaliação de impacto);
- \* investigar se a experiência iniciada no período de isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19 (Sars-CoV-2) estimulará novos formatos em EaD nas ações formativas, com crescimento de estudos autodirigidos e migração de aulas expositivas de curta duração para as webconferências;
- \* investigar se a rede de compartilhamento de cursos levará a uma concentração da definição dos formatos, modelos pedagógicos e produção dos cursos em EaD pelas escolas melhor estruturadas e as implicações disso no contexto formativo de cada Tribunal do Trabalho.

Por fim, concluo que o modelo pedagógico em EaD prevalecente nas ações de formação implementadas pelas Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho está pautado numa concepção cognitiva, com construção e compreensão de conceitos por meio de atividades intelectivas e de elementos de interação humano-computador, propiciados pelo design instrucional dos cursos e pelas mídias e tecnologias educacionais escolhidas.

O caráter mutável da realidade organizacional do Poder Judiciário, decorrente da maior complexidade do tecido social, requer desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender (autodesenvolvimento), aproveitando a potencialidade das TDICs na indução de aprendizagem nos espaços produtivos.

## REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR ISO 10.015** – Gestão da qualidade: Diretrizes para treinamento. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Rio de Janeiro, pp.

ABRANCHES, S. P. **Modernidade e formação de professores**: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do Nordeste e a informática na educação. 2003. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, R. K. d. S. **Avaliação da aprendizagem na educação online**: construindo elementos para um avaliar interativo-mediador. 2019. 468 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução L. A. Reto. São Paulo: Edições 70, 2016. 978-85-62938-04-7.

BASTOS, A. V. B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração**, v. 26, n. 4, p. 87-102, 1991.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S. *et al.* (Ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 1, p. 23-40.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem (versão digital)**. Tradução Mattar, J. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (livro eletrônico). 978-85-64803-07-7.

BATES, T. foreword to the third edition. *In*: BEETHAM, H.; SHARPE, R. (Ed.). **Rethinking pedagogy for a digital age**: designing for 21st century learning. Third ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2020, p. xviii-xix.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. *In*: BEHAR (Orgs.), P. A. (Ed.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 1, p. 15-32.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República**, Brasília, DF, pp.

BRASIL. Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016. **Presidência da República**, Brasília, DF, pp.

BRASIL. **Lei Complementar N° 35**, de 14 de março de 1979. Presidência da República, Brasília, DF, pp.

BRASIL. **Lei Nº 11.416**, de 15 de dezembro de 2006. Presidência da República, Brasília, DF, pp.

BRASIL. **Lei Nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República, Brasília, DF, pp.

CARAPETO, C.; BARROS, D. M. V. Nutrition and health as virtual class at Open University (Portugal): pedagogical strategies for higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 16, n. 1, p. 1-13, 2019.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CNJ. **Resolução CNJ Nº 159**, de 12 de novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Justiça 2012.

CNJ. **Resolução CNJ Nº 192**, de 8 de maio de 2014. Brasil: Conselho Nacional de Justiça 2014a.

CNJ. **Resolução CNJ nº 192**, de 08 de maio de 2014. Brasil: Conselho Nacional de Justiça 2014b.

CNJ. **Justiça em Números 2020: ano-base 2019**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça: 236 p. 2020.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KLOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. D. P., *et al.* (Ed.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. cap. 3, p. 55-70.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Rosa, S. M. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CSJT. **Resolução CSJT nº 71**, de 24 de setembro de 2010. Brasil: Conselho Superior da Justiça do Trabalho 2010.

CSJT. **Resolução CSJT nº 159**, de 27 de novembro de 2015. Brasil: Conselho Superior da Justiça do Trabalho 2015.

DAGNINO, R. A capacitação de gestores públicos: uma aproximação ao problema sob a ótica da Administração Política. **Revista Brasileira de Administração Política**, v. 6, n. 1, p. 97-118, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)**. UNESCO. Paris. 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

DEPIERI, M. A. **Impacto de Educação Corporativa**: educação continuada em processos educativos – Forfor. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Mestrado em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ENAMAT. **Resolução ENAMAT N° 1**, de 26 de março de 2008. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, 2008.

ENAMAT. **Resolução ENAMAT N° 6**, de 1° de julho de 2010. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, 2010.

ENAMAT. **Resolução ENAMAT N° 9**, de 15 de dezembro de 2011. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, 2011.

ENAMAT. **Resolução ENAMAT N° 11**, de 4 de julho de 2012. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, 2012.

ENAMAT. **Programa Nacional de Formação – 2019-2021**. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, 2019.

FLORIDI, L. **The Onlife Manifesto**. Being human in a hyperconnected era. London: Springer International Publishing, 2015. 978-3-319-04093-6. DOI 10.1007/978-3-319-04093-6. Edição do Kindle.

FONSECA, F. F.; CUNHA, D. M.; VIEIRA, E. O.; MODENA, C. M. Implicações de novas tecnologias na atividade e qualificação dos servidores: Processo Judicial Eletrônico e a Justiça do Trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 43, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 978-85-7753-164-6.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. d. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JUNIOR, F. A. C. **Avaliação de Treinamento a distância**: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

KORHONEN, A. M.; RUHALAHTI, S.; VEERMANS, M. The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments. **Education and Information Technologies**, v. 24, n. 1, p. 755-779, 2019.

LAURILLARD, D. foreword to the second edition. *In*: Beetham, H. e Sharpe, R. (Ed.). **Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning**. Second ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2013. p. xvi - xviii.

LEMOS, A. Cibercidades. *In*: LEMOS, A.; PALÁCIOS, M. (Ed.). **Janelas do Ciberespaço: comunicação e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MALVEZZI, S. Do Taylorismo ao Comportamentalismo – 9 anos de desenvolvimento de Recursos Humanos. *In*: BOOG, G. G. (Ed.). **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. cap. 2, p. 15-33.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MAYES, T.; FREITAS, S. D. Review of e-learning theories, frameworks and models. **London: Joint Information Systems Committee**, 2004.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER**, Revista de Educação (s.l.), v. 2, n. 2, 2016.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa**. Tradução Ratto, M. C. S. R. São Paulo: Makron Books, 1999. 296 p. 85-346-1074-6.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

OLIVEIRA, V. N. P. **A influência dos níveis de interatividade no website institucional**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – PPG-Mestrado em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PILATI, R. História e importância de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S., *et al.* (Ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 8, p. 159-176.

PONTE, J. P. M. d. Estudos de caso em educação matemática. **Revista Bolema**, n. 25, p. 105-132, 2006.

PRIMO, A. F. T. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. 2003. 292 f. Tese (doutorado) –

Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6959>.

PRIMO, A. F. T. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007. 240 p. 978-85-0465-9.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, 2014.

RIBEIRO, A. C. R. **MP-SocioAVA**: modelo pedagógico com foco nas interações sociais em um ambiente virtual de aprendizagem. 2019. 254 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/201307>.

SAMPAIO, N. S. d. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BONATTI, C. L. Aprendizagem no Trabalho: pesquisa nas organizações públicas e privadas brasileiras. **Psicologia desde el Caribe**, 35, p. 1-21, 2019.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução Miranda, D. M. 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2019. 978-8572839785

SILVA, A. M. d. **Apropriações sociais e formativas das tecnologias digitais por adolescentes e suas relações com o ensino e aprendizagem na escola**. 2016. 215 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143439>.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014. (Coleção práticas pedagógicas). 978-85-15-03708-7.

SIQUEIRA, M. V. S.; MENDES, A. M. Gestão de pessoas no setor público e a reprodução do discurso do setor privado. **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 3, p. 241-250, 2009.

STAKE, R. E. Case Studies. In: LINCOLN, N. K. D. Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

TRACTENBERG, L. E. F. **Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde** – contexto, fundamentos e revisão sistemática. 2011. 320 f. Tese (Doutorado Educação em Ciências e Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TST. **Resolução Administrativa Nº 1158**, de 14 de setembro de 2006. Brasil: Tribunal Superior do Trabalho, 2006.

VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S. *et al.* (Ed.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 7, p. 137-158.

VENDRUSCOLO, M. I.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Revista Educação**. Porto Alegre: Pós-Graduação em Educação da PUCRS. 39: 302-311 p. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 85-336-1361-X.

VITÓRIA, D. M. **Avaliação do impacto do treinamento no trabalho**. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Herrera, C. M. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p. 978-85-8260-232-4

ZANETTI, H.; BORGES, M.; RICARTE, I. Pensamento Computacional no Ensino de Programação: Uma Revisão Sistemática da Literatura Brasileira. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016)**, 2016, DOI: 10.5753/cbie.sbie.2016.21.

ZERBINI, T. **Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

## **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CNJ. Resolução CNJ Nº 126, de 22 de fevereiro de 2011. Brasília: Conselho Nacional de Justiça 2011.

CNJ. Resolução CNJ Nº 192, de 8 de maio de 2014. Brasil: Conselho Nacional de Justiça 2014.

CSJT. Resolução CSJT nº 200, de 25 de agosto de 2017. Brasil: Conselho Superior da Justiça do Trabalho 2017.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 1, de 26 de março de 2008. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2008.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 2, de 30 de novembro de 2009. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2009.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 8, de 10 de outubro de 2011. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2011.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 9, de 15 de dezembro de 2011. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2011.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 10, de 29 de março de 2012. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2012.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 11, de 4 de julho de 2012. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2012.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 14, de 17 de dezembro de 2013. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2013.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 16, de 30 de setembro de 2014. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2014.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 17, de 30 de setembro de 2014. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2014.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 20, de 30 de agosto de 2018. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2018.

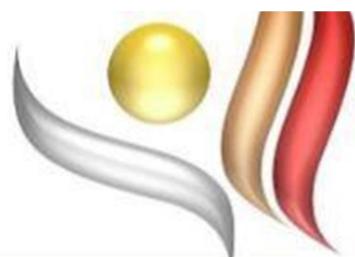
ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 21, de 11 de dezembro de 2018. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2018.

ENAMAT. Resolução ENAMAT Nº 25, de 04 de junho de 2020. Trabalho, E. N. D. F. E. a. D. M. D.: Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2020.

TST. Resolução Administrativa Nº 1140, de 11 de junho de 2006. Brasil: Tribunal Superior do Trabalho 2006.

TST.CSJT.ENAMAT. Ato Conjunto Nº 1/TST.CSJT.ENAMAT, de 4 de março de 2013. Brasil: Conselho Superior da Justiça do Trabalho. Tribunal Superior do Trabalho. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho 2013.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE SEMIESTRUTURADO DE COLETA DE DADOS



Universidade Federal de Pernambuco  
Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica

# EDUMATEC

Pesquisa: O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação continuada em serviço no Poder Judiciário Trabalhista.

\*Obrigatório

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a)

Solicito seu apoio ao preenchimento do questionário de pesquisa a seguir. Este instrumento de coleta de dados faz parte da minha dissertação de Mestrado que tem por objetivo investigar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos treinamentos desenvolvidos no âmbito do Poder Judiciário Trabalhista. O projeto tem a orientação do Professor Doutor Sérgio Paulino Abranches ( <http://lattes.cnpq.br/9070763811045760>), do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (PPGEduMATEC), do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Os dados aqui obtidos serão utilizados, exclusivamente, no projeto de pesquisa, mantendo preservado o anonimato dos participantes. O tempo de resposta ao questionário não ultrapassará 15 minutos (total de 23 questões). Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Mário dos Santos de Assis

Mestrando - PPGEduMATEC – UFPE

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3870721243313697>

Analista Judiciário do Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região (PE)

Chefe da Seção da Formação e Aperfeiçoamento da Escola Judicial do TRT6

fone (81)9-9839-3787 /// (81) 3225-3488

[mario.santos@trt6.jus.br](mailto:mario.santos@trt6.jus.br) / [escolajudicial@trt6.jus.br](mailto:escolajudicial@trt6.jus.br)

## Perfil

1 - Qual Escola Judicial você trabalha: \*

---

2 - Nome completo \*

---

3 - Cargo / Função e data de início de exercício no posto atual : \*

---

4 - Formação Acadêmica \*

---

## Mapeamento das Ações formativas em EaD

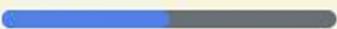
5 - Sua Escola Judicial oferta cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) para servidores e/ou magistrados ? \*

Sim

Não

Voltar

Próxima

 Página 3 de 6

## Mapeamento das Ações formativas em EaD

6 - Qual(is) o(s) formato(s) de cursos em EaD utilizados em sua Escola Judicial (se necessário, marque mais de uma opção; se optar por "outros", favor especificar o formato): \*

- Curso em EaD com tutoria ativa (EaD Colaborativo): curso desenvolvido em plataforma virtual (Moodle, Facebook, etc) totalmente a distância (não há aulas presenciais), com acompanhamento permanente de Tutor esclarecendo dúvidas de conteúdos, avaliando e estimulando a participação dos alunos nas atividades propostas no ambiente virtual
- Curso em EaD SEM tutoria (EaD – Autoinstrucional): curso desenvolvido em plataforma virtual (Moodle, Facebook, etc), totalmente a distância (não há aulas presenciais), no qual todas as atividades avaliativas são, APENAS, por questionário com correção automática, sem atuação de Tutor esclarecendo dúvidas de conteúdos ou avaliando as atividades.
- Curso Semipresencial (blended learning, b-learning, híbrido): curso em que parte das atividades pedagógicas são desenvolvidas em EaD (atividades on-line) e também por aulas presenciais.
- Outro: \_\_\_\_\_

7 - Sua Escola desenvolve / elabora / produz cursos em EaD? \*

- Sim, minha Escola desenvolve cursos em EaD
- Não, minha Escola não desenvolve cursos em EaD

8 - Quanto à origem dos cursos em EaD ofertados por sua Escola Judicial (se necessário, marque mais de uma opção) \*

- Cursos em EaD produzidos pela equipe da própria Escola Judicial
- Cursos em EaD compartilhados de outras Escolas Judiciais da Justiça do Trabalho
- Cursos em EaD compartilhados por outras instituições (Escolas de Governo; Institutos de educação públicos e/ou privados, etc)
- Cursos em EaD contratados onerosamente a instituições públicas ou privadas.

9 - Dos cursos em EaD ofertados regularmente por sua Escola Judicial, qual formato predomina: \*

- Curso em EaD com tutoria (EaD Colaborativo)
- Curso em EaD sem tutoria (EaD – Autoinstrucional)
- Curso Semipresencial (blended learning, b-learning, híbrido)
- Não há predominância de formato.
- Outro: \_\_\_\_\_

10 - Associe as temáticas abaixo listadas ao formato de cursos em EaD mais utilizados para abordar esses conteúdos \*

	Cursos em EaD com tutoria ativa (EaD Colaborativo)	Curso em EaD sem tutoria (EaD- Autoinstrucional)	Curso Semipresencial (EaD + aula presencial)	Nenhuma das opções (não de aplica)
Administrativa / Gestão (gestão de pessoas; gestão documental; finanças públicas; administração de recursos materiais; etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Judiciária (normas jurídicas/ jurisprudência; procedimentos e rotinas judiciais; etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Línguas (línguas estrangeiras; português; LIBRAS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsabilidade Social (gestão socioambiental; sustentabilidade; comunidade e sociedade; etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnologia da Informação (hardware; software; sistemas de comunicação; sistemas eletrônicos de gerenciamento de rotinas judiciais e administrativas; gestão de informações e de dados; segurança da informação; etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Mapeamento das TDIC usadas

11 - Qual Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é usado em sua Escola Judicial? (se necessário, marque mais de uma opção; se optar por "outros", favor especificar o ambiente). OBS: Ambiente Virtual de Aprendizagem consiste numa plataforma eletrônica na qual são desenvolvidos cursos em EaD (cursos on-line).

\*

Minha Escola não tem Ambiente Virtual de Aprendizagem

Plataforma Moodle

Google Classroom (Google sala de aula)

Outro: \_\_\_\_\_

12 - A Escola Judicial de seu Tribunal realiza treinamentos por Webconferência?

Obs: Webconferência: Ação de treinamento transmitida pela internet em tempo real (atividades síncrona), possibilitando compartilhamento de voz e/ou imagem aos participantes. \*

Não

Sim

13 - Nos treinamentos realizados por webconferências, quais recursos abaixo são utilizados durante a transmissão? (se necessário, marque mais de uma opção; se optar por "outros", favor especificar o recurso) \*

- Não se aplica, a Escola Judicial não utiliza webconferências nos treinamentos
- Compartilhamento da apresentação do instrutor
- Compartilhamento de vídeo
- Compartilhamento de textos
- Compartilhamento de arquivos
- Comunicação entre participantes e instrutor através de texto (chat)
- Comunicação entre participantes e instrutor através de áudio
- Outro: \_\_\_\_\_

14 - Quais plataformas / aplicativos abaixo são utilizados por sua Escola para transmitir treinamentos por webconferência? (se necessário, marque mais de uma opção; se optar por "outros", favor especificar plataforma/aplicativo) \*

- Não se aplica, a Escola Judicial não utiliza webconferências nos treinamentos
- Google Hangouts Meet
- Adobe Connect
- Youtube
- Instagram
- Zoom
- Outro: \_\_\_\_\_

15 - Sua Escola utiliza redes sociais para ações de treinamentos ? (se necessário, marque mais de uma opção; se optar por "outros", favor especificar a plataforma) \*

NÃO

Sim, pelo Facebook

Sim, pelo WhatsApp

Sim, pelo Twitter

Sim, pelo Instagram

Outro: \_\_\_\_\_

---

16 - Além das plataformas / aplicativos digitais listados nas opções anteriores, existem outros que também são utilizados nos treinamentos ofertados por sua Escola (se necessário, marque mais de uma opção; se optar por "outros", favor especificar qual) \*

NÃO há outros aplicativos/plataformas digitais, além dos já indicados

Google - Drive

Google - Documento

Google - Formulário

Dropbox

Outro: \_\_\_\_\_

## Estrutura organizacional

17 - A Escola Judicial possui Projeto Pedagógico (PPP/PPI)? \*

- Não
- Sim

18 - A Escola Judicial tem equipe específica para desenvolver cursos em EaD (Equipe EaD)? Se sim, indicar ANO de criação da equipe, quantitativo de funcionários e formação acadêmica. \*

Sua resposta

---

19 - No desenvolvimento / elaboração dos cursos em EaD pela Escola Judicial, há participação de um pedagogo, ou alguém com formação em pedagogia? \*

- Não
- Sim, para todos os cursos em EaD
- Sim, apenas para alguns cursos em EaD

20 - Qual a predominância do tipo de assessoria pedagógica prestada na elaboração dos cursos em EaD? ( se optar por "outros", favor especificar o tipo) \*

- Não se aplica. Não há participação de profissional com formação em pedagogia na elaboração dos cursos em EaD
- Assessoria pedagógica realizada por servidor do quadro funcional do Tribunal/Escola Judicial, com formação em pedagogia
- Assessoria pedagógica contratada externamente para desenvolvimento do curso.
- Outro: \_\_\_\_\_

21 - Para oferta de Curso em EaD com tutoria ativa (EaD Colaborativo), indique o(s) critério(s) que define(m) a escolha desse formato por sua Escola, explicando-o(s) \*

Sua resposta

---

22 - Para oferta de Curso em EaD sem tutoria (EaD – Autoinstrucional), indique o(s) critério(s) que define(m) a escolha desse formato por sua Escola, explicando-o(s) \*

Sua resposta

---

23 - Para oferta de Curso Semipresencial (blended learning, b-learning, híbrido), indique o(s) critério(s) que define(m) a escolha desse formato por sua Escola, explicando-o(s) \*

Sua resposta

---

## APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 21 DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Hipótese: critério de escolha de cursos em EaD com tutoria

- Elaboração dos indicadores
- A codificação observou (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008):
  - O recorte
    - Unidade de registro = temática (ordem semântica)
  - Regra de enumeração = frequência de aparição
  - A classificação = semântica

1ª Fase

Categorias – Critério para escolha de curso EaD com tutoria	Ocorrências	%
<i>Relacionado à Temática</i>		
1. Área do conhecimento a ser trabalhada		
2. A temática a ser abordada	3	23%
3. É definido de acordo com o tema a ser abordado		
<i>Relacionado à Construção Colaborativa de Conhecimento</i>		
1. Curso exige interação e construção ativa e coletiva de conhecimento		
2. Tema dentre aqueles mais atuais, mais polêmicos, que geram discussões		
3. Temática que requeira discussão aprofundada de conceitos com confronto de opiniões diversas	4	30%
4. Cursos destinados a formação que requer construção de novos conhecimentos		
<i>Necessidade de atividades práticas</i>		
1. Maior necessidade de prática e vivências para a apreensão e posterior aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridas	1	7,6%
<i>Orçamentário</i>		
1. Levamos também em consideração o orçamento disponível.	1	7,6%
<i>Proposta Pedagógica</i>		
1. Geralmente analisamos a proposta pedagógica do curso	1	7,6%
<i>Objetivo de Aprendizagem</i>		
1. Objetivos de aprendizagem		
2. Objetivos de aprendizagem e estratégias elencadas para atingi-los	2	15,3%
<i>Compartilhado de outra Escola</i>		
1. Um curso aproveitado por nós de outro órgão é colaborativo	1	7,6%
	13	100%

Categorias Iniciais	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Relacionado à Temática</i></li> <li>● <i>Necessidade de Prática</i></li> <li>● <i>Relacionado à Construção Colaborativa do conhecimento</i></li> <li>● <i>Proposta Pedagógica</i></li> <li>● <i>Objetivo de Aprendizagem</i></li> </ul>	Construção colaborativa do conhecimento (84,8%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Compartilhado de outra Escola</i></li> </ul>	Curso Compartilhado de outra Escola (7,6%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Orçamentário</i></li> </ul>	Orçamento (7,6%)

## APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 22 DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Hipótese: critério de escolha de cursos em EaD sem tutoria (autoinstrucional)

- Elaboração dos indicadores
- A codificação observou (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008):
  - O recorte
    - Unidade de registro = Temática (ordem semântica)
  - Regra de enumeração = frequência de aparição
  - A classificação = semântica

1ª Fase

Categorias – Critério para escolha de curso EaD sem tutoria	Ocorrências	%
<b><i>Relacionado à Temática</i></b>		
1. Área do conhecimento a ser trabalhada	2	10%
2. A temática		
<b><i>Número de treinandos e tempo para formação</i></b>		
1. Quantidade de servidores que precisam ser formados	2	10%
2. Tempo para a formação		
<b><i>Treinamento de sistemas informatizados e rotinas de trabalho</i></b>		
1. Treinamento em sistemas		
2. Uso de sistemas informatizados	4	20%
3. Rotinas de trabalho		
4. Curso que requer repasse de procedimentos técnicos		
<b><i>Construção autônoma do conhecimento</i></b>		
1. aluno pode (a partir das estratégias selecionadas) construir com autonomia e sem interação o conhecimento esperado	3	15%
2. que não gere discussões, nem dúvidas em relação ao conteúdo, um material fechado, um curso de português, um curso de línguas		
3. os cursos que requerem apresentar aos alunos novas informações		
<b><i>Temas que não se desatualizam a longo prazo</i></b>		
1. escolhemos o tema dentre aqueles que não se desatualiza a longo prazo	2	10%
2. Geralmente são cursos fixos cujos conteúdos já estão previamente formatados		
<b><i>Orçamentário</i></b>		
1. O principal critério é o impacto financeiro.	2	10%
2. Preferimos os cursos autoinstrucionais pois não oneram a Escola Financeiramente		
<b><i>Atualização legislativa</i></b>		
1. de atualização legislativa	2	10%
2. difusão de normas consolidadas		
<b><i>Objetivo de Aprendizagem</i></b>		
1. Os objetivos de aprendizagem	3	15%
2. Objetivos de aprendizagem		
3. A necessidade identificada		
	20	100%

Categorias Iniciais	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"><li>● <i>Construção autônoma do conhecimento</i></li><li>● <i>Treinamento de sistemas informatizados e rotinas de trabalho</i></li><li>● <i>Relacionado à Temática</i></li><li>● <i>Objetivo de Aprendizagem</i></li><li>● <i>Atualização legislativa</i></li><li>● <i>Temas que não se desatualizam a longo prazo</i></li></ul>	<p>Construção autônoma do conhecimento (estudos autodirigidos) 90%</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>● <i>Número de treinandos e tempo para formação</i></li><li>● <i>Orçamentário</i></li></ul>	<p>Orçamento (10%)</p>

## APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DA QUESTÃO 23 DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Hipótese: critério de escolha de curso semipresencial

- Elaboração dos indicadores
- A codificação observou (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008):
  - O recorte
    - Unidade de registro = Temática (ordem semântica)
  - Regra de enumeração = frequência de aparição
  - A classificação = semântica

1ª Fase

Categorias – Critério para escolha de Curso Semipresencial	Ocorrências	%
<i>Relacionado realizar atividades práticas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quando para o processo de aprendizagem é fundamental realizar atividades práticas (desenvolver habilidades).</li> <li>● Realização de práticas presenciais indispensáveis.</li> <li>● O participante precisa aprender, além da teoria, o sistema</li> <li>● Tratar de assuntos que exigiam questões práticas</li> <li>● Grau médio abaixo de interação para melhor assimilação e aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos</li> </ul>	5	33,5 %
<i>Relacionado a desenvolver competências atitudinais</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quando o objetivo da aprendizagem é desenvolver competências atitudinais</li> <li>● Desenvolvimento de atitudes/comportamentos</li> </ul>	2	13,3 %
<i>Ferramentas/software</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Necessitem usar ferramentas, softwares, programas de informática</li> <li>● Eles precisam da prática de ferramentas e novos softwares.</li> </ul>	2	13,3 %
<i>Temática</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Área do conhecimento</li> <li>● A temática</li> </ul>	2	13,3 %
<i>Objetivo de Aprendizagem</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objetivos de aprendizagem</li> <li>● Objetivos de aprendizagem e estratégias elencadas</li> </ul>	2	13,3 %
<i>Construção coletiva do conhecimento</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● A construção ativa e coletiva de conhecimento, com momentos de aprendizagem ora on-line e ora presencial</li> <li>● São identificadas necessidades de interação entre os alunos</li> </ul>	2	13,3 %
	15	100%

Categorias Iniciais	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Relacionado a Realizar atividades práticas</i></li> <li>● <i>Ferramentas/software</i></li> <li>● <i>Objetivo de Aprendizagem</i></li> </ul>	Articular teoria e prática (60,1)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Relacionado a desenvolver competências atitudinais</i></li> <li>● <i>Construção coletiva do conhecimento</i></li> </ul>	Desenvolver competência atitudinal (26,6%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Temática</i></li> </ul>	Temática (13,3%)