Nesse sentido, os discursos apontam a monitoria como dispositivo de aprendizagem ativa, interativa e autorregulada, pois a cooperação acadêmica discente/docente preparara os discentes para lidar com a pressão e as demandas de um ambiente profissional, desperta interesse pela carreira docente, aumenta taxas de sucesso, diminui a reprovação/evasão, promovendo inovação e motivação em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa apresentada neste artigo destaca a importância da monitoria como um elemento central na promoção de uma aprendizagem significativa e colaborativa no contexto universitário. Os dados gerados através da análise de relatos de monitores e alunos reforçam a monitoria como um dispositivo para fortalecer a relação docente/discente, facilitando não apenas a compreensão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e interpessoais.

Os discursos analisados indicam que a monitoria contribui significativamente para a inovação nas práticas educacionais, promovendo uma aprendizagem ativa, interativa e autorregulada. Essa abordagem não apenas desperta o interesse pela carreira docente, mas também potencializa as taxas de sucesso acadêmico, preparando para o ambiente profissional, reduzindo índices de reprovação e evasão. Além disso, a cooperação entre monitores e alunos se mostra como um elemento motivador, trazendo novas perspectivas e dinamismo para o ambiente de sala de aula.

Em suma, os achados desta pesquisa reforçam a monitoria como uma prática educativa essencial que vai além do suporte acadêmico, constituindo-se como uma ferramenta poderosa para a transformação e melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem em contextos universitários. Como pesquisador e ao mesmo tempo docente do curso de Secretariado Executivo Bilingue, podemos inferir que os bacharéis precisam ser fortalecidos em estudos práticos, em ambientes reais, desde os anos iniciais da graduação, para que estejam mais bem preparados para os desafios que serão enfrentados ao final do curso.

Assim, compreende-se a importância da monitoria no contexto das Técnicas Secretariais, evidenciando seu papel crucial no apoio ao aprendizado teórico/prático e significativo dos alunos. O processo de monitoria não apenas facilitou a compreensão dos conteúdos abordados, mas também fomentou a ativação da vontade do aluno monitor em se tornar docente, estimulando-o a desenvolver ideias e abordagens inovadoras.

Essa interação próxima entre monitor, alunos e docente promoveu um ambiente colaborativo que estimula a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidades e experiências práticas. Assim, a monitoria se tornou uma ferramenta essencial para a excelência educacional, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados e confiantes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Com a monitoria, não só o professor pode ensinar e produzir pensamento crítico, orientando os monitores, mas também os estudantes e os monitores têm a oportunidade de aprenderem juntos, sistematizando diferentes pontos de vista. Esses pressupostos mostram que a proposta de ensino monitorial possibilita a construção de uma aprendizagem baseada na consciência e no autocontrole.

Por fim, sugere-se que para futuras pesquisas, seja alcançado um maior número de participantes (monitores e discentes com auxílio de monitores), em demais regiões do Brasil, para verificar se os resultados se replicam em diferentes contextos culturais e organizacionais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

MARIANO, M. A. **Amor pela profissão**: uma escolha consciente. In: D'ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Orgs.). Excelência no secretariado. São Paulo: Ser Mais, 2013. p. 77-84.

RIZZI, M. **Valiosos profissionais** – Secretárias, secretários e assessores: Valorização da profissão e participação nos resultados empresariais. In: D'ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Orgs.). Excelência no secretariado. São Paulo: Ser Mais, 2013. p. 133-138.

PEÇANHA, Vitor. **O que é Marketing Digital? Entenda o conceito e aprenda agora mesmo como fazer!**. 2018. Disponível em: https://rockcontent.com/br/blog/marketing-digital/. Acesso em: 28 mar. 2018.

SANTOS, M. M. A; LINS, N. M. Monitoria na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: um resgate histórico. **In**: SANTOS, M. M.; LINS, N.M. (Orgs.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Coleção Pedagógica, n. 9. Natal/RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007. p. 59-67. Disponível em: . Acesso em: 24 ago. 2024.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica sob o Olhar do Professor Presencial do Amazonas

Kaellen Rodrigues Ferreira (IFAM)
https://orcid.org/0009-0001-8562-5952
kaellenfrodrigues@gmail.com

Cinara Calvi Anic (IFAM)
https://orcid.org/0000-0002-1580-2271
cinara.anic@ifam.edu.br

***Resumo**: O estudo aqui apresentado investiga o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT) sob a perspectiva de professores presenciais do Estado do Amazonas. Trata-se de um diagnóstico, recorte de uma pesquisa de mestrado, que objetivou conhecer o perfil formativo desses professores, suas expectativas e percepções acerca do seu trabalho docente no EPMT. Nesse formato as aulas acontecem presencialmente, com a presença de um professor presencial, que atua como mediador pedagógico, e um professor ministrante, que apresenta a aula em estúdio, em tempo real. A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando um questionário semiestruturado enviado em formato digital aos professores presenciais de 05 municípios do estado. A análise dos dados seguiu os pressupostos de Creswell (2007). Os resultados indicaram que os professores estão satisfeitos com as formações e orientações oferecidas, mas enfrentam desafios relacionados à desmotivação dos estudantes, dificuldades de adaptação de conteúdo e problemas no uso e manutenção das tecnologias, revelando-se assim necessidades formativas que podem ser atendidas por meio de formações continuadas que tenham como norte o atendimento às demandas dos docentes, de modo a contribuir com seu desenvolvimento profissional e, paralelamente, com a melhoria da educação básica no Amazonas.*

***Palavras-chave**: Ensino Mediado por Tecnologia. Necessidades formativas. Mediação Pedagógica.*

***Abstract:** The present study investigates Face-to-Face Teaching with Technological Mediation (F2FTTM) from the perspective of in-person teachers in the state of Amazonas. It is a diagnostic study, part of a master's research, aimed at understanding the educational background of these teachers, their expectations, and their perceptions regarding their teaching work in F2FTTM. In this format, classes take place in person, with the presence of an in-person teacher, who acts as a pedagogical mediator, and a*

teaching professor, who delivers the lesson from a studio in real time. The research is qualitative in nature, using a semi-structured questionnaire sent in digital format to in-person teachers from five municipalities in the state. Data analysis followed the assumptions of Creswell (2007). The results indicated that teachers are satisfied with the training and guidance provided but face challenges related to student demotivation, difficulties in adapting content, and issues with the use and maintenance of technologies. These findings highlight training needs that can be addressed through continuous professional development, guided by the specific demands of teachers, to contribute to their professional growth and, in parallel, to the improvement of basic education in Amazonas.

***Keywords**: Technology-Mediated Teaching. Educational needs. Pedagogical Mediation.*

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais têm transformado a educação, ampliando seu alcance, especialmente na Educação a Distância (EAD). Por isso, como lembra Almeida e Prado (2005), é necessário entender as novas formas de aprender e ensinar por meio do uso de tecnologias. No Amazonas, a mediação tecnológica foi inicialmente implementada para atender comunidades rurais e ribeirinhas, garantindo acesso à educação mesmo em cenários desafiadores, como períodos de seca e cheia extrema dos rios. Para enfrentar esses desafios, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM) criou, em 2007, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), responsável por viabilizar o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT).

Esse modelo educacional incorpora elementos da EAD, porém, os alunos permanecem em sala de aula sob a orientação de um professor presencial, utilizando tecnologias que possibilitam a interatividade em tempo real com professores que estão nos estúdios localizados na capital Manaus. O projeto, que inicialmente atendia apenas o Ensino Médio, foi expandido para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), há dois perfis docentes: o professor ministrante, responsável pela elaboração e exposição dos conteúdos, e o professor presencial, que atua diretamente na mediação pedagógica com os estudantes nas salas de aula localizadas nos municípios do interior do Amazonas.

Durante minha atuação profissional como assessora pedagógica do CEMEAM, onde realizava o acompanhamento da rotina dos professores presenciais, revelou-me desafios específicos dessa modalidade, evidenciando a necessidade de uma formação continuada que atenda às particularidades desse contexto.

O presente artigo mostra um recorte de uma pesquisa em andamento oriunda do mestrado profissional. Como uma pesquisa exploratória, buscamos realizar um diagnóstico dos professores presenciais que atuam no EPMT em municípios do interior do Amazonas, considerando seu perfil formativo, suas percepções sobre o EPMT, e as dificuldades vivenciadas na mediação pedagógica. Com tal diagnóstico pretendemos, posteriormente, desenvolver e validar uma proposta formativa que atenda às necessidades formativas desses docentes.

Como base teórica para esta pesquisa, pautamo-nos em discussões sobre Educação a Distância, Ensino Mediado por Tecnologia, Ensino Remoto, tomando como refe-

rência os estudos de autores como Silva (2024), Moore e Kearsley (2008) e Castells (2009). No campo da mediação pedagógica no Ensino Mediado por Tecnologia, o papel do professor é de facilitador e mediador da aprendizagem, segundo Masetto (2000) e Belloni (2012), assim como é papel fundamental pensarmos na formação desses professores de modo que esta possa ser construída de forma colaborativa, baseada nas necessidades formativas percebidas pelos sujeitos (Garcia, 1999).

Como percurso metodológico adotou-se os pressupostos da pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (1999), é a atividade fundamental da ciência, responsável pela investigação e construção da realidade. A construção dos dados foi feita a partir de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, organizadas em três blocos: Identificação/perfil do professor presencial, Trabalho docente e Percepções e expectativas quanto a formação pedagógica para o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. A análise dos dados seguiu pressupostos metodológicos de Creswell (2007). De modo geral, os resultados mostraram que os professores presenciais sentem-se satisfeitos com as formações e orientações recebidas pela SEDUC e pelo CEMEAM para o ensino mediado, bem como quanto ao material didático recebido, mas relatam alguns desafios, como o desinteresse dos estudantes, as dificuldades em adaptar os conteúdos a serem ensinados para a realidade destes e, especialmente, dificuldades relativas ao uso das tecnologias e dos equipamentos do EPMT, assim como para a sua manutenção e suporte.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: inicia-se com uma breve discussão sobre a importância da associação das tecnologias à educação, e como estas se consolidaram seja na Educação à Distância, seja no EPMT, ou ainda utilizadas no Ensino Remoto. Em seguida, caracterizamos o EPMT no contexto do Amazonas, considerando sua organização, a forma que é ofertada e o perfil dos docentes que atuam nesse cenário. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, os resultados e discussões.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam suscitar novas reflexões e outras pesquisas sobre o ensino presencial mediado por tecnologias, as quais possam contribuir, a partir do atendimento às necessidades formativas dos professores, com o seu desenvolvimento profissional e com a melhoria da educação básica no Amazonas.

2 A ARTICULAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

No mundo contemporâneo, a educação e a tecnologia tornaram-se indissociáveis. Desde a década de 1970, como observado por Castells (2009), as tecnologias têm impulsionado transformações sociais, econômicas e culturais profundas. Na educação, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) proporcionam novas formas de interação, expandindo os recursos pedagógicos e dinamizando o trabalho docente.

Nesse contexto de constante evolução, surgem propostas educacionais que conectam alunos e professores sem a necessidade de presença física. O Decreto nº 5.800, de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior em regiões remotas. A Educação a Distância (EAD), modalidade formal de ensino mediada por TICs, caracteriza-se pela separação espacial ou temporal entre professor e aluno (Hernandes, 2017). Moore e Kearsley

(2008) corroboram essa definição, destacando a distância física como elemento central da EAD.

Embora os termos EAD e Ensino Remoto (ER) sejam frequentemente utilizados como sinônimos, é fundamental diferenciá-los. Veloso (2024) define o ER como o "ensino ou aula em que há distância no espaço entre professores e alunos". O ER emergiu no contexto da pandemia de COVID-19, como uma resposta emergencial à crise sanitária. Nesse cenário, processos educacionais originalmente presenciais foram adaptados para o formato remoto, com mediação tecnológica. Trata-se, portanto, de uma solução temporária, com retorno previsto às condições originais após a superação da crise.

O Ensino Híbrido, por sua vez, representa uma abordagem que combina elementos do ensino presencial e a distância. Silva (2023) destaca a diversidade de conceitos relacionados ao ensino híbrido, convergindo para a fusão de métodos tradicionais e online, e a integração de currículos e abordagens pedagógicas. É importante ressaltar que o ensino híbrido transcende a mera transmissão de aulas online ou a simples atribuição de tarefas extraclasse. Sua implementação requer adaptações abrangentes, incluindo o acesso equitativo à tecnologia por todos os envolvidos.

Além das modalidades mencionadas, o Ensino Mediado por Tecnologias (EMT) configura-se como um sistema presencial com mediação tecnológica. Silva (2024) descreve o EMT como um modelo em que alunos acompanham aulas ao vivo ministradas em estúdio, interagindo com o professor por meio de recursos audiovisuais. Lubiana (2022) destaca a distinção entre EMT e EAD convencional, ressaltando que no EMT os alunos compartilham o espaço físico da sala de aula, diferentemente da EAD, onde o acesso é individual e remoto.

As diversas modalidades de ensino mediadas por tecnologia apresentam características e finalidades distintas. A EAD busca democratizar o acesso à educação, o ER responde a situações emergenciais, o ensino híbrido combina o melhor dos mundos presencial e online, e o EMT oferece uma alternativa para a expansão do ensino presencial com apoio tecnológico.

Em contextos como a realidade do Amazonas, com localidades distantes geograficamente e de difícil acesso, o EMT representa uma possibilidade de acesso à educação, possibilitando a melhoria da qualidade de vida dos povos ribeirinhos, por exemplo.

Assim, fica evidente que a integração entre educação e tecnologia não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também responde a desafios específicos de diferentes contextos. Cada modalidade analisada – EAD, ER, ensino híbrido e EMT – apresenta potencialidades e limitações que devem ser consideradas na formulação de políticas educacionais inclusivas e eficazes. Em regiões com barreiras geográficas, como o Amazonas, a mediação tecnológica se mostra essencial para garantir o direito à educação. Dessa forma, compreender e aprimorar essas abordagens torna-se fundamental para promover um ensino mais acessível, dinâmico e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

2.1 O ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DO AMAZONAS

O Brasil é um país com extensões geográficas continentais. Tais dimensões impactam na economia, locomoção e transporte, trazendo desafios variados, como logísticos, conectividade, aspectos sociais e culturais, gestão pública, acesso à educação, den-

tre outros. No aspecto educacional, as regiões remotas e rurais em estados da região Norte e Nordeste são ainda mais acentuadas, devido às longas distâncias que os estudantes precisam enfrentar para chegar nas escolas todos os dias.

O surgimento da Educação à Distância (EAD) para enfrentamento destas e outras dificuldades educacionais se mostrou uma alternativa assertiva para oportunizar a diminuição dos impactos que a extensão territorial do Brasil impõe para acesso e à qualidade da educação, sendo esta modalidade de ensino uma crescente que se popularizou ainda mais após a pandemia da COVID-19.

Nesse cenário de limitações geográficas, ganha espaço o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica no Amazonas (EPMT), sendo amparado em leis e buscando atendimento de demanda reprimida de estudantes que desejavam dar continuidade a escolaridade mesmo morando em localidades remotas do estado.

O levantamento de demanda escolar, realizado no ano de 2005 pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM), apontou claramente que o modelo convencional da escola, onde os estudantes estariam no espaço de sala de aula, com um grupo completo de professores especialistas, não seria possível em algumas localidades dado os desafios apontados. Sobre as matrículas no Ensino Médio:

> Do total da população na faixa etária entre 15 e 17 anos [10.308.707], a idade regular para cursar o Ensino Médio, apenas 37% [cerca de 4 milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Cerca de outros 10% [1 milhão de jovens] ainda estavam cursando o Ensino Fundamental, frequentando cursos na modalidade de educação de jovens e adultos ou mesmo cursos profissionais. Comparando estes dados com o total da população desta faixa etária, conclui-se que mais de 5 milhões de jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio, sequer estavam matriculados na escola. (BRASIL,SEB/MEC, 2006, s/p).

Dessa forma, não se conseguia dar vazão à necessidade educacional da população que estava fora das zonas de concentração demográficas do estado, sendo necessário pensar em estratégias diversificadas de acesso para aqueles municípios com uma logística diferenciada.

O governo do Estado do Amazonas encontrou no uso da tecnologia uma forma de atender a demanda reprimida de alunos, concebendo assim o projeto inicialmente chamado de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, tendo sua proposta pedagógica aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), em abril de 2006 possibilitando acesso para aqueles municípios com uma logística diferenciada.

De acordo com Melo Neto (2012), para direcionar o projeto foi necessário realizar a organização interna, pois “A Infraestrutura técnica montada para atender a metodologia do projeto de ensino médio via satélite, com a tecnologia bidirecional, logo deu lugar ao conceito de um Centro de Mídias, para ampliar as possibilidades de atendimento da sociedade amazonense”. (MELO NETO, 2012, p.5).

Dessa forma, em 2007, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) deu início a oferta de aulas televisivas, tendo como público-alvo os estudantes da Educação Básica, com o propósito de oferecer educação inovadora, como explica Melo Neto (2012):

> O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) iniciou, em 2007, com o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do estado, com a proposta de oferecer educação inovadora e de qualidade, por meio de tecnologias da informação e comunicação, diversificando o atendimento. Os recursos de transmissão via satélite, assim como a plataforma de serviços de comunicação, foram atualizados para atender em larga escala à educação básica, além das áreas urbanas nas sedes municipais (p. 8).

No EPMT a aula ocorre em tempo real, com transmissão de aulas ao vivo e com possibilidade de interação simultânea entre professores e alunos que estão nas salas de aula do interior do Amazonas, com os professores que estão nos estúdios localizados em Manaus. A solução de interatividade utilizada é a videoconferência, com acesso simultâneo a múltiplos pontos por meio de conexão de internet em banda larga. A tecnologia empregada envolve TV Digital Interativa sobre IP-TV via Satélite, operando em uma Plataforma Starlink, substituindo a banda KU (Sistema VSAT - Verysmall Aperture Terminal), que foi utilizada até o ano de 2023. Com a substituição da tecnologia KU para Starlink em 2024, as turmas do EPMT passaram a ter acesso à internet com potencial de velocidade de conexão maior que o da antiga solução tecnológica.

Na proposta inicial de criação do Centro de Mídias, a oferta era apenas para atender ao Ensino Médio. Gradativamente, foi se expandindo para as demais etapas da Educação Básica e modalidades da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2024, o CEMEAM encontrava-se com a oferta de aulas para todas as séries do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano) no turno vespertino, Ensino Médio (1ª a 3ª Série) e Educação de Jovens e Adultos 2º Segmento (5ª Fase) e 3º Segmento (1ª e 2ª Fase) no turno noturno. Tal oferta tem potencial para atender os 62 municípios do estado do Amazonas, mas até o ano de 2024 a demanda de turmas em 60 municípios, com 25.413 alunos matriculados.

O EPMT, portanto, conta com dois perfis de professores que, de acordo com a Proposta Curricular do CEMEAM, são chamados de professor ministrante e professor presencial. O primeiro é responsável pela ministração das aulas diretamente dos estúdios do Centro de Mídias em Manaus, o segundo é responsável pela mediação pedagógica das aulas, estando junto aos alunos na sala de aula das comunidades do Amazonas. O professor ministrante é especialista do componente curricular, responsável por planejar e ministrar as aulas ao vivo de forma simultânea para as turmas. O professor presencial geralmente possui formação em Pedagogia ou normal superior, é o mediador das aprendizagens dos estudantes, pois ele encontra-se junto aos alunos nas salas de aula das escolas que fazem parte do programa.

A atuação conjunta dos professores ministrantes e presenciais propicia que o ensino chegue a comunidades que, de outra forma, estariam alijadas de oportunidades educacionais consistentes. Esse modelo destaca a importância da colaboração e da interação pedagógica para fomentar a aprendizagem e manter um elo forte entre estudantes e docentes, contribuindo significativamente para a inclusão e a equidade educacional em uma região tão vasta. Assim, é importante compreender como o papel dos professores ministrantes e professores presenciais é definido na operacionalização do projeto de modo que ocorra a mediação pedagógica.

2.2 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DO EPMT

O programa EPMT é organizado seguindo as diretrizes curriculares preconizadas na Proposta Curricular e Pedagógica da SEDUC-AM para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e para a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Anualmente, o EPMT oferta 200 dias letivos obrigatórios, assegurando a carga horária mínima exigida para cada série de acordo com o previsto na Estrutura Curricular prevista na Proposta Curricular da SEDUC vigente.

Sobre o Calendário escolar é importante ressaltar que são produzidos por série atendendo uma especificidade da mediação tecnológica, onde os componentes curriculares são ofertados por módulos de forma sequencial. Dessa maneira, cada série/modalidade possui uma sequência de componente curricular diferenciada e cada módulo, por sua vez, é dividido por unidades de estudo.

De acordo com a proposta curricular do CEMEAM, a organização didático-pedagógica prevê o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas diariamente de acordo com uma sequência didática padrão, que ocorre em momentos específicos, sendo eles: a) atividade diversificada, momento da aula onde os professores ministrantes podem trabalhar com projetos e atividades complementares; b) exposição do conteúdo, quando é trabalhado o conteúdo curricular de cada série; c) dinâmica local interativa (DLI), momento em que os estudantes praticam atividades sobre os conteúdos trabalhados na aula do dia; d) interatividade, quando onde os estudantes podem interagir com o professor ministrante por meio de videoconferência tirando dúvidas dos exercícios propostos na DLI e, por fim, e) considerações finais, que é o momento de encerramento da aula.

As aulas transmitidas via mediação tecnológica exigem a elaboração de um extenso planejamento pedagógico, o qual é elaborado pelos professores ministrantes e passa pela assessoria pedagógica do CEMEAM (2016). Todo o processo de planejamento resulta no que a proposta curricular denomina de pacote didático, o que se configura como um conjunto de documentos que serão utilizados para a orientação da produção televisiva das aulas, assim como darão suporte ao professor presencial, que não é especialista no componente curricular, mas precisa realizar intervenções pedagógicas durante as aulas.

O pacote pedagógico é composto dos seguintes itens: a) Calendário Escolar Específico de série (CE): Documento que indica a sequência de componentes curriculares anuais; b) Plano Didático Pedagógico - (PDP): Ementa do módulo de cada componente curricular; c) Cronograma de Sequência de Aula - (CSA): Indica os conteúdos e quais atividades serão realizadas em cada dia de aula, quantidade de unidades e avaliações do módulo; d) Plano de Aula - (PA): Documento que indica o conteúdo, recursos midiáticos, atividades, orientações didáticas e conteúdos complementares da aula, é elaborado por dia letivo; e) Plano de Aula Assíncrona - (PAA): Documento que indica o conteúdo, recursos midiáticos, atividades, orientações didáticas e conteúdos complementares da aula que não terá transmissão; f) Plano de Aula de Revisão - (PAR): Documento que indica o conteúdo da aula em que ocorrerá avaliação; g) Atividade Complementar - (AC): Documento de apoio aos estudantes, com lista de exercícios complementares aos conteúdos das aulas; h) Avaliações tipo A e Gabarito - (AV e AV-G): Documento de prova escrita que é realizado ao final de cada unidade de estudo; i) Avaliações tipo B e Gabarito - (AV e AV-G): Documento de prova escrita para os estudantes que faltaram à avaliação tipo A com

justificativa de ausência; j) Avaliação das Habilidades Socioeducativas - AV-HSE; e, l) Planos de Estudo de Recuperação Paralela e Gabarito - (PERP e PERP-G): Documento com plano de estudo para os estudantes que não conseguiram alcançar as aprendizagens na unidade de estudo precisando de intervenção pedagógica.

Para elaboração do pacote didático, o CEMEAM disponibiliza modelos padrão de todos os documentos, visando que todas as séries possam trabalhar a mesma sequência didática da aula, haja vista que ocorrem num formato televisivo. Segundo a proposta curricular CEMEAM (2016), o pacote pedagógico é enviado aos professores presenciais a cada componente curricular e por unidade de estudo com antecedência de 5 dias letivos antes de iniciar as aulas daquele componente curricular, assim como antes de iniciar as aulas da unidade de estudo.

2.3 NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA.

O professor presencial exerce um papel de extrema importância para o bom desenvolvimento do EPMT, com atribuições que diferem do ensino convencional, onde estudantes e professores estão em sala de aula sem precisar do suporte das tecnologias digitais para que ocorra o processo de aprendizagem.

De acordo com a projeto pedagógico do CEMEAM (2016), o professor presencial, além de desempenhar atribuições técnicas para uso dos equipamentos tecnológicos do projeto, preenchimento de sistemas de controles acadêmicos e uso da plataforma de transmissão de aula precisa, sobretudo, realizar o processo de mediação pedagógica durante as aulas, auxiliando os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, o que torna importante destacar o que se entende por mediação pedagógica. Neste aspecto, Masetto (2000, p. 144) indica que a mediação pedagógica refere-se à postura do professor como um facilitador do aprendizado, incentivando e motivando os alunos a alcançar seus objetivos. Esse processo não se limita a uma transmissão passiva de conhecimento, mas envolve uma atuação dinâmica, auxiliando os aprendizes na coleta, organização e manipulação das informações. Além disso, promove a interação entre os estudantes, o docente e outros interlocutores, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

É importante compreender que o professor presencial não está em um contexto de Educação à Distância considerado clássico, mas também se utiliza das tecnologias, o que exige deste profissional o desempenho de funções que o ensino convencional presencial não exige. Segundo Belloni (2012):

> Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da educação à distância (EAD) e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente e não foi preparado (p. 85).

A complexidade deste projeto exige um professor preparado para lidar com as particularidades do ensino que utiliza tecnologia para mediação das aulas, promovendo estratégias que estimulem a autonomia, o engajamento e o desenvolvimento integral dos aprendizes. Assim, a mediação pedagógica pode se revelar um saber necessário que

redefine o papel do educador e nos leva a refletir sobre a prática pedagógica no exercício da docência.

No campo da formação docente, a análise das necessidades formativas dos professores têm se mostrado fecunda para a proposição de propostas formativas de formação continuada, deslocando-se as propostas fechadas para uma perspectiva que considere o diagnóstico ou análise dessas necessidades. Nesse sentido, como pontua Souza et. al (2020) privilegia-se uma concepção de formação como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida profissional.

O termo necessidades formativas é polissêmico; vários autores buscaram construir um conceito para este termo. Galindo (2012), por exemplo, reuniu contribuições de autores como Rodrigues (2006), Rodrigues e Esteves (1993) e outros para defini-las como representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos, as quais incorporam dificuldades, expectativas, medos e aspirações sendo, portanto, dinâmicas.

Santos (2018) lembra que as necessidades advém dos percursos de vida pessoal, incluindo-se as experiências da vida escolar e as condições em que os professores exercem a sua profissão. Por isso, ao mesmo tempo em que são subjetivas, elas se constroem e são percebidas em determinado contexto sócio-histórico.

É importante ponderar que as necessidades formativas nem sempre são facilmente percebidas pelos professores durante suas atividades pedagógicas enquanto docente, sendo a formação uma importante forma de construir reflexões acerca dessas necessidades levando os sujeitos a entenderem onde estão e as suas percepções sobre elas. Para Sousa et al. (2020, p. 4), “A consideração das necessidades formativas é precedida do levantamento ou diagnóstico dessas necessidades, o que pressupõe a triagem sobre como estas foram concebidas”. Tais levantamentos podem possibilitar a análise das percepções dos professores acerca de sua própria formação, quais suas aspirações futuras enquanto docentes, como se enxergam na profissão dentre outras perspectivas.

Considerando o conceito de necessidades formativas trazido por Garcia (1999), é importante destacar que essa pesquisa está buscando não somente compreender as necessidades dos professores presenciais do EPMT, mas também propor a elaboração de uma proposta formativa colaborativa junto aos professores a partir de um diagnóstico de suas necessidades, pois compreende-se que isto pode trazer maior envolvimento dos professores nos processos. Conforme destaca Garcia (1999):

> [...] o diagnóstico de necessidades é um processo que não pode ser reduzido a uma técnica, pois tão importantes são os processos como os procedimentos que se utilizam. Assim, o diagnóstico de necessidades nos projectos de desenvolvimento baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem. (p. 199).

Dessa forma, a compreensão e a análise das necessidades formativas dos professores presenciais do EPMT tornam-se essenciais para a construção de estratégias de formação continuada. O reconhecimento dessas necessidades não apenas contribui para o desenvolvimento profissional docente, mas também fortalece a mediação pedagógica e a qualidade do ensino mediado por tecnologia. Ao adotar uma abordagem colaborativa na formulação de propostas formativas, é possível engajar os professores no processo, valorizando suas experiências e promovendo um espaço formativo reflexivo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa integra um estudo em andamento em um programa de mestrado profissional, tendo como objeto de investigação as necessidades formativas dos professores presenciais que atuam no EPMT. Para respondermos ao problema de pesquisa proposto, que versa sobre como uma proposta formativa desenvolvida para atender a necessidades formativas de professores presenciais do CEMEAM pode contribuir na sua formação continuada, utilizamos a pesquisa qualitativa. Minayo (2016) lembra que, nesse tipo de pesquisa, busca-se analisar as experiências de indivíduos e/ou grupos em práticas cotidianas, ou seja, trabalha-se com os significados, aspirações, crenças e opiniões de um grupo específico.

No âmbito da pesquisa qualitativa, pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação, por esta pressupor uma estreita relação que se estabelece com os participantes os quais, movidos por um determinado problema, pensam e desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução (Silva, Matias e Barros, 2021). A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), inicia com o planejamento de uma solução para o problema investigado, ou seja, planeja-se a melhoria da prática. É nesse momento que, geralmente, é feito um diagnóstico situacional, o qual poderá revelar os problemas existentes e possíveis ações.

Assim, iniciamos nossa pesquisa com um diagnóstico prévio com professores presenciais que atuam no EPMT, realizado por meio do envio de um questionário semi-estruturado em formato online. Lembramos aqui que o EPMT abrange 60 municípios do Estado do Amazonas, o qual divide-se em 09 regiões, as chamadas calhas, que são subdivisões das bacias hidrográficas compostas por um rio principal e seus afluentes.

A intenção de fazermos esse diagnóstico prévio, além do exposto, foi testar o instrumento escolhido para essa ação, ou seja, o questionário. Segundo Bastos et. al. (2023), questionários podem ser aplicados para que um grupo possa ser conhecido em suas crenças, suas representações e informações pontuais, ou ainda questionamentos sobre o meio em que vivem.

O questionário foi enviado via formulário online para professores escolhidos de 05 municípios diferentes, sendo eles: Manacapuru (Calha Rio Negro e Solimões), Presidente Figueiredo (Calha Médio Amazonas), Rio Preto da Eva (Calha Rio Negro e Solimões), Careiro da Várzea (Calha Rio Negro e Solimões) e Autazes (Calha do Médio Amazonas). A escolha dessas regiões foi pela proximidade destas do município de Manaus, o que favoreceria a manutenção desses locais para a continuidade da pesquisa. O quadro 1 apresenta o número de participantes.

Quadro 1 - Total de participantes

Região	Município	Participantes
Calha Rio Negro e Solimões	Manacapuru	37
Calha Rio Negro e Solimões	Careiro da Várzea	12
Calha Médio Amazonas	Presidente Figueiredo	8
Calha Rio Negro e Solimões	Rio Preto da Eva	1
Calha do Médio Amazonas	Autazes	1

Fonte: Elaborado pelos(as) próprios(as) autor(es).

O questionário, com questões abertas e fechadas, foi estruturado em em três seções com o objetivo de categorizar as perguntas por alinhamento e aproximação dos temas, sendo a primeiro bloco a identificação/perfil do professor presencial, onde as perguntas objetivavam conhecer a formação inicial, tempo de docência, tempo como professor do EPMT, além das experiências já vivenciadas pelo professor nas diferentes etapas e modalidades em que já atuou, além de questionarmos sobre o seu local de moradia, ou seja, se este reside na comunidade onde atua.

O segundo bloco de questões tratava do trabalho docente como professor(a) presencial, neste os professores puderam relatar sobre as suas impressões em relação às formações que recebem por parte da SEDUC e do CEMEAM, sobre o suporte pedagógico para o desenvolvimento de suas atividades docentes, seus desafios, sobre a compreensão da função do pacote didático e como ele compreende seu papel na mediação pedagógica das aulas.

Por fim, o terceiro bloco questionava sobre as percepções e expectativas dos professores sobre o EPMT, incluindo-se os desafios e percepções sobre a função de professor presencial, e suas expectativas quanto às ações formativas da SEDUC e CEMEAM em relação ao fazer pedagógico específico deste programa.

Obtivemos 59 respostas dos 161 questionários enviados, onde respostas das questões fechadas foram tabuladas e calculadas sua frequência, este foi aplicado em 2024. Os dados foram analisados com base nos procedimentos preconizados por Creswell (2007), que incluem organização dos dados, leitura de todos os dados para obtermos um sentido geral das informações, refletindo sobre seu sentido mais amplo. Nesse momento fizemos, como preconiza o autor supracitado, anotações nas margens dos questionários, de modo a fazermos considerações iniciais sobre os registros. Em seguida, começamos o processo de codificação dos dados, isto é, organizá-los em grupos de modo que seja possível dar um sentido a eles. Com esses códigos criados de modo alinhados aos blocos de questões dos questionários, tornou-se possível fazer uma descrição mais detalhada das pessoas, dos fatos observados na pesquisa. E, por fim, partimos para a interpretação dos dados, ou seja, a extração do significado destes com base na literatura.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos questionários permitiu-nos a construção de um perfil do professor presencial, evidenciando que a maioria dos respondentes possui formação inicial em Pedagogia, seguido de Licenciatura em Matemática e curso Normal Superior. Mas há docentes licenciados em outras áreas, como Educação Física e Biologia. Também foi constatado que a maioria desses docentes cursou alguma pós-graduação, sobretudo em nível de especialização, em cursos variados como Psicopedagogia (a maior parte dos respondentes), Letramento Digital, EJA, dentre outras.

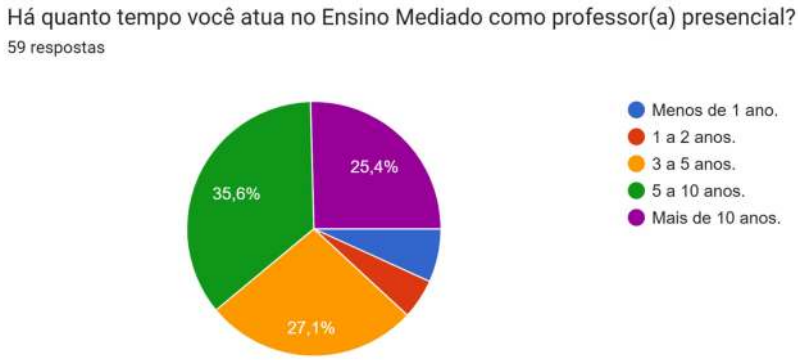
É importante destacar neste item que os professores presenciais são responsáveis por realizar a mediação pedagógica das aulas de todos os componentes curriculares, no entanto, sua formação inicial aponta para componentes específicos, sendo este um ponto sensível para o bom desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes no EPMT.

É preciso lembrarmos, entretanto, que a formação de professores no Estado do Amazonas enfrenta desafios diferentes de outras regiões do país. Santana, Osório e Rocha (2023) lembram, dentre esses desafios, a extensa área do Estado, o difícil acesso a algumas localidades ribeirinhas, aliados à falta de estrutura das escolas e de materiais didáticos contextualizados, além de uma formação acadêmica, uma vez que há professores no Estado sem formação superior. Por isso, os autores acrescentam que, para pensar a formação de professores no Amazonas, deve-se considerar esse contexto social, as condições de trabalho, além das experiências e desafios em que os docentes e as escolas estão inseridos.

Neste contexto, o papel de mediador ganha força para o fazer docente do professor presencial, onde ele desempenha um papel essencial na construção do conhecimento e no acompanhamento pedagógico dos alunos do EPMT, garantindo que a tecnologia seja um recurso facilitador do aprendizado, e não uma barreira.

Quanto ao tempo de docência, a maior parte dos respondentes atua no EPMT entre 05 e 10 anos, aproximadamente todos os respondentes já tinham experiência na docência antes de atuarem no EPMT, como mostra a figura 1.

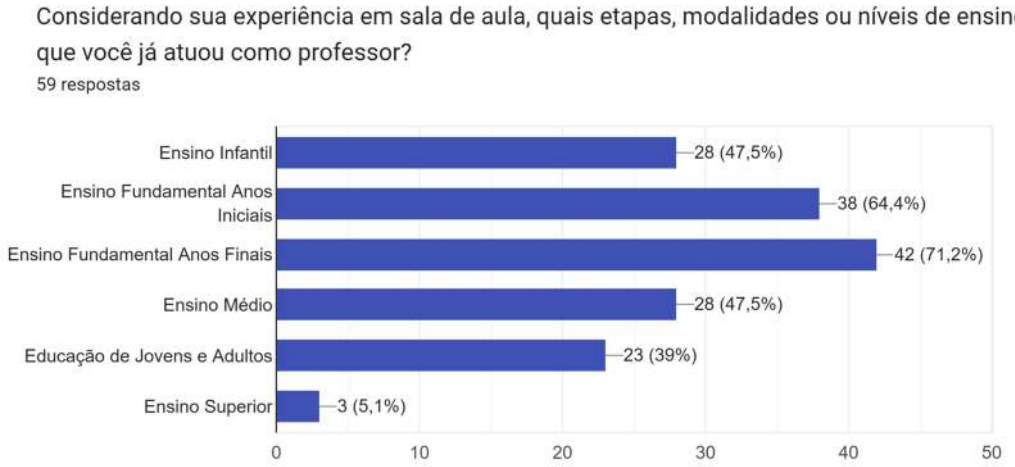
Figura 1 - Tempo de atuação no EPMT



Fonte: Elaborado pelos(as) próprios(as) autor(es).

No tocante a essas experiências, é interessante observarmos que a grande maioria dos docentes, têm mais tempo de experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, um nível diferente do que atuam hoje, conforme indicado na figura 2:

Figura 2 - Experiência na docência



Fonte: Elaborado pelos(as) próprios(as) autor(es).

É válido ressaltar que a lotação de professores presenciais é realizada por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), realizado pela SEDUC-AM por meio de edital e o quantitativo de vagas para o mediado por tecnologia é de acordo com a demanda de turmas por município. O fato dos professores terem em sua grande maioria experiência com o Ensino Fundamental implica nas dificuldades vivenciadas ao assumirem turmas de Ensino Médio, pois a complexidade dos conteúdos contidos na Proposta Curricular e Pedagógica da Seduc, na qual o planejamento das aulas é alinhado, pode também impactar no desenvolvimento da mediação pedagógica, causando insegurança quanto a tirar dúvidas junto aos estudantes, no entanto, o material do pacote pedagógico auxilia e facilita neste processo, como aponta o Docente 1, de Rio Preto da Eva:

> Hoje os pacotes didáticos são enviados com bastante antecedência nos e-mails, o suficiente para preparar bem as aulas caso aconteça algum imprevisto com a transmissão. Sobretudo a antecedência quanto ao envio das avaliações, pois assim é possível imprimi-las e levá-las prontas para o momento da avaliação. (Docente 1, Rio Preto da Eva).

Nesse sentido, é importante compreender como o papel do professor e a mediação pedagógica entrelaçam-se, e este vai além do ligar e desligar dos equipamentos tecnológicos, criando oportunidades para a mobilização de diversos saberes que possam ser utilizados em tempo e espaço distintos dentro das ações didático-pedagógicas, Masetto (2000) defende que a mediação pedagógica é o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem.

Quanto ao segundo código criado, o trabalho docente como professor(a) presencial, observamos que a grande maioria dos respondentes (88%) afirma ter recebido orientações da SEDUC e ou CEMEAM sobre sua atuação como professor presencial, avaliando-a com nota média de 8,32. Nas suas respostas, os professores destacam a clareza e objetividade dessas orientações, pontuando que foram essenciais para lidar com o ensino mediado, fornecendo informações pedagógicas claras, ajudando a manter os aparelhos e gerenciar os diários digitais como, por exemplo:

> [as orientações] foram bem satisfatórias pois compreendi as etapas da mediação a ser realizada em sala de aula bem como o acompanhamento dos conteúdos junto aos alunos. (Docente 1, Manacapuru).

Porém, ainda que as orientações recebidas tenham sido satisfatórias, pontuam que deveriam ser mais frequentes ou com maior tempo de duração, pois alguns consideraram que as informações foram rápidas ou faltou tempo para esclarecer as dúvidas.

É interessante observarmos que os docentes consideram que as orientações iniciais são essenciais para que possam compreender os procedimentos técnicos da mediação tecnológica, como a manutenção básica dos aparelhos e as especificidades pedagógicas do trabalho docente nesse formato. Indagados se recebem algum suporte do CEMEAM quando têm dúvidas, a maioria afirmou positivamente, sendo o whatsapp a ferramenta mais utilizada para o diálogo.

Quanto ao pacote didático recebido pelos docentes com as instruções e os materiais para seguir na mediação do ensino com os alunos, a maioria considera-no de boa e excelente qualidade, "pois auxilia no processo ensino e aprendizagem, caso de o professor tenha alguma dúvida" (Docente 2, Manacapuru). Porém, vimos pedidos para que o material seja enviado com uma antecedência maior (ainda que afirmem que o material é entregue antecipadamente), que seja enviado por whatsapp, e que os slides das aulas e as vídeo aulas sejam entregues no dia anterior a aula. Também foi sugerido que sejam incluídos livros e materiais didáticos no pacote didático de modo a complementar o conteúdo e proporcionar mais recursos aos professores e alunos.

No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores na mediação pedagógica, os respondentes relataram, em sua maioria, (62,7%), a conectividade limitada, como dificuldades de acesso à internet, limitando o suporte digital para os alunos. Também apontaram as dificuldades na manutenção e funcionamento dos equipamentos, como problemas com a TV, microfone, webcam e computador, o que pode interromper as aulas. Além do exposto, pontuaram outras dificuldades, como:

> engajamento dos alunos [...] Isolamento profissional, pois falta interação com outros profissionais para troca de experiências e ideias, além da adequação do conteúdo ao contexto local [...] (Docente 23, Careiro da Várzea).

A questão do engajamento dos alunos e a adequação do conteúdo à realidade dos alunos foi anunciada por vários docentes, de localidades diferentes:

> [...] adequação do conteúdo ao contexto local, com necessidade de adaptar o conteúdo para a realidade dos alunos [...] (Docente 40, Manacapuru)

> Apoio aos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem: necessidade de acompanhar alunos individualmente sem material adicional (Docente 53, Manacapuru)

Além do exposto, os respondentes relatam o uso do celular pelos discentes, o que gera dispersão e falta de atenção. O debate sobre o uso de celular em sala de aula pelos estudantes permeia o fazer pedagógico do professor presencial, uma vez que eles sinalizam a escassez de materiais didáticos e, nesse cenário, que o celular seria um re-

curso pedagógico poderoso, mesmo que a conectividade seja um desafio nas comunidades. É válido ressaltar, que até o momento da aplicação do questionário, a Lei nº 15.100, que restringe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis em escolas públicas e privadas de educação básica em todo o país, ainda estava em processo de aprovação.

O último código criado para análise de dados refere-se às percepções e expectativas dos docentes com sua atuação no EPMT. Quando perguntados sobre quais as expectativas para realizar o trabalho na mediação tecnológica, os professores desejam mais oportunidades de desenvolvimento contínuo, especialmente para manter-se atualizados com novas metodologias e práticas educativas e, principalmente, no uso de tecnologias. Tais colocações foram detectadas nos professores de Careiro da Várzea:

> Um curso de computação para professores presencial, pra adquirirem mais habilidades com a tecnologia. (Docente 13, Careiro da Várzea).

> Formação continuada em mídias digitais através dos próprios canais de IPTV. (Docente 42, Careiro da Várzea).

Os professores também destacaram a importância da valorização de seu papel e da dedicação para fazer a educação acessível em comunidades mais isoladas. Muitos mencionam que o apoio material, incluindo transporte, é essencial como forma de valorização. Podemos evidenciar assim, que os professores, dentre seus inúmeros desafios, conseguem "perceber" quais são as suas necessidades formativas pois, de acordo com Santos (2018) as necessidades percebidas partem da autopercepção onde os próprios sujeitos enxergam que precisam.

Tomando por base os estudos de Garcia (1999), as necessidades formativas podem ser divididas em quatro grupos "no processo de desenvolvimento profissional do professor: necessidade normativa, necessidade percebida, necessidade expressa e necessidade relativa." Deste modo, ressalta-se a importância da realização de diagnóstico para que o professor possa realizar a reflexão sobre a prática docente pois, de acordo com Garcia (1999):

> [...] o diagnóstico de necessidades nos projectos de desenvolvimento baseado na escola é um passo importante, na medida em que não só os professores têm de identificar as suas necessidades, como também isso representa um processo construtivo, reflexivo e de aprendizagem. (p. 199).

A familiaridade e usabilidade dos recursos tecnológicos próprios do EPMT, é indicada como maior necessidade formativa dos professores. Na análise dos dados, a mediação pedagógica não representa uma dificuldade. Mesmo que os professores não sejam especialistas dos componentes curriculares ministrados, a maioria dos respondentes pontua que o pacote didático consegue orientar as ações didático-pedagógicas necessárias na rotina escolar. Kenski (2003), enfatiza que o uso inadequado de recursos tecnológicos pode comprometer as ações pedagógicas, bem como a própria credibilidade do uso de tecnologias em projetos educacionais.

Diante do exposto, entendemos que os professores presenciais do EPMT enxergam na dificuldade em terem suporte técnico alguns entraves para seu trabalho como mediador. Esperam, também, por maior valorização profissional e incentivo e estímulos

ao desenvolvimento dos alunos. É curiosa a constatação de que as dificuldades com a tecnologia, na percepção dos participantes da pesquisa, superam as dificuldades com a mediação pedagógica, pois de acordo com Masetto (2013), dentre as características que permeiam o fazer pedagógico durante a mediação está o planejar para o desenvolvimento da autonomia do estudante, em um processo de diálogo, estando, dessa maneira, sendo desenvolvido o papel de professor facilitador da aprendizagem, o que nos leva a questionar se os professores compreendem os conceitos de mediação, ou qual seria o papel do mediador no contexto do EPMT.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados, foi possível traçar um panorama detalhado sobre o perfil, os desafios e as necessidades formativas dos professores presenciais que atuam no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT). A pesquisa revelou que, embora a maioria dos docentes possua experiência prévia na docência e formação em Pedagogia, há uma demanda significativa por formação continuada, especialmente no uso de tecnologias e metodologias específicas para esse modelo de ensino.

Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da mediação pedagógica para além do uso dos equipamentos, compreendendo seu papel como facilitadores da aprendizagem. No entanto, desafios como conectividade limitada, necessidade de suporte técnico e escassez de materiais didáticos ainda impactam sua atuação.

Além disso, as expectativas apontam para a valorização profissional, melhoria no suporte pedagógico e ampliação das oportunidades de formação continuada. Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de investimentos em ações formativas alinhadas às demandas reais desses docentes, garantindo que possam exercer seu papel de mediadores de forma plena, contribuindo para a melhoria da qualidade do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. Salto para o futuro, TV Escola, Boletim 05, maio 2005. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/textos/IntegracaoTec.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância. 6. ed**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BASTOS et.al (2023. **O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios**. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences Volume 5, Issue 3 (2023), Page 623-636. Disponível em: file:///C:/Users/99344980225/Downloads/O+Uso+do+Question%C3%A1rio+como+Ferramenta+Metodol%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 31 jan.2025

CASTELLS, M. (2009). **Communication Power**. New York: Oxford University Press.