MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, CÂMPUS FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

CURSO A DISTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS TUTORES CONTEUDISTAS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de Mestrado

KELLY ANGÉLICA MANOEL PORTO

Florianópolis/SC
2026

KELLY ANGÉLICA MANOEL PORTO

CURSO A DISTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS TUTORES CONTEUDISTAS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação submetida ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para obtenção de Diploma do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Orientadora: Profa. Sabrina Bleicher, Dra.

Florianópolis/SC
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P853c Porto, Kelly Angélica Manoel.
Curso a distância de desenvolvimento de competências em informação: proposta de formação continuada para os tutores conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial / Kelly Angélica Manoel Porto. Florianópolis ; orientadora, Sabrina Bleicher, 2026.
293 p.

Orientadora: Profa. Sabrina Bleicher, Dra.
Dissertação (mestrado profissional) - Instituto Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Florianópolis, 2026.
Inclui referências.

1. Ensino profissional. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Ensino a distância. 5. Competência em informação. I. Bleicher, Sabrina. II. Instituto Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 378.013

KELLY ANGÉLICA MANOEL PORTO

CURSO A DISTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS TUTORES CONTEUDISTAS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Florianópolis.

Florianópolis, 11 de setembro de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
CRISLAINE GRUBER
Data: 30/09/2026 10:20:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

.....

Profa. Crislaine Gruber, Dra.

Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SABRINA BLEICHER
Data: 15/09/2026 20:18:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

.....

Profa. Sabrina Bleicher, Dra. - Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO
Data: 16/09/2026 17:03:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

....

Profa. Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra. - Membro Interno

.....

Profa. Grazielle Franciosi da Silva, Dra. - Membro Externo

gov.br Documento assinado digitalmente
GRAZIELLE FRANCIOSI DA SILVA
Data: 17/09/2026 09:46:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

KELLY ANGÉLICA MANOEL PORTO

CURSO A DISTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS TUTORES CONTEUDISTAS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este Produto Educacional foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Florianópolis.

Florianópolis, 11 de setembro de 2026.

gov.br Documento assinado digitalmente
CRISLAINE GRUBER
Data: 30/09/2026 10:20:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

.....

Profa. Crislaine Gruber, Dra.

Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SABRINA BLEICHER
Data: 15/09/2026 20:18:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

.....

Profa. Sabrina Bleicher, Dra. - Orientadora

.....

Profa. Gislene Miotto Catolino Raym gov.br Documento assinado digitalmente
GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO
Data: 16/09/2026 17:03:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

.....

Profa. Grazielle Franciosi da Silva, Dra. - Membro Externo

gov.br Documento assinado digitalmente
GRAZIELLE FRANCIOSI DA SILVA
Data: 17/09/2026 09:43:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico este trabalho à minha mãe, que, mesmo não estando mais aqui para acompanhar esta conquista, permanece presente em tudo aquilo que me ensinou. Foi com sua força, seu esforço e sua história que aprendi o valor da educação, da persistência e da coragem para seguir em frente, mesmo diante das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa muito mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica. Representa a realização de um projeto que, ao longo do caminho, exigiu dedicação, persistência, renúncias e, sobretudo, a certeza de que sempre vale a pena continuar aprendendo.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para seguir em frente, especialmente nos momentos em que o caminho se tornou mais difícil. Agradeço por ter me sustentado ao longo desta caminhada, iluminando minhas escolhas e permitindo que eu chegasse até aqui.

À minha família, pelo carinho, ao meu esposo pela compreensão, pelo apoio e por entender os momentos de ausência e dedicação que esta etapa exigiu. Cada gesto de apoio, por menor que tenha parecido, fez diferença para que eu pudesse continuar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sabrina Bleicher, pela orientação, pelos ensinamentos, pelas contribuições e pela disponibilidade ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos e por contribuir para que este trabalho pudesse amadurecer e alcançar sua forma final.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões e pelas contribuições que ampliaram minha compreensão sobre a educação profissional e tecnológica e sobre o próprio fazer científico.

Aos colegas do ProfEPT, agradeço pelas trocas, pelas conversas, pelos aprendizados e pela companhia durante essa caminhada. A convivência e o compartilhamento de experiências tornaram o percurso mais rico e significativo.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de realizar minha formação em um programa que possibilita aproximar a pesquisa das necessidades concretas do mundo do trabalho e da educação.

À Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição que faz parte da minha trajetória profissional e que também constituiu o espaço no qual esta

pesquisa encontrou sentido, agradeço pela oportunidade de desenvolver um estudo voltado às necessidades de seus profissionais e às práticas de formação continuada. Em especial, registro minha gratidão à equipe da GECAE e à equipe do NESPE, pelo apoio, pela colaboração e pela disponibilidade ao longo do percurso desta pesquisa, contribuindo de forma significativa para a sua realização.

Aos tutores conteudistas que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, pela colaboração e pela confiança em compartilhar suas experiências e percepções. A contribuição de cada participante foi fundamental para a realização deste estudo e para a construção do produto educacional.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta caminhada fosse possível, seja por meio de uma palavra de incentivo, de uma orientação, de uma ajuda ou simplesmente pela presença nos momentos necessários, deixo aqui minha sincera gratidão.

E, por fim, agradeço a mim mesma, por ter tido coragem para começar, força para continuar e determinação para chegar até o fim. Esta dissertação representa não apenas a conclusão de um mestrado, mas também o resultado de uma trajetória construída com muito esforço, aprendizado, escolhas e recomeços.

Que esta conquista seja apenas mais um passo de uma caminhada que continua, porque aprender nunca é chegar ao fim, mas permanecer disposta a seguir em frente.

RESUMO

PORTO, Kelly Angélica Manoel. **Curso a distância de desenvolvimento de competências em informação:** proposta de formação continuada para os tutores conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial. 2026. 287 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2026.

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um curso de formação continuada a distância voltado para o desenvolvimento de competências em informação dos tutores conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Estes docentes, nomeados como tutores conteudistas, são servidores do câmpus da FCEE responsáveis pela criação e mediação de conteúdos educacionais das formações continuadas que são oferecidas na modalidade a distância para seus pares, ou seja, para os próprios colegas, também professores e profissionais da FCEE, bem como profissionais atuantes nas instituições parceiras e nas escolas da rede regular de ensino, que necessitam atualizar-se ou inteirar-se de algum conhecimento necessário para a realização de suas atividades. A metodologia proposta nesta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, abordagem exploratória e que, conforme os procedimentos técnicos escolhidos, classificou-se como uma pesquisa-ação. Para a coleta de dados foram empregados procedimentos como análise documental e questionário online, a fim de diagnosticar o nível atual de competência informacional dos tutores conteudistas, bem como identificar suas necessidades e lacunas formativas. O curso, que se consolidou como produto educacional da pesquisa, foi implementado na plataforma institucional da FCEE (Moodle) e ofertado aos tutores conteudistas da instituição. Após a conclusão do curso, os participantes também realizaram a avaliação do produto educacional, contribuindo com dados para a análise de sua aplicabilidade e potencial formativo. Como resultado, houve 100% de concordância quanto à relevância dos conteúdos e à ampliação dos conhecimentos, e 100% dos participantes indicaram sentir-se mais preparados para buscar, avaliar e utilizar informações de forma crítica e ética. Conclui-se que os objetivos propostos foram alcançados e que o produto educacional se mostrou pertinente às necessidades identificadas, contribuindo para o desenvolvimento da competência em informação e para o aprimoramento da atuação dos tutores conteudistas na educação a distância da FCEE.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Práticas Educativas; Formação Continuada; Competências em Informação; Educação a Distância.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

PORTO, Kelly Angélica Manoel. **Distance course for information literacy development:** a continuing education proposal for content tutors of the Catarinense Foundation for Special Education. 2026. 287 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Vocational and Technological Education in National Network) – Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2026.

This research aimed to develop a distance continuing education course focused on developing information literacy among content tutors at the Catarinense Foundation for Special Education (FCEE). These educators, designated as content tutors, are FCEE campus staff responsible for creating and mediating educational content for continuing education programs offered via distance learning to their peers—namely, their own colleagues, who are also teachers and professionals at FCEE, as well as professionals working in partner institutions and regular schools who need to update or acquire the knowledge necessary to perform their activities. The proposed research methodology was characterized as qualitative applied research with an exploratory approach and was classified as action research according to the chosen technical procedures. Data collection employed procedures such as document analysis and an online questionnaire to diagnose the content tutors' current level of information literacy, as well as to identify their training needs and gaps. The course, which was established as the research's educational product, was implemented on the FCEE institutional platform (Moodle) and offered to the institution's content tutors. Upon course completion, participants also evaluated the educational product, providing data to analyze its applicability and formative potential. As a result, there was 100% agreement regarding content relevance and knowledge expansion, and 100% of the participants reported feeling better prepared to search, evaluate, and use information in a critical and ethical manner. It is concluded that the proposed objectives were achieved and that the educational product proved relevant to the identified needs, contributing to the development of Information Literacy and to the improvement of content tutors' performance in distance education at FCEE.

Keywords: Professional and Technological Education; Educational Practices; Continuing Education; Information Literacy; Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O papel multifacetado do tutor conteudista na FCEE.....22
Figura 2 - Panorama dos profissionais que atuam no câmpus da FCEE..... 43
Figura 3 - Estrutura organizacional da FCEE.....44
Figura 4 - O papel do tutor conteudista.....46
Figura 5 - Etapas da coleta de dados..... 55
Figura 6 - Print da tela inicial do curso no Moodle..... 135
Figura 7 - Print de tela do vídeo de apresentação..... 136
Figura 8 - Midiateca.....137
Figura 9 - Fórum de interação.....137
Figura 10 - Fórum de dúvidas relacionadas ao conteúdo..... 138
Figura 11 - Tela de acesso ao Moodle IFSC com opção para visitantes..... 154
Figura 12 - Interface dos módulos de Competência em Informação no Moodle IFSC……..... 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos tutores conteudistas por centro ou setor de atuação….64
Quadro 2 – Áreas de formação acadêmica dos tutores conteudistas……..67
Quadro 3 - Categorização das funções desempenhadas na FCEE……... 69
Quadro 4 – Síntese dos resultados da Seção I: Perfil do respondente……77
Quadro 5 – Síntese dos resultados da Seção II: Acesso, avaliação e uso da informação…… 90
Quadro 6 – Síntese dos resultados da Seção III: Ética e formação em informação…….. 106
Quadro 7 – Síntese dos resultados da Seção IV: Papel do tutor conteudista……...112
Quadro 8 - Tópicos de conteúdo prioritários…….. 122
Quadro 9 – Etapas de desenvolvimento do produto educacional……...128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vínculo empregatício dos tutores conteudistas na FCEE..... 65
Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos tutores conteudistas..... 66
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos tutores conteudistas na educação a distância.... 71
Gráfico 4 - Participação dos tutores na produção de materiais didáticos para EaD.. 72
Gráfico 5 - Atuação como tutor conteudista..... 72
Gráfico 6 - Frequência de uso de tecnologias digitais na prática profissional..... 73
Gráfico 7 - Ferramentas digitais e fontes informacionais utilizadas..... 75
Gráfico 8 - Tempo de vínculo institucional dos tutores conteudistas.....76
Gráfico 9 - Declaração de deficiência entre os participantes da pesquisa.....76
Gráfico 10 - Frequência de uso de fontes de informação na elaboração de materiais educacionais..... 79
Gráfico 11 - Tipos de fontes de informação mais utilizadas pelos tutores conteudistas 80
Gráfico 12 - Dificuldades enfrentadas no acesso à informação.....82
Gráfico 13 - Principais barreiras no acesso a materiais científicos ou educacionais.82
Gráfico 14 - Critérios utilizados pelos tutores para a avaliação da informação..... 84
Gráfico 15 - Percepção dos tutores sobre a credibilidade das informações utilizadas.. 86
Gráfico 16 - Organização da informação pelos tutores conteudistas.....88
Gráfico 17 - Conhecimento dos tutores sobre normas da ABNT para citação e referência.....91
Gráfico 18 - Percepção dos tutores sobre o uso ético da informação..... 94
Gráfico 19 - Compartilhamento de materiais relevantes..... 96
Gráfico 20 - Participação dos tutores em formações sobre CoInfo.....97
Gráfico 21 - Necessidade de aprimoramento em CoInfo na EaD..... 99
Gráfico 22 - Tópicos relevantes para formação em CoInfo.....101
Gráfico 23 - Percepção de preparo para atuação como tutor conteudista.....111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	*Association of College and Research Libraries*
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ADDIE	Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALA	*American Library Association*
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAP	Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEDUF	Centro de Educação Física
CENAE	Centro de Avaliação e Encaminhamento
CENER	Centro de Reabilitação Ana Maria Philippi
CENET	Centro de Educação e Trabalho
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETEA	Centro Especializado em Transtorno do Espectro Autista
CETEP	Centro de Tecnologia Assistiva
CEVI	Centro de Educação e Vivência
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CoInfo	Competência em Informação
CRAAP	Atualidade, Relevância, Autoridade, Precisão e Propósito
DEPE	Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIAD	Diretoria de Administração
EaD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FIC	Formação Inicial e Continuada
GEAFC	Gerência de Administração Finanças e Contabilidade
GEAPO	Gerência de Apoio Operacional
GECAE	Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão
GEPCA	Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados
GEPES	Gerência de Gestão de Pessoas
GEPLA	Gerência de Planejamento
IA	Inteligência Artificial
IAGen	Inteligência Artificial Generativa
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NESPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas
PE	Produto Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
PTT	Produto Técnico Tecnológico
REA	Recursos Educacionais Abertos
SAEEX	Supervisor de Atividades Educacionais Extensivas
SED	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……18
1.1 Objetivos…… 24
1.1.1 Objetivo geral…….. 24
1.1.2 Objetivos específicos……..24
1.2 Aderência ao Programa ProfEPT…….. 25
1.3 Trajetória do autor e o tema……...26
1.4 Estrutura do trabalho…….. 28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA…….. 30
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica - EPT……. 30
2.1.1 Formação continuada…….. 32
2.2 Competência em informação no contexto educacional……35
2.3 Educação a distância…….. 37
2.4 Contextualização da Fundação Catarinense de Educação Especial……. 40
2.4.1 O papel do tutor conteudista na FCEE…… 45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS…….. 50
3.1 Caracterização da pesquisa…….. 50
3.2 Participantes e amostra do estudo……..51
3.3 Local e período……..54
3.4 Procedimentos e instrumentos para a coleta e geração de dados……54
3.5 Procedimentos para a análise dos dados……..56
3.6 Aspectos éticos……57
3.6.1 Riscos…… 58
3.6.2 Benefícios…… 58
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS……..60
4.1 Correlações…….. 113
4.2 Contribuições da coleta de dados para o produto educacional……... 122
5 PRODUTO EDUCACIONAL……..127

5.1 Caracterização e finalidade do produto educacional……...128

5.2 Análise e desenho do produto educacional……131

5.3 Procedimentos para elaboração do produto educacional……..133

5.4 Procedimentos para a aplicação do produto educacional……. 138

5.5 Procedimentos para a avaliação e validação do produto educacional…...140

5.6 Resultados e discussões relativas à avaliação do produto educacional.. 143

5.7 Registro, utilização e acesso…….. 153

6 CONCLUSÕES…… 156

REFERÊNCIAS……...165

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA… 178

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... 180

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO……... 183

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL PARA COLETA DE DADOS…….. 185

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA……..…… 195

APÊNDICE F - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL……197

APÊNDICE G - MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL……..217

APÊNDICE H - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PE……..281

APÊNDICE I - *FEEDBACKS* DOS CURSISTAS NOS FÓRUNS E CHAT……...285

APÊNDICE J - DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGen)..... 287

ANEXO A - EDITAL DO CURSO “O PAPEL DO TUTOR CONTEUDISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA FCEE – 4ª EDIÇÃO”..... 290

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que visa à formação integral do aluno, contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem como principal objetivo preparar os indivíduos para o exercício de profissões. Esta preparação é essencial para que os cidadãos possam se inserir e atuar de forma eficaz no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Além disso, a EPT se integra com diferentes níveis e modalidades da educação, bem como com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, oferecendo cursos de formação continuada, habilitação técnica e tecnológica e programas de pós-graduação, organizados de maneira a permitir aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, facilitando a progressão educacional e profissional dos alunos (Brasil, c2018).

A concepção da EPT pela LDB coloca esta modalidade educacional na interseção de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Este posicionamento é reforçado pelo Art. 227 da Constituição Federal, que estabelece a "educação" e a "profissionalização" como direitos que devem ser garantidos com absoluta prioridade (Brasil, c2018). Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, estabelece que a EPT deve articular-se com o setor produtivo, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação voltada ao desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais[1] (Brasil, 2021). No contexto da FCEE, a EPT assume um papel crucial na formação continuada dos profissionais da educação especial, integrando as dimensões do trabalho, ciência e tecnologia. Este enfoque é essencial para a construção de práticas educativas inovadoras e humanizadas na formação continuada de tutores conteudistas[2] da Fundação

[1] Um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (Brasil, 2021).

[2] O termo 'tutor conteudista' é utilizado na FCEE para designar profissionais responsáveis pela produção e mediação de conteúdos educacionais na modalidade a distância. Suas atribuições, características e papel na formação continuada serão detalhados na seção 2.4.1 deste trabalho.

Catarinense de Educação Especial (FCEE)[3] que tem como missão instruir e capacitar profissionais na área da educação especial (Santa Catarina, 2025).

Nesse contexto, a presente pesquisa inseriu-se na linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica", que enfatiza “estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do/a estudante [...]” (Brasil, 2023b). Sob essa perspectiva, enquadra-se a Competência em Informação (CoInfo), um movimento surgido na década de 1970, vinculado à sociedade da informação e consolidado no campo da Ciência da Informação, área de caráter interdisciplinar que tem como foco central a informação em suas diversas manifestações (De Lucca; Vitorino, 2020). Santos (2020, p. 2) refere-se a CoInfo como sendo “competências, capacidades, habilidade e atitudes que os indivíduos devem apropriar e internalizar com o intuito de buscar, recuperar, avaliar e utilizar a informação de maneira crítica, responsável e ética”.

Observa-se, que o tema “Competência em Informação” traz consigo o princípio da interdisciplinaridade e da transversalidade (Santos, 2020), pois trata de um conhecimento que se integra a outras áreas e contextos. Essa integração é fundamental para promover uma educação que não fragmenta o conhecimento, mas sim o contextualiza e o torna mais relevante e significativo para a vida dos estudantes. Além disso, a transversalidade permite abordar temas de forma integrada, ao relacionar conhecimentos de diferentes áreas e contextos, enquanto a interdisciplinaridade facilita a aplicação prática desses conhecimentos, conectando teoria e prática de maneira significativa.

No cenário da sociedade digital, a capacitação em competências informacionais tornou-se fundamental e exemplifica a aplicação das estratégias de transversalidade e interdisciplinaridade. Isso pode ser realizado por meio de um currículo que incorpore projetos interdisciplinares, estudos de caso e atividades colaborativas entre diferentes disciplinas e/ou módulos. Por exemplo, um curso de capacitação em competências informacionais pode incluir módulos sobre pesquisa

[3] A FCEE é uma instituição pública vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Sua missão principal é promover a educação especial e o desenvolvimento integral de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no estado de Santa Catarina. Atua oferecendo formação e capacitação para profissionais da educação, desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis, além de prestar atendimento direto e indireto às pessoas com necessidades específicas, por meio de programas educacionais, de saúde e assistência social (Santa Catarina, [202-?]).

acadêmica, uso ético da informação, tecnologias de informação e comunicação, análise crítica de fontes e uso correto das normas da ABNT, todos interligados por projetos práticos que exigem a aplicação integrada desses conhecimentos, proporcionando uma formação mais completa e contextualizada para esses profissionais tutores conteudistas. A formação de profissionais que saibam buscar, avaliar, usar e disseminar informações de maneira crítica e ética é essencial para todas as áreas do conhecimento e prática profissional. Assim, essas capacitações devem incorporar metodologias que promovam a aprendizagem ativa e reflexiva, permitindo que os tutores conteudistas compreendam não apenas os processos técnicos envolvidos, mas também o impacto social e ético da informação (Dudziak, 2003; Santos, 2020; Belluzzo; Feres, 2013).

O desenvolvimento de competências em informação é fundamental para a formação continuada de tutores conteudistas, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD), pois permite que os docentes saibam buscar, avaliar, organizar e utilizar informações de forma crítica e eficiente, uma competência fundamental no universo online em que a quantidade de informações é vasta e variada. Além disso, Vitorino (2009, p. 39) também confirma a relevância da competência informacional para a EaD, afirmando que "a competência informacional envolve a construção do conhecimento, a partilha, ou seja, o compartilhamento de informações, a integração de ferramentas e técnicas", habilidade indispensável para esta modalidade que, por definição, utiliza-se necessariamente de diferentes tecnologias de informação e comunicação. Além disso, Conde, Cruz e Bartalo (2018, p. 48), dizem que "na educação a distância (EaD), a autonomia para aprender é fundamental, e a competência em informação contribui para maior capacidade de reflexão, acesso, avaliação e uso da informação para estruturação de novos conhecimentos". Ademais, Souza e Cavalcante (2021a, p. 127) destacam que "a competência em informação é essencial para a otimização de práticas profissionais no cenário EAD", reforçando a importância dessa competência para o desenvolvimento de práticas educativas eficazes e a autonomia dos alunos na EaD.

O desenvolvimento da competência em informação se dá mediante um processo que ocorre por meio do desenvolvimento humano e das dimensões técnica, estética, ética e política em equilíbrio na formação inicial ou continuada das pessoas. (Vitorino; De Lucca, 2020). Portanto, o desenvolvimento da competência

em informação, basicamente, consiste em descobrir uma necessidade de informação, compreendê-la, solucionar essa necessidade e compartilhar com outras pessoas suas experiências e seus conhecimentos adquiridos. No contexto da FCEE, essa formação deve preparar os tutores conteudistas para utilizar tecnologias educacionais, acessar fontes confiáveis, usar bases de dados acadêmicas e ferramentas de busca avançada, avaliar criticamente as fontes de informação, gerenciar seus próprios recursos informacionais, adotar aspectos éticos relacionados ao uso da informação — como direitos autorais, plágio e privacidade —, aprimorar as práticas de pesquisa acadêmica e elaborar materiais didáticos com base em fontes confiáveis (Vitorino; Piantola, 2009; Dudziak, 2003; Belluzzo; Feres, 2013; Conde; Cruz; Bartalo, 2018; Souza; Cavalcante, 2021a; Santa Catarina, 2025).

A formação continuada, nesse sentido, é vista como um pilar importante para a atualização e melhoria das práticas pedagógicas. Essa compreensão não se limita ao âmbito institucional da FCEE, mas também está prevista nas políticas públicas educacionais do Estado de Santa Catarina. O Plano Estadual de Educação (PEE), por exemplo, estabelece como estratégia (4.4) “promover a formação continuada de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado nas escolas regulares, públicas e privadas e nas instituições especializadas públicas e conveniadas” (Santa Catarina, 2023c).

Diante do exposto, a presente pesquisa visou desenvolver um curso de formação continuada em competência em informação para os tutores conteudistas atuantes na formação continuada em EaD na FCEE, sendo esse o objeto de pesquisa específico de investigação. Essa pesquisa está inserida no contexto do “Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, que abriga iniciativas voltadas às principais questões de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica, com ênfase em metodologias e recursos didáticos apropriados (Brasil, 2023b).

Nesse sentido, a pesquisa se propôs capacitar os tutores conteudistas da FCEE para desenvolverem competências em informação, integrando e aprimorando conhecimentos e práticas pedagógicas de modo a promover uma formação relevante e significativa e prepará-los para enfrentar e transformar a realidade em que vivem, formando profissionais aptos a lidar com os desafios da sociedade da

informação de maneira autônoma, segura, crítica e inovadora, além de atender às necessidades específicas da FCEE.

O estudo concentrou-se nos cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância, com foco nas competências em informação, sendo a amostra composta pelos profissionais nomeados internamente como tutores conteudistas, que participam como estudantes nesses cursos e desempenham um papel central como mediadores do processo formativo em cursos de EaD na instituição (Figura 1).

Figura 1 - O papel multifacetado do tutor conteudista na FCEE



Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Infográfico desenvolvido com suporte de design da ferramenta de IA Napkin AI; conteúdo de responsabilidade da autora.

Foram identificados aspectos do perfil dos participantes e diagnosticado o atual nível de competência em informação. Também foram levantadas as principais necessidades e lacunas de competência em informação dos tutores conteudistas. Com base nos dados coletados, foi elaborado um curso de formação continuada voltado para o desenvolvimento de competências em informação.

A FCEE oferece cursos de Formação Continuada na modalidade presencial, semipresencial e a distância. As capacitações realizadas visam o aperfeiçoamento e a qualificação técnica dos profissionais que atuam direta ou indiretamente com pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação. Essas formações são especializadas e direcionadas para profissionais da educação especial. As capacitações (cursos, seminários, oficinas, fóruns, etc.) são oferecidas a todos os servidores públicos estaduais, bem como aos profissionais vinculados a instituições conveniadas com a FCEE (Santa Catarina, 2025), conforme as necessidades técnicas da instituição, de acordo com os serviços de educação especial disponíveis no Estado, conforme traz o Plano Estadual de Educação como estratégia (4.17):

> Promover parcerias com instituições especializadas, conveniadas com o Poder Público, visando à ampliação da oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial [...] (Santa Catarina, 2023c).

Dentre essas formações, destaca-se a voltada para os tutores conteudistas, servidores da FCEE que ministram cursos a distância. Essa formação aborda temas como EaD, legislação, plataforma Moodle, recursos digitais, metodologias de ensino, avaliação, entre outros. O plano completo desta capacitação, com detalhes sobre sua estrutura pedagógica e cronograma, está disponível para consulta no Anexo A (Edital do curso O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE – 4ª edição). Assim os tutores desenvolvem habilidades e conhecimentos que dão suporte e subsídio para que possam oferecer seus cursos com mais êxito e eficácia. No entanto, mesmo com tais aprimoramentos, observa-se, pela prática profissional e acompanhamento da pesquisadora, dificuldades informacionais desses profissionais, como desconhecimento sobre direitos autorais e plágio, normas da ABNT, produção textual e padronização de materiais didáticos, entre outros. Essas percepções iniciais indicam a existência de lacunas que precisam ser investigadas de forma sistemática, de modo a subsidiar a elaboração de um curso de formação continuada que responda de maneira eficaz a essas dificuldades.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: Como desenvolver uma capacitação por meio de um curso de formação

continuada que aborde as necessidades e as lacunas de competência em informação dos tutores conteudistas atuantes na educação a distância pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)?

Embora a literatura apresente estudos consolidados sobre competências em informação no contexto educacional — como discutido nos pressupostos teóricos de Dudziak (2003), Belluzzo (2020), Santos (2020), Vitorino (2018) e Vitorino e De Lucca (2020) — observa-se que essas pesquisas concentram-se majoritariamente em ambientes acadêmicos e no ensino superior. Diante desse cenário, o levantamento bibliográfico realizado nas bases científicas não localizou produções que articulassem, em um mesmo estudo, a formação continuada em competência em informação, a atuação de tutores conteudistas, a educação especial e a produção de conteúdos para a educação a distância, evidenciando a lacuna que delimita e justifica esta investigação.

Assim, esta pesquisa visou preencher essa lacuna e contribuir para o avanço das práticas educativas na FCEE, pois o desenvolvimento de competências em informação é fundamental para a inclusão digital e para o aperfeiçoamento do ensino. Além disso, a competência em informação é uma necessidade prática e um direito moral, fundamental para a cidadania e para a manutenção das sociedades democráticas (Dudziak, 2003; Lenox; Walker, 1994).

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Desenvolver um curso de formação continuada a distância para o desenvolvimento de competência em informação para os tutores conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial.

1.1.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

a) identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas da FCEE;

b) realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação dos tutores conteudistas da FCEE;
c) mapear as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores conteudistas;
d) implementar e avaliar um curso de formação continuada voltado para o desenvolvimento de competências em informação, que responda às necessidades e lacunas identificadas, o qual constituirá o produto educacional desta pesquisa.

1.2 Aderência ao Programa ProfEPT

O objetivo geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) é formar profissionais capacitados para atuarem na educação profissional e tecnológica, “visando tanto à produção de conhecimentos como ao desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” promovendo a integração entre saberes teóricos e práticos, com foco na inovação e na melhoria das práticas pedagógicas (Brasil, 2023b).

Nesta pesquisa, verifica-se enquadramento com a linha “Práticas Educativas na EPT”, pois trata-se de uma proposta de formação continuada e ao macroprojeto “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT” ao propor uma intervenção que aprimora as práticas educativas no contexto da EaD e apresenta uma proposta metodológica em forma de um curso de formação continuada. Destaca-se também que tal formação se dará num espaço não formal de ensino.

A proposta de capacitar tutores conteudistas para atuarem de maneira mais eficaz na modalidade a distância representa uma resposta à necessidade de formação continuada e interdisciplinar. Ao preparar esses profissionais para utilizar de forma competente as tecnologias e metodologias de informação, o estudo contribui para a melhoria do ensino na EPT, para a inovação tecnológica dentro da prática educativa e melhoria nos processos educativos na EaD.

1.3 Trajetória do autor e o tema

A pesquisadora nasceu em Florianópolis, em uma família de cinco membros: ela própria, seus três irmãos e sua mãe. Cresceu em uma área de extrema vulnerabilidade social em São José, Santa Catarina, onde habitavam em uma modesta casa de madeira, desprovida de saneamento básico, e enfrentavam condições de vida precárias. Sua mãe, cuja educação se limitava à 4ª série, sustentava a família trabalhando como faxineira, apesar das privações enfrentadas. Graças ao esforço incansável da mãe, nunca passaram fome, mesmo não contando com nenhum apoio governamental na época, como é comum hoje em dia.

Quando atingiu a idade para ingressar na escola, aos 7 anos, teve que esperar a irmã completar a mesma idade para que pudessem frequentar juntas, já que a escola ficava longe e iam a pé, e a mãe temia que fosse sozinha. Assim, aos oito anos, entrou na 1ª série do ensino fundamental na Escola de Ensino Fundamental São Miguel, uma instituição pública estadual localizada em São José/SC, onde cursou todo o ensino fundamental.

Aos 13 anos, além de estudar, começou a trabalhar, inicialmente como babá, cuidando de uma criança em seu bairro, e posteriormente como auxiliar doméstica. Uma das famílias em que trabalhou tinha uma "patroa" que estudava na época, e ela a ajudava a cuidar de seus filhos e da casa. Essa patroa a incentivou a continuar seus estudos e a fazer um curso técnico. Das amigas de infância na comunidade onde viviam, apenas ela e sua irmã conseguiram chegar ao ensino superior, enquanto muitas não concluíram nem o ensino médio. A triste realidade para a maioria das meninas na região era engravidar na adolescência e abandonar os estudos para trabalhar e ajudar a sustentar a família.

O ensino médio também foi realizado em uma escola pública, a Escola de Ensino Médio Luar, vinculada à Escola de Educação Básica Presidente Juscelino Kubitschek, que funcionava como um polo educacional implantado no bairro, já que não havia escola de ensino médio na região. Foi nessa escola que obteve uma bolsa de trabalho no Tribunal de Justiça de Santa Catarina, seu primeiro emprego formal. Essa experiência foi um divisor de águas em sua vida, pois foi onde teve o primeiro contato com a tecnologia, aprendendo desde ligar um computador até substituir o secretário do Diretor Geral durante suas férias. Destacou-se no trabalho e

identificou-se com o ambiente de escritório, muito diferente de sua experiência anterior como auxiliar doméstica. Após o término do período de bolsa, foi contratada por meio de uma empresa terceirizada e trabalhou lá por cinco anos. Seu supervisor sempre elogiava sua organização e a incentivava a explorar a área de biblioteconomia, o que a motivou a fazer o vestibular. Ao ser aprovada no vestibular da UFSC, iniciou a graduação em Biblioteconomia.

Durante esse período, trabalhou na Prefeitura de Florianópolis como terceirizada na Assistência Social e no Conselho Regional de Biblioteconomia, desempenhando funções administrativas. Após alguns anos, recém-formada, começou a prestar concursos públicos em sua área e foi aprovada em dois, optando por assumir a vaga no serviço estadual, onde deu início à carreira como bibliotecária. Trabalhou por oito anos na Biblioteca Pública de Santa Catarina antes de solicitar transferência para a FCEE, onde atua desde outubro de 2022.

Nesta instituição, atua no Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESPE) e na Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE). Foi na FCEE que encontrou o estímulo para fazer o mestrado, pois é uma instituição que valoriza a pesquisa, o desenvolvimento dos servidores e a disseminação de conhecimentos por meio de pesquisas científicas, elaboração de produtos técnicos, grupos de estudo, cursos e seminários. Atuando nesse ambiente, percebeu a necessidade de ingressar no mestrado.

Como profissional inserida no campo da biblioteconomia e atuando na FCEE, sua jornada profissional tem sido marcada por uma constante busca pelo aprimoramento e pela aquisição de novos conhecimentos. O interesse em participar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) surgiu de sua necessidade em aprimorar os conhecimentos na área de ensino e educação, e por acreditar que a educação é um dos pilares fundamentais para a transformação social e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Suas expectativas em relação ao curso são de que o Mestrado ProfEPT lhe proporcione as ferramentas e os recursos necessários para desenvolver projetos e iniciativas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação. Espera adquirir conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitam compreender melhor os desafios e as oportunidades da educação profissional e

tecnológica. Além disso, deseja desenvolver habilidades de pesquisa, de análise crítica e de experiências que a capacitem a contribuir de forma significativa para a produção e disseminação do conhecimento em sua área de atuação.

Diante do exposto, esta pesquisa propõe o desenvolvimento de um curso de formação continuada a distância para os tutores conteudistas da FCEE, com foco na competência em informação. A justificativa para esse estudo baseia-se na necessidade de aprimorar as habilidades desses profissionais no uso e na gestão da informação, o que possibilita maior autonomia e qualidade na produção e mediação de conteúdos educacionais na EaD. A importância deste estudo está no fortalecimento das práticas pedagógicas na FCEE e na qualificação dos tutores conteudistas que atuam na educação especial.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, estruturados de modo a apresentar o percurso da pesquisa e o desenvolvimento do Produto Educacional (PE).

No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução do estudo, englobando os objetivos geral e específicos, a justificativa e a relevância da investigação. Aborda-se, ainda, a aderência do tema ao programa ProfEPT e a trajetória profissional da pesquisadora que motivou o estudo.

O segundo capítulo constitui a fundamentação teórica, na qual são discutidos os marcos conceituais da educação profissional e tecnológica, a formação continuada e a competência em informação no contexto educacional. Trata-se também da modalidade EaD, apresentando a contextualização da FCEE e o papel estratégico do tutor conteudista na instituição.

O terceiro capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados, caracterizando a pesquisa como qualitativa de natureza aplicada, classificada como pesquisa-ação e bibliográfica. Descrevem-se o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos de coleta de dados — análise documental e questionário online — e os procedimentos para análise e interpretação dos dados, além dos aspectos éticos que asseguraram a integridade do trabalho.

No quarto capítulo, são expostos os resultados e a análise dos dados coletados, traçando o panorama do perfil dos tutores e realizando um diagnóstico de seu nível atual de competência informacional. Discutem-se as correlações identificadas e como esses achados subsidiaram diretamente a concepção e os conteúdos prioritários do produto educacional.

O quinto capítulo é dedicado à descrição do produto educacional, que se consolidou em um curso de formação continuada a distância. São detalhados sua caracterização, finalidade, desenho pedagógico e o processo de prototipação na plataforma Moodle, bem como os procedimentos realizados para sua aplicação e avaliação pelos participantes. Ainda neste capítulo, são expostos os resultados decorrentes da implementação da pesquisa e do produto educacional, com destaque para os impactos formativos para os tutores conteudistas e para a própria FCEE, além de reflexões sobre a inovação, o potencial de replicabilidade e as formas de registro, utilização e acesso à proposta.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as conclusões da pesquisa, sintetizando as reflexões finais e o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

Ao final do documento, constam as referências utilizadas e os elementos pós-textuais, compostos por apêndices e anexos que incluem os termos de consentimento, instrumentos de coleta de dados, materiais didáticos elaborados e o edital oficial da capacitação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa apresenta os principais conceitos e referenciais que sustentam a investigação proposta, articulando os campos da EPT, da formação continuada, da competência em informação e da educação a distância, em diálogo com o contexto institucional da FCEE. Parte-se da compreensão de que a formação de profissionais da educação, especialmente em ambientes mediados por tecnologias, exige não apenas domínio técnico, mas também desenvolvimento de habilidades críticas relacionadas ao uso da informação e à mediação pedagógica. Assim, esta seção busca apresentar os fundamentos teóricos que orientam a construção do produto educacional e a análise dos dados da pesquisa, evidenciando como esses elementos se inter-relacionam diante das demandas contemporâneas da educação e do mundo do trabalho.

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica - EPT

A educação no Brasil foi se desenvolvendo ao longo do tempo, marcada por influências históricas, políticas e sociais. Durante o período colonial, a educação era restrita às elites e administrada por instituições religiosas, especialmente os jesuítas. Com a chegada da família real portuguesa, houve tentativas de sistematização, mas a educação continuou sendo elitista, destinada a preparar jovens para os estudos superiores e para a administração pública (Cichaczewski; Castro, 2020).

Com a industrialização no início do século XX, surgiram novas demandas, levando à criação de escolas técnicas e à reformulação do sistema educacional para atender à necessidade de formação profissional da classe trabalhadora. Nesse contexto, a Educação Profissional no Brasil se consolidou como uma resposta à necessidade de formação de mão de obra qualificada para a indústria nascente. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 foram marcos significativos, promovendo a formação técnica e profissionalizante (Cichaczewski; Castro, 2020).

A partir da década de 1960, com a aceleração da industrialização e as políticas de desenvolvimento econômico, houve uma expansão significativa das

escolas técnicas federais. A reforma educacional de 1971 integrou a educação profissional ao ensino médio, criando cursos técnicos de 1º e 2º graus. Nos anos 2000, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia marcou uma nova fase para a EPT, integrando ensino, pesquisa e extensão, e ampliando a oferta de cursos técnicos, tecnológicos e de licenciatura (Cichaczewski; Castro, 2020).

Diversas legislações são fundamentais para a constituição e regulamentação da EPT no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 é a principal, estabelecendo os princípios e diretrizes gerais para a EPT. A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais, ampliando a oferta de cursos e promovendo a interiorização do ensino técnico e tecnológico. Além dessas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 define metas específicas para a expansão e melhoria da qualidade da EPT, buscando aumentar a oferta de vagas e a articulação com o ensino médio. Essas legislações refletem a importância da EPT para o desenvolvimento econômico e social do país, promovendo uma formação que alia teoria e prática e atende às demandas do mundo do trabalho (Brasil, 1996, 2014).

A EPT é uma modalidade de ensino que visa preparar os estudantes para o mundo do trabalho, fornecendo-lhes competências técnicas e tecnológicas. Integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, a EPT abrange desde a educação básica até a pós-graduação. Seu principal objetivo é promover a formação integral do indivíduo, articulando a educação com o mundo do trabalho e a prática social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 destaca a importância da EPT na formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, promovendo uma educação que vai além do simples treinamento técnico, desenvolvendo cidadãos críticos e participativos (Brasil, 1996).

Nesse sentido, torna-se essencial explorar com mais profundidade os diferentes tipos de cursos que compõem essa modalidade educacional. Entre eles, a formação continuada surge como uma das principais formas de acesso ao desenvolvimento de competências voltadas às demandas específicas do mundo do trabalho. O tópico a seguir discorrerá sobre as características dessa vertente, enfatizando seu papel no contexto da EPT e sua contribuição para a formação de

trabalhadores aptos e conscientes de seu papel na sociedade.

2.1.1 Formação continuada

A formação continuada é um elemento essencial na educação profissional e tecnológica, especialmente quando voltada ao aprimoramento dos profissionais da educação que atuam em contextos desafiadores, como a educação especial e a modalidade a distância. Diferente de uma abordagem tecnicista centrada apenas no desempenho funcional, a formação continuada deve promover o desenvolvimento integral e crítico dos sujeitos. Saviani (2007) defende que o sistema educacional deve formar indivíduos capazes de compreender e transformar sua realidade, articulando trabalho e educação em uma perspectiva emancipatória. Trata-se, portanto, de um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento, que fortalece a capacidade crítica e a participação ativa na sociedade.

Giddens (2002) complementa essa visão ao enfatizar que, na modernidade tardia, as constantes transformações sociais e econômicas exigem dos indivíduos a capacidade de aprendizado contínuo, que os indivíduos enfrentem mudanças constantes em suas vidas, desenvolvendo habilidades reflexivas para adaptar-se às novas condições sociais e econômicas. Embora não trate diretamente de formação continuada, suas reflexões sobre aprendizado contínuo e flexibilidade podem ser aplicadas ao contexto educacional, onde a capacidade de adaptação é essencial para lidar com transformações globais e locais.

A formação continuada, conforme delineada nos principais marcos legais da EPT no Brasil, constitui-se em uma estratégia essencial para a democratização do acesso ao trabalho qualificado e para o desenvolvimento de competências ao longo da vida. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reconhece a formação continuada como parte das ações para a valorização dos profissionais da educação e para a melhoria da qualidade do ensino. Suas diretrizes destacam, entre outros princípios, a “melhoria da qualidade da educação”; a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”; e a “valorização dos (as) profissionais da educação” (Brasil, 2014). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), alterada pela Lei nº 11.741/2008, também estabelece que a

educação profissional se integra aos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a formação continuada de trabalhadores como uma de suas finalidades (Brasil, 1996; Brasil, 2008). A Resolução CNE/CP nº 1/2021 aprofunda esse entendimento ao definir que a formação continuada pode ser realizada inclusive no mundo do trabalho, com possibilidade de aproveitamento de estudos e certificação institucional, conforme previsto em seu art. 37:

> Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas no âmbito da formação continuada, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, que podem vir a ter aproveitamento de estudos em curso de Educação Profissional e Tecnológica, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte da instituição de ensino que ofereça o curso (Brasil, 2021, p. 14).

Assim, a formação continuada, além de ser um direito dos profissionais da educação, constitui uma política pública estratégica, voltada à qualificação ética, crítica e cidadã dos sujeitos em consonância com os desafios da sociedade contemporânea.

A formação continuada, portanto, amplia as possibilidades de atuação profissional e desenvolvimento de carreira, valorizando os profissionais por meio de cursos, oficinas, especializações e outras estratégias que promovam a atualização de conhecimentos e a reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, faz-se a ponte com o conceito de competência em informação, entendido como um conjunto de habilidades que permite aos sujeitos buscar, avaliar, selecionar e aplicar informações de maneira crítica, ética e estratégica. Para Belluzzo e Feres (2013), tais competências são indispensáveis na construção da autonomia e na qualificação dos processos decisórios, contribuindo para o aprimoramento contínuo dos indivíduos em contextos acadêmicos e profissionais (Belluzzo; Feres, 2013).

No contexto da educação a distância, a formação continuada desempenha um papel essencial na democratização do acesso à educação e no desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o mundo do trabalho contemporâneo. Um dos aspectos mais significativos é a possibilidade de levar cursos técnicos e de formação continuada a públicos que, muitas vezes, não teriam acesso à educação formal presencial devido a barreiras geográficas, financeiras ou de tempo. A EaD, portanto, promove inclusão, ao possibilitar que indivíduos de diversas realidades aprimorem

suas competências e se integrem ao mundo do trabalho de forma mais equitativa no acesso à formação (Brasil, 2025a). Além disso, conforme discutido por Belluzzo e Feres (2013), a integração da competência informacional ao processo educativo potencializa a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes, preparando-os para lidar com os desafios contemporâneos de forma mais reflexiva e estratégica.

Outro ponto relevante é o foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho em equipe. Essas competências são amplamente valorizadas em um mundo que exige flexibilidade e capacidade de inovação. A EaD, ao trabalhar com projetos colaborativos, fóruns de discussão e desafios práticos, fomenta essas habilidades de maneira transversal (UNESCO, 2017, 2023; Brasil, 2021). Segundo Bastos e Vasconcelos (2013), o ambiente digital, quando bem planejado, incentiva a autonomia e a cooperação, fundamentais para a formação integral dos profissionais.

Além disso, a adaptação dos currículos às demandas da Indústria 4.0 é uma necessidade urgente. As transformações tecnológicas e o uso intensivo de dados exigem que a formação continuada inclua conhecimentos em áreas como inteligência artificial, análise de dados e sustentabilidade. A EaD, com sua flexibilidade, possibilita a inclusão de conteúdos atualizados e alinhados às demandas emergentes da sociedade contemporânea, preparando os profissionais para atuar em um cenário de mudanças constantes (Brasil, 2020; UNESCO, 2017).

A formação continuada, ao preparar indivíduos para atuar com excelência em suas respectivas áreas, reforça a necessidade de habilidades não apenas técnicas, mas também críticas e estratégicas. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência em informação emerge como um complemento essencial, promovendo a capacidade de buscar, avaliar e aplicar informações de maneira ética e eficiente. Ao integrar essa competência à formação dos profissionais, é possível criar uma base sólida para que as práticas educativas sejam mais inovadoras e eficazes, conforme explorado na próxima seção. Essa abordagem destaca a relevância da competência em informação como um elemento central para enfrentar os desafios da era digital, alinhando-se às demandas contemporâneas do mundo educacional e profissional.

2.2 Competência em informação no contexto educacional

No contexto educacional atual, a competência é alcançada por meio de um esforço constante, envolvendo estudo e aprendizado contínuo ao longo da vida (ALA, 1989; Belluzzo, 2020). A educação contemporânea precisa não apenas incorporar as novas tecnologias da informação e comunicação nas práticas de ensino, mas também reformular suas metodologias tradicionais para atender às exigências de um ambiente sociocultural repleto de informação e tecnologia. Esse processo requer que as pessoas desenvolvam não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades críticas para buscar, avaliar e utilizar informações de forma ética e eficiente. Nesse contexto, a competência em informação emerge como um elemento central para o sucesso nesse ambiente.

A competência em informação, também conhecida como CoInfo, é um conceito central nesse contexto. Como afirma Santos (2020, p. 2), essa competência refere-se às habilidades, capacidades e atitudes necessárias para que os indivíduos possam lidar com a informação de forma crítica, responsável e ética. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de habilidades que permitem às pessoas agregar valor à informação, seja no ambiente de trabalho, nos estudos ou na vida cotidiana.

Outro conceito amplamente conhecido e difundido na literatura é o apresentado pela *American Library Association* (ALA), por meio do documento *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, no qual se afirma que, para ser competente em informação,

> uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária [...] são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informações e como usar as informações de forma que outros possam aprender com elas. São pessoas preparadas para o aprendizado ao longo da vida, pois sempre conseguem encontrar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão (American Library Association, 1989, p.1).

O conceito de CoInfo, fundamental na atualidade, teve suas raízes estabelecidas na década de 1970. Paul Zurkowski, então presidente da Associação Americana de Indústrias de Informação, introduziu o termo '*Information Literacy*' em um relatório apresentado à Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da

Informação dos Estados Unidos. Zurkowski defendia a ideia de que a competência em informação era essencial para que indivíduos pudessem resolver problemas em um ambiente de trabalho cada vez mais influenciado pela tecnologia (Braga; Lopes, 2009, p. 1941). Após 1974, a terminologia ganhou um segundo momento de destaque, em 1976, quando passou a ser associada à formação de cidadãos capazes de tomar decisões informadas e responsáveis, uma competência crucial para a cidadania e a democracia (Belluzzo, 2020, p. 3).

No Brasil, a discussão sobre CoInfo também ganhou força ao longo das décadas, com a necessidade de criar eventos específicos e disseminar estudos sobre o tema. Dudziak (2001, p. 51) menciona que os estudos sobre competência em informação começaram a ganhar destaque a partir dos anos 1990, sendo considerados "sementes" da *Information Literacy* no Brasil. Autores como Cysne (1993), Faria (1999), e Neves (2000) contribuíram para o desenvolvimento de projetos e trabalhos voltados à educação informacional, consolidando a importância da CoInfo no cenário nacional.

Além disso, estudos mais recentes, como os de Spudeit (2016), Belluzzo (2020) e Souza e Alcará (2021), exploram as origens e contribuições da CoInfo para melhorar os processos educacionais e profissionais. Vitorino e Piantola (2009, p. 134) destacam que a CoInfo se tornou um conceito central para estudos em diversas áreas, mas sua definição ainda gera controvérsia, devido à sua natureza dinâmica e expansiva. Com a evolução tecnológica e as novas formas de ensinar, a competência em informação continua a se adaptar, incorporando habilidades cada vez mais sofisticadas na era da informação.

O Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias e a Declaração de Toledo sobre a alfabetização informacional reforçam a importância da CoInfo em diferentes contextos, seja na atuação profissional, acadêmica ou na sociedade em geral (Bibliotecas [...], 2006; Seminário “Competência em Informação: Cenários e Tendências”, 2013). Esses documentos sublinham a relevância de promover o desenvolvimento de competências informacionais como um meio de fortalecer a cidadania e a democracia, assegurando que os indivíduos estejam preparados para enfrentar os desafios da sociedade da informação.

Ao considerar a relevância da CoInfo no contexto educacional, é evidente que

essa habilidade desempenha um papel essencial em diferentes modalidades de ensino, especialmente naquelas que exigem maior autonomia dos aprendizes. Nesse sentido, a educação a distância se destaca como um campo fértil para a aplicação e o fortalecimento da CoInfo. A necessidade de buscar, avaliar e utilizar informações de maneira ética e eficiente torna-se ainda mais pronunciada em ambientes virtuais, onde a mediação tecnológica é central no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a próxima seção explorará como a EaD se beneficia das competências informacionais para promover um aprendizado significativo, inclusivo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

2.3 Educação a distância

A educação a distância caracteriza-se pela flexibilidade e acessibilidade, superando barreiras geográficas e temporais e democratizando o acesso ao ensino (Brasil, 2025a). Segundo Moore e Kearsley (2007), a EaD combina aprendizado planejado em locais distintos do ensino, comunicação mediada por tecnologias e organização administrativa específica. Esse modelo exige planejamento pedagógico robusto, que atenda às necessidades dos estudantes e promova autonomia e engajamento.

Mais do que uma solução logística, a EaD demanda uma reestruturação pedagógica e organizacional profunda, como destaca Belloni (2015). Essa modalidade precisa responder aos desafios de uma sociedade conectada e em constante transformação. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ocupam um papel central na mediação de práticas pedagógicas que buscam maior efetividade e alcance.

Behar (2009) ressalta que os modelos pedagógicos da EaD devem incorporar tecnologias digitais de maneira integrada, promovendo interatividade e personalização do ensino. Além disso, a autora defende que a formação de alunos e professores inclua competências como autonomia, habilidades tecnológicas e comunicação eficaz. A EaD, conforme Behar (2013), demanda que alunos, professores e tutores desenvolvam competências específicas. Os docentes, por exemplo, precisam dominar tanto os conteúdos quanto as ferramentas tecnológicas, além de atuar como mediadores e motivadores no processo formativo. Para os

alunos, habilidades como automotivação, autodisciplina e capacidade de gerenciar o tempo são fundamentais para o sucesso em ambientes de aprendizagem virtuais (Behar, 2009, 2013).

Moran (2015), por sua vez, destaca que a integração das tecnologias aos processos educacionais amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece metodologias ativas, nas quais o estudante assume papel mais participativo na construção do conhecimento, incluindo estratégias como a aprendizagem baseada em problemas.

Nessa perspectiva de inovação pedagógica e uso qualificado das tecnologias, autores como Almeida (2003) ampliam a compreensão sobre os ambientes digitais de aprendizagem. Para a autora, a EaD não se define apenas pela distância física entre professor e aluno, mas sobretudo pela mediação pedagógica e pela intencionalidade didática. Ela enfatiza a importância da interatividade e da construção colaborativa do conhecimento, destacando o papel do "design educacional"[4] na superação da "distância transacional"[5], conceito desenvolvido por Moore (2002), que se refere à ausência de diálogo nos cursos a distância.

Complementando esse olhar, Mattar (2020) defende que a EaD deve ser pensada com base em metodologias específicas que incentivem o protagonismo discente. O autor destaca a relevância da sala de aula invertida e da aprendizagem baseada em problemas (PBL), observando que o momento do estudo individual também pode ser ativo e transformador, desde que estruturado com intencionalidade pedagógica. Para Mattar (2022), a aprendizagem na EaD acontece quando o estudante se engaja de forma autônoma, reflexiva e crítica, sendo fundamental que os professores dominem o design instrucional e compreendam os fundamentos das metodologias ativas (Mattar, 2020, 2022).

Nesse mesmo sentido, Valente (2003, 2019) propõe que a EaD vá além da

---

[4] A autora opta pelo uso da expressão "design educacional" por considerá-la mais ampla e adequada, uma vez que contempla diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Em contraste, o termo "design instrucional" é associado por alguns autores a uma abordagem mais voltada à lógica de treinamento.

[5] A "distância transacional", conceito desenvolvido por Michael Moore, refere-se à distância pedagógica e comunicacional entre professor e aluno em contextos de EaD. Essa distância varia de acordo com o grau de estrutura do curso e o nível de diálogo estabelecido entre os participantes. Quanto maior a interação e mais flexível o curso, menor será essa distância. Almeida (2003) utiliza esse conceito para enfatizar o papel do design educacional e da mediação como elementos que diminuem tal distância, promovendo maior aproximação e efetividade nos processos formativos.

transmissão de conteúdos, sendo concebida como uma experiência de “estar junto virtual”[6]. Ele argumenta que o aprendizado ocorre quando o aluno é desafiado a construir conhecimento por meio da experimentação, da colaboração e do uso criativo das tecnologias. Valente reforça que a EaD deve ser baseada na interação e na autoria dos sujeitos, e não na mera reprodução de práticas tradicionais em um ambiente digital.

Outro aspecto fundamental na construção de experiências formativas significativas em EaD é o papel do tutor. De acordo com Almeida, Marroig e Pinto (2014), as competências e habilidades do tutor virtual influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos. Os autores destacam atributos como empatia, escuta ativa, honestidade e inteligência interpessoal como indispensáveis à mediação pedagógica eficaz. O tutor é visto como elemento chave na conexão entre conteúdo, tecnologia e estudante, promovendo vínculos e auxiliando na permanência e no êxito dos participantes nos cursos a distância.

Além das competências individuais, a qualidade da EaD também depende de ações institucionais articuladas. Litto e Formiga (2009) defendem que a modalidade requer planejamento didático consistente, materiais pedagógicos qualificados e o envolvimento de equipes multidisciplinares. Os autores chamam atenção para a importância da avaliação contínua, da produção de recursos educacionais abertos (REA)[7] e da adoção de políticas que garantam o acesso e a equidade no ensino online. Litto, em especial, alerta para a necessidade de desenvolver instrumentos mais precisos de avaliação da EaD no Brasil, diante de sua expansão acelerada.

No contexto da EaD, a competência informacional torna-se essencial, pois capacita alunos e professores a acessar, avaliar e utilizar informações de forma crítica e ética. Segundo Vitorino (2009), a alfabetização digital é indispensável para

---

[6] Valente (2003) utiliza o termo “estar junto virtual” para se referir a uma abordagem pedagógica da EaD que valoriza o acompanhamento e o assessoramento constantes do aluno por meio das tecnologias, com o objetivo de criar situações que favoreçam a construção do conhecimento. Nessa concepção, a mediação pedagógica se dá a partir da interação entre professores e aprendizes em um ambiente conectado, rompendo com a lógica transmissiva da informação e promovendo o engajamento ativo dos estudantes em espirais de aprendizagem.

[7] Litto (2009) considera os Recursos Educacionais Abertos (REA) como materiais didáticos, científicos e culturais disponibilizados publicamente com licenças abertas, que permitem seu uso, adaptação e redistribuição gratuita. Esses recursos ampliam o acesso ao conhecimento, favorecendo a inclusão, a reutilização pedagógica e a construção colaborativa de conteúdos, especialmente em contextos de EaD.

lidar com o vasto fluxo de informações digitais e transformar dados em conhecimento aplicável. Essa habilidade fomenta a autonomia, a reflexão crítica e a capacidade de tomar decisões informadas, sendo fundamental para o sucesso em ambientes virtuais de ensino.

Além disso, a EaD também integra elementos como aprendizagem contínua, presencialidade, flexibilidade e interação. Esses fatores contribuem para criar uma experiência educacional mais rica e dinâmica. Por exemplo, a aprendizagem contínua possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional permanente, enquanto a flexibilidade permite ajustar os ritmos de estudo às necessidades individuais (Dudziak, 2003; Vitorino, 2009). A interação, por sua vez, promove o diálogo entre estudantes e professores, fortalecendo o processo colaborativo e a construção do conhecimento.

Em síntese, a EaD representa uma modalidade educacional transformadora, que utiliza tecnologias para mediar e facilitar a construção do conhecimento. Para isso, é essencial que práticas pedagógicas sejam adaptadas às novas demandas, de modo a promover competências informacionais e um aprendizado significativo, que capacite os indivíduos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A educação a distância destaca-se por sua flexibilidade e inovação, possibilitando o acesso à educação em diversos contextos. A próxima seção apresenta a FCEE, a qual explora como essa instituição incorpora práticas pedagógicas, incluindo a EaD, para atender às demandas da educação especial e promover inclusão e acessibilidade.

2.4 Contextualização da Fundação Catarinense de Educação Especial

A Fundação Catarinense de Educação Especial foi criada em 1968 e se tornou a primeira instituição pública estadual brasileira dedicada à definição e coordenação de políticas para a educação especial. A FCEE foi estabelecida no contexto de uma Santa Catarina que se destacava por sua inclinação inclusiva, ao oferecer apoio a pessoas com deficiência em um cenário onde poucos estados se voltavam para essa população. A criação da FCEE foi formalizada pela Lei Estadual 4.156 e regulamentada pelo Decreto 7.443, ambos de 1968, e mantida pela Lei nº 5.328, de 30 de junho de 1977, marco para o atendimento e desenvolvimento de

políticas voltadas às pessoas com deficiência. A instituição possui caráter beneficente, instrutivo e científico, sem fins lucrativos, com sede e foro no município de São José. Sua atuação abrange todo o território catarinense. (Santa Catarina, 2009, 2010, 2018, [202-?]).

Ao longo dos anos, a FCEE desempenhou papel fundamental na inclusão e no desenvolvimento de pessoas com deficiência, com foco na promoção da autonomia e da integração social. Santa Catarina se tornou pioneira na inclusão escolar ao estabelecer, em 1988, uma política que integrava alunos com deficiência na rede regular de ensino, além de estruturar uma rede de instituições especializadas no estado, atendendo tanto educandos quanto suas famílias (Santa Catarina, 2018, [202-?]).

Como instituição pública, a FCEE atua sob um marco legal que busca garantir a proteção e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A Lei Complementar nº 381/2007 define a FCEE como vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SED) e destaca seu papel no planejamento e na normatização das políticas públicas estaduais para a educação especial. Já a Lei Complementar nº 534/2011 regulamenta a prestação de atendimento especializado no câmpus da instituição e determina a colaboração com outras secretarias estaduais, o que amplia o escopo de atuação da FCEE para áreas como saúde e assistência social (Santa Catarina, 2018, [202-?]).

A missão da FCEE é definir e coordenar as políticas de educação especial de Santa Catarina, além de fomentar, produzir e disseminar conhecimento científico e tecnológico na área. Esse compromisso visa garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, de modo a assegurar o acesso ao ensino e integração social. No câmpus em São José, a FCEE opera dez Centros de Atendimento Especializado, que oferecem desde serviços pedagógicos, de saúde e de assistência até pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias inclusivas. Esses centros atendem pessoas com uma variedade de necessidades, como deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla, além de transtornos do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e altas habilidades/superdotação (Santa Catarina, 2009, 2010, [202-?]).

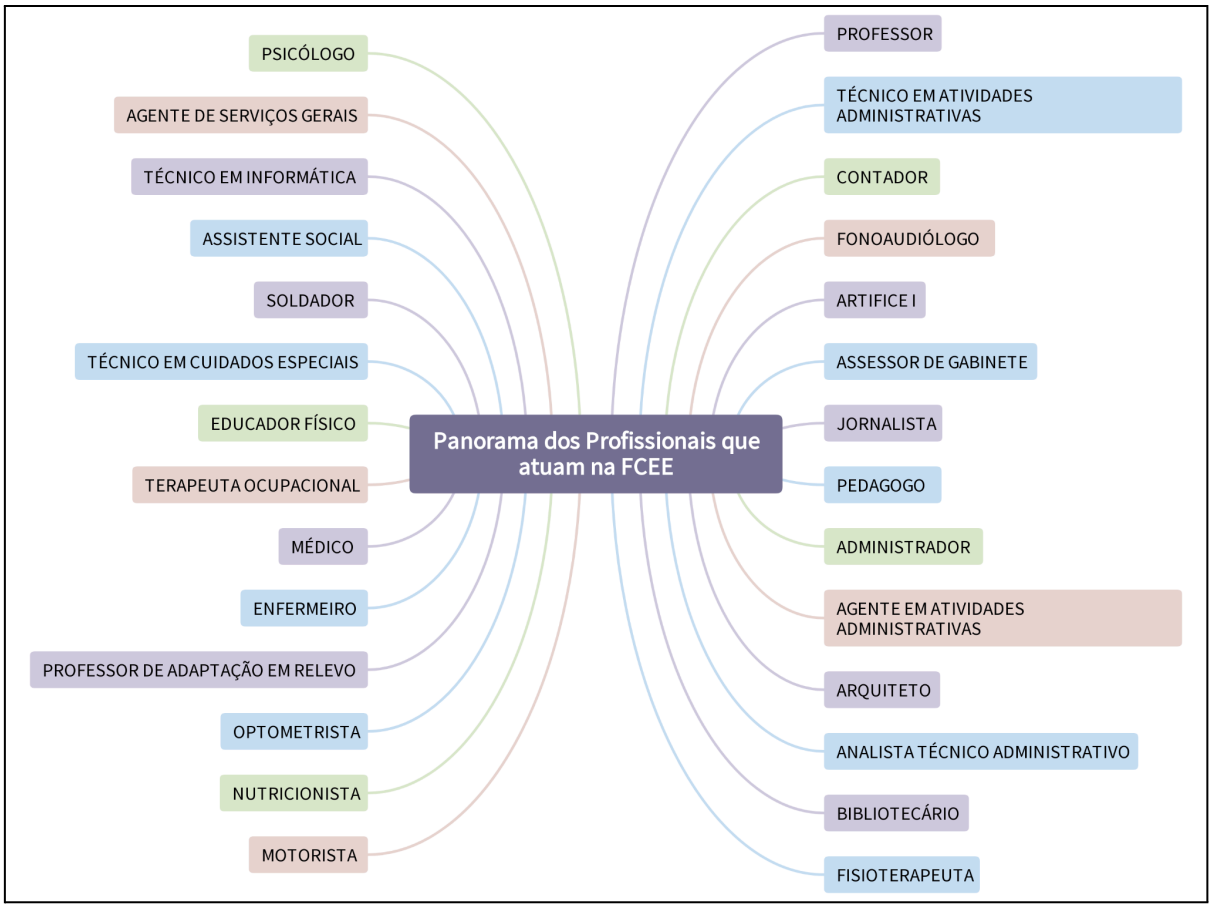
Além disso, a FCEE mantém convênios e parcerias com instituições especializadas em todas as regiões de Santa Catarina, expandindo suas atividades

para beneficiar cerca de 31 mil educandos em 246 instituições por meio de repasses financeiros e cedência de professores (Santa Catarina, [2025]). Ademais, a atuação da FCEE alcança de forma direta a Rede Estadual de Ensino, que, conforme dados extraídos em agosto de 2026, registra um total de 44.942 matrículas de estudantes público da educação especial na educação básica. Esse expressivo contingente de alunos está distribuído em 1.124 unidades, sendo 1.023 Unidades Escolares (UEs) e 101 Unidades Descentralizadas (UDs), que recebem suporte técnico e pedagógico coordenado pela Fundação (Santa Catarina, 2026).

A instituição também presta serviços especializados em escolas da rede estadual, capacitando e apoiando educadores e instituições parceiras por meio de cursos e assessorias técnicas. Essas atividades refletem o compromisso da FCEE com a capacitação de profissionais e o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a inclusão e respeitem as características de cada educando e rompam barreiras, ampliando o acesso ao aprendizado (Santa Catarina, [202-?]).

A FCEE, localizada em São José, Santa Catarina, possui cerca de 1.400 servidores, entre os quais uma ampla diversidade de profissionais que atuam em funções pedagógicas, técnicas, administrativas, de saúde e de assistência social (Figura 2). Entre os cargos desempenhados estão professores, técnicos em atividades administrativas, contadores, fonoaudiólogos, artesãos, assessores de gabinete, jornalistas, pedagogos, administradores, agentes administrativos, arquitetos, analistas técnicos administrativos, bibliotecários, fisioterapeutas, psicólogos, agentes de serviços gerais, técnicos em informática, assistentes sociais, soldadores, técnicos em cuidados especiais, educadores físicos, terapeutas ocupacionais, médicos, professores de adaptação em relevo, optometristas, nutricionistas e motoristas. A sede da FCEE conta com uma infraestrutura acessível e bem equipada para atender às demandas administrativas e pedagógicas da instituição, o que reafirma seu compromisso com a educação especial e os serviços de apoio oferecidos.

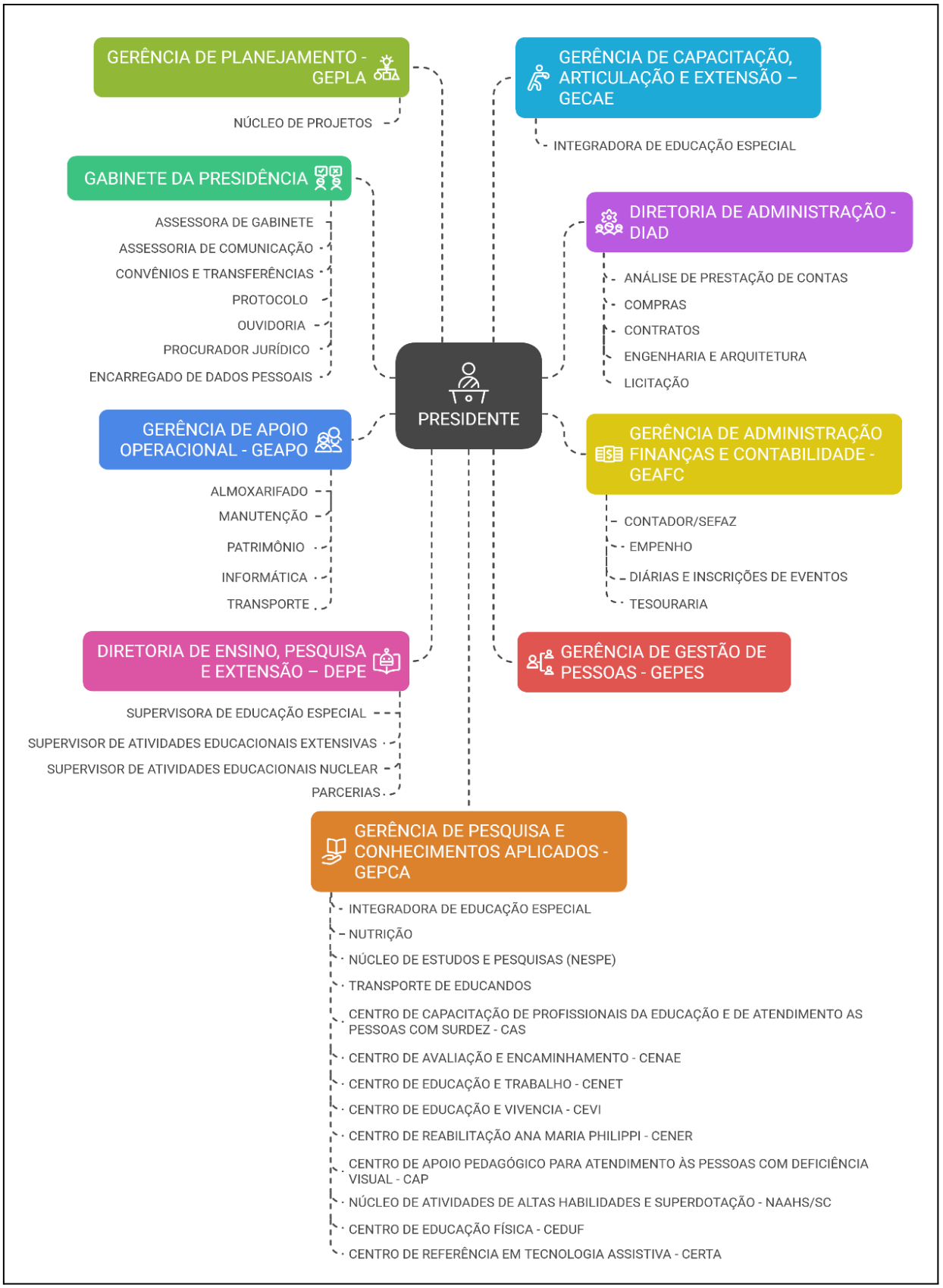
Figura 2 - Panorama dos profissionais que atuam no câmpus da FCEE



Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: As informações foram retiradas do Portal da Transparência do Poder Executivo de SC.

Nesse contexto, a FCEE possui uma estrutura organizacional robusta, com diversas gerências e centros especializados que trabalham em conjunto para garantir a implementação de suas políticas educacionais e sociais, conforme Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Estrutura organizacional da FCEE



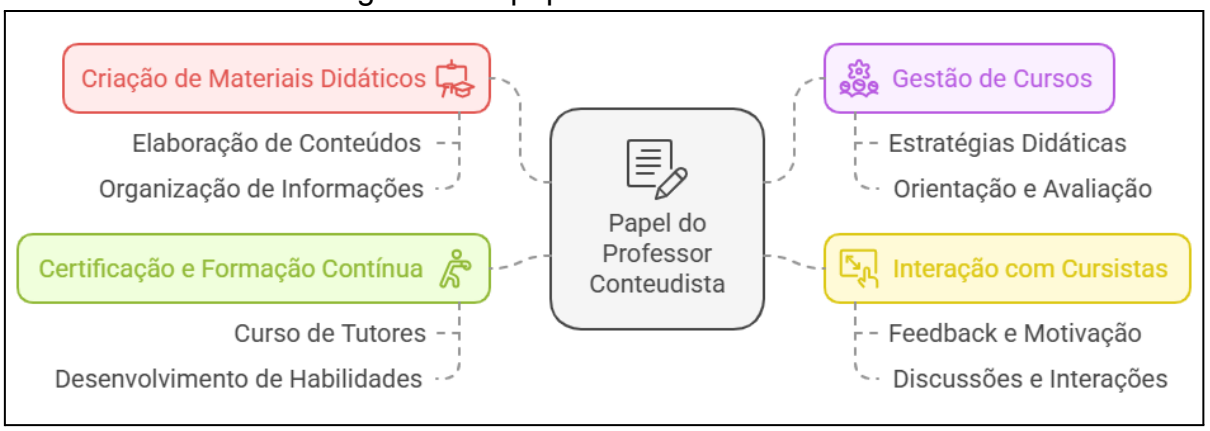
Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: As informações foram retiradas do *site* da FCEE.

A Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE), se destaca como um dos pilares dessa estrutura. A GECAE tem como principal missão a formação e atualização dos profissionais que atuam na educação especial em Santa Catarina. Por meio de cursos, seminários e workshops, a gerência oferece capacitações para servidores da FCEE, educadores de instituições especializadas e escolas da rede regular de ensino, sempre com o objetivo de atender às diferentes necessidades dos profissionais envolvidos. Essas capacitações são oferecidas nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, facilitando o acesso de todos os participantes. A atuação da GECAE contribui para garantir que as políticas públicas de educação especial sejam efetivamente implementadas e que as práticas pedagógicas inclusivas sejam constantemente aprimoradas em todo o estado.

2.4.1 O papel do tutor conteudista na FCEE

No contexto da educação a distância na FCEE, o tutor conteudista desempenha um papel essencial na capacitação de servidores e profissionais que atuam na educação especial, sendo estes responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e condução de cursos na modalidade EaD, atuando na elaboração e gestão de materiais didáticos, instrucionais e textos de estudo para áreas de conhecimento específicas. Esses profissionais possuem um papel estratégico no processo de ensino-aprendizagem (Figura 4), pois elaboram conteúdos, utilizam metodologias pedagógicas adequadas e promovem interações significativas com os cursistas na plataforma Moodle, ferramenta oficial da FCEE para capacitação na EaD. Além disso, eles se envolvem profundamente na seleção e organização de informações, utilizando recursos multimídia para tornar o aprendizado mais atraente e acessível (FCEE, 2018; Santa Catarina, 2025).

Figura 4 - O papel do tutor conteudista



Fonte: Elaboração da autora (2025).
Nota: Infográfico desenvolvido com suporte de design da ferramenta de IA Napkin AI; conteúdo de responsabilidade da autora.

Além disso, se faz necessário que tenham a certificação no curso de formação de tutores conteudistas, chamado “O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE”. Esse curso exige que o profissional demonstre habilidades em escrita e redação, conhecimento técnico na produção de materiais educacionais, e experiência prévia em ensino ou em campos relacionados (FCEE, 2018; Santa Catarina, 2025).

Na formação dos tutores conteudistas (público-alvo da presente pesquisa) áreas-chave são abordadas, como a compreensão dos desafios específicos do ensino a distância, o domínio das ferramentas tecnológicas, a comunicação eficaz e o conhecimento profundo do conteúdo do curso. Esses aspectos são essenciais para que os tutores conteudistas possam oferecer suporte adequado e orientar os cursistas, garantindo que eles superem quaisquer dificuldades acadêmicas.

O tutor conteudista da FCEE não só cria o material didático, mas também é responsável por sua gestão e pela interação com os cursistas. O tutor deve dinamizar o curso com o uso de estratégias de orientação e intervenções didáticas, estimular a autonomia dos cursistas, e garantir que todos os materiais sejam referenciados corretamente, de acordo com as normas da ABNT e a legislação de direitos autorais. Além disso, o tutor conteudista deve acompanhar, orientar e avaliar as atividades dos cursistas, motivá-los a gerenciar seu tempo e desenvolvimento, e fornecer *feedback* detalhado. Ele também é responsável pela mediação de discussões, pela elaboração de roteiros para vídeoaulas, e pela coordenação de

interações síncronas, como lives e chats (FCEE, 2018; Santa Catarina, 2025).

Dentro da FCEE, o papel do tutor conteudista é fundamental, pois desempenha um papel multifacetado que exige não apenas competências técnicas, mas também habilidades de comunicação, organização e liderança. O tutor deve estar continuamente em busca de aprimoramento, com a exploração de novas formas de aplicar os conteúdos e de apoiar os cursistas no processo de aprendizagem. Além disso, deve seguir diretrizes específicas, como as estabelecidas na Resolução nº 1/2018/FCEE, que dispõe sobre as normas que orientam a execução da educação a distância pela FCEE e no Manual de Normas e de Procedimentos da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial, que estabelece normas e procedimentos a serem implementados pela Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), por meio da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE), referentes aos estágios, às homologações e às capacitações dos servidores públicos estaduais e daqueles vinculados a instituições conveniadas com a FCEE e estabelece outras providências (FCEE, 2018; Santa Catarina, 2025).

Essas diretrizes exigem que os materiais didáticos desenvolvidos sejam claros, acessíveis e adequados à realidade dos cursistas, de modo a facilitar a compreensão e a garantir a inclusão. Além de seguir as prerrogativas das Normas da ABNT, os materiais elaborados devem assegurar acessibilidade digital, com recursos como audiodescrição, tradução em Libras, legendas, adequação de fontes, contraste adequado e organização lógica das informações, de modo a eliminar barreiras de comunicação. Esse cuidado dialoga com o compromisso institucional de democratizar o acesso ao conhecimento (FCEE, 2018; Santa Catarina, 2025).

Contudo, a literatura especializada em educação a distância frequentemente aborda essas funções de forma separada, o que torna o termo "tutor conteudista" menos comum em comparação com nomenclaturas como "tutor", “conteudista’, "professor conteudista", "professor autor", "tutor de processo", "docente conteudista", entre outros. Essa situação reflete tanto a evolução dos papéis dentro da EaD quanto a ambiguidade terminológica e a falta de reconhecimento formal em classificações de ocupação, classificando frequentemente o tutor como um profissional administrativo, apesar de suas funções pedagógicas intrínsecas (Soares, 2017).

No que tange às suas atribuições, o tutor conteudista (ou o profissional que cumpre essa dupla função) desempenha um papel estratégico e multifacetado no processo de ensino-aprendizagem online (Aimacaña *et al.*, 2018)[8]. Ele não apenas planeja, desenvolve e gerencia materiais didáticos, instrucionais e textos de estudo para áreas de conhecimento específicas, mas também dinamiza o curso, utilizando metodologias pedagógicas adequadas e promovendo interações significativas com os estudantes (Mattar, 2012; Soares, 2017). Suas responsabilidades incluem a seleção e organização de informações, a utilização de recursos multimídia para tornar o aprendizado mais atraente e acessível, e a garantia de que o conteúdo esteja corretamente referenciado, respeitando normas como a ABNT e a legislação de direitos autorais (Santa Catarina, 2025).

Além da criação de conteúdo, o tutor conteudista é encarregado de acompanhar, orientar e avaliar as atividades dos cursistas, fornecer *feedback* detalhado, mediar discussões, e até mesmo elaborar roteiros para vídeoaulas e coordenar interações síncronas. Embora em algumas instituições o professor conteudista seja o "gestor do conhecimento" responsável pela produção do material e o tutor seja o mediador (Maia; Meirelles, 1998), o "tutor conteudista" da FCEE incorpora ambos os papéis, exigindo competências em escrita, produção de materiais educacionais, TICs, entre outras (Santa Catarina, 2025). A capacidade de resolver dúvidas e ampliar conhecimentos, atuar como facilitador organizacional e intelectual, e a habilidade de lidar com desafios informacionais e tecnológicos (Aimacaña *et al.*, 2018; Soares, 2017) são essenciais para o sucesso e a qualidade na EaD, tornando este profissional fundamental nesse processo.

Diante do que foi apresentado, a fundamentação teórica deste estudo abordou a EPT, sua articulação com o mundo do trabalho e a importância da

---

[8] O artigo *Propuesta metodológica de diseño instruccional para la formación de tutores de contenidos en línea*, de Aimacaña *et al.* (2018), foi o único resultado encontrado que abordou conjuntamente os termos “tutor conteudista” em uma mesma expressão durante a busca realizada nas bases Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, SciELO e SciSpace. Embora o estudo não explore especificamente essa nomenclatura como uma categoria consolidada, sua contribuição é relevante por tratar do tutor como a figura docente responsável pela criação e mediação de conteúdos educacionais no contexto da EaD, articulando conhecimentos pedagógicos e técnicos. O artigo apresenta uma proposta metodológica de formação baseada nos modelos ADDIE, ASSURE e PACIE, com foco na atuação prática dos tutores em ambientes virtuais de aprendizagem. Além desse, os trabalhos de Soares (2017) e Maia; Meirelles (1998) também foram consultados por trazerem discussões complementares sobre o papel do tutor, do professor e do conteudista, mesmo que utilizem os termos separadamente.

formação continuada para a formação de docentes e outros profissionais da área. Também foi discutida a competência em informação como um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, especialmente no contexto da EaD, modalidade que exige domínio das tecnologias e habilidades informacionais para a mediação do conhecimento. Além disso, contextualizou-se a atuação da FCEE, destacando seu papel na formação continuada e a importância do tutor conteudista na elaboração e gestão de materiais didáticos na EaD. Diante disso, percebe-se a necessidade de um curso que fortaleça as competências informacionais desses profissionais, qualifique sua prática pedagógica e aprimore a qualidade dos cursos ofertados na instituição. Com base nesse embasamento teórico, o próximo capítulo apresentará os procedimentos metodológicos da pesquisa, com informações sobre o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como os aspectos éticos envolvidos na pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, descrevendo o percurso investigativo construído para alcançar os objetivos propostos. São detalhadas a caracterização da pesquisa, os participantes e o contexto institucional da FCEE, bem como os instrumentos e técnicas utilizados para a coleta e análise dos dados. Considerando o caráter aplicado do estudo e sua articulação com a elaboração de um produto educacional, buscou-se estruturar um percurso metodológico que possibilitasse compreender a realidade investigada e, ao mesmo tempo, propor uma intervenção formativa voltada ao desenvolvimento de competências em informação no contexto da educação a distância. Também são apresentados os aspectos éticos que orientaram a realização da pesquisa, garantindo a transparência e o respeito aos participantes envolvidos.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza aplicada. A natureza aplicada da pesquisa justifica-se pelo objetivo de resolver problemas específicos e promover intervenções diretas no ambiente de trabalho dos tutores conteudistas. A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de explorar o fenômeno em seu contexto natural, onde os significados são construídos socialmente pelos participantes (Gil, 2017).

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória, por “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2024, p.27). A escolha por uma abordagem exploratória está alinhada à natureza do problema de pesquisa, que abordou um tema ainda pouco explorado no contexto específico da formação de tutores conteudistas na educação especial. Como destaca Gil (2024, p. 27), "esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis".

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa classificou-se como uma pesquisa-ação e também como uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa

bibliográfica é fundamental para identificar e analisar teorias, conceitos e dados já existentes que sustentam a investigação, permitindo ao pesquisador contextualizar e aprofundar o tema de estudo (Severino, 2014). A escolha pela pesquisa-ação foi justificada pela necessidade de intervenção direta no ambiente de trabalho dos tutores conteudistas, com o objetivo de aprimorar práticas pedagógicas. De acordo com Gil (2017), a pesquisa-ação é ideal para contextos em que o pesquisador deseja não apenas compreender um fenômeno, mas também gerar mudanças concretas.

No âmbito das investigações científicas em rede e aplicadas, o presente estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Científica Interinstitucional, desenvolvida por servidora pública da FCEE em parceria acadêmica com o IFSC. Sob essa perspectiva de cooperação, o projeto atendeu integralmente aos trâmites regulamentares previstos na Resolução nº 2/2023/NESPE/FCEE, que orienta que a produção científica e técnica seja catalogada e submetida aos fluxos de monitoramento do NESPE. Conforme o Art. 7º, § 8º, inciso XXI e o Art. 8º, § 17 da referida resolução, os dados empíricos coletados e as produções técnicas geradas pertencem patrimonialmente à FCEE para fins de incorporação institucional, ficando expressamente resguardada e respeitada a autoria intelectual da pesquisadora. Adicionalmente, em conformidade com o regramento de disseminação científica da instituição parceira (Art. 7º, § 8º, inciso XII), a FCEE é formalmente declarada e citada como instituição executora em todas as produções e publicações derivadas desta pesquisa (Santa Catarina, 2023b).

3.2 Participantes e amostra do estudo

Os participantes do projeto concentram-se nos tutores conteudistas da FCEE, um termo que é utilizado pela instituição para designar profissionais responsáveis pela produção e mediação de conteúdos educacionais na modalidade a distância. Trata-se de profissionais técnicos especializados em diversas áreas do conhecimento, que atuam nos Centros de Atendimentos e setores administrativos e/ou pedagógicos da FCEE, tais como: pedagogos, professores, assistentes sociais, psicólogos, profissionais da saúde, técnicos administrativos, advogados, entre outros (Figura 2). Trata-se de servidores que são convidados e/ou convocados para

atuarem nas capacitações da FCEE a fim de disseminarem seus conhecimentos por meio de cursos, palestras, oficinas, entre outros.

Esses profissionais exercem a função de tutores conteudistas, conforme estabelecido no Manual de Normas e Procedimentos da GECAE, sendo responsáveis pela elaboração de materiais didáticos, acompanhamento dos cursistas e atuação interativa durante os cursos ofertados na modalidade de educação a distância. A EaD, segundo a FCEE, é compreendida como a modalidade em que docentes e discentes estão separados geograficamente e em tempos distintos, e a aprendizagem ocorre por meio de mediações e interações com uso de tecnologias de informação e comunicação, tanto de forma síncrona quanto assíncrona (Santa Catarina, 2025).

Na FCEE, os tutores conteudistas são agentes fundamentais da formação continuada, cuja política busca valorizar os saberes e experiências dos servidores, proporcionando qualificação técnica para atuação com educação especial. Segundo o manual da instituição, cabe ao tutor conteudista elaborar e disponibilizar conteúdos acessíveis na plataforma Moodle, interagir com os cursistas e contribuir para a implementação de práticas pedagógicas de qualidade (Santa Catarina, 2025). A atuação desses profissionais é regulamentada com atribuições e tempos específicos de dedicação, reconhecendo sua importância nos processos formativos da instituição.

O recorte para a pesquisa foram os servidores envolvidos nos cursos da modalidade EaD ofertados pela FCEE. Estimou-se que esse grupo seja composto por aproximadamente 150 tutores conteudistas. No entanto, esse montante inicial constitui uma estimativa macro, visto que a quantidade exata de profissionais que efetivamente exercem essa atribuição flutua continuamente conforme a abertura de turmas e a dinâmica das demandas internas da instituição. Para fins de operacionalização deste diagnóstico e delimitação da pesquisa de campo, identificou-se um quadro amostral concreto de 105 tutores conteudistas que possuíam cadastros ativos e contatos atualizados de e-mail institucional no período de coleta de dados, os quais constituíram o grupo de profissionais efetivamente convidados a participar do estudo.

A coleta de dados junto aos sujeitos desta pesquisa foi estruturada por meio de dois instrumentos distintos. O primeiro, de caráter diagnóstico, foi realizado para

subsidiar o desenvolvimento do produto educacional, permitindo identificar as necessidades, as demandas e os elementos fundamentais para sua concepção e desenho pedagógico. Todos os participantes foram convidados a responder a um questionário online sobre suas competências em informação. O segundo instrumento foi aplicado posteriormente, também na forma de questionário, durante a fase de implementação e aplicação da intervenção, voltado especificamente à avaliação do produto educacional, por parte dos participantes, aos quais foi oferecido um curso de formação continuada com foco no desenvolvimento dessas competências, para analisar sua aplicabilidade e potencial formativo. Assim, as intervenções foram: Aplicação de questionário diagnóstico (o questionário é apresentado na íntegra no Apêndice D) e Implementação de curso de capacitação na plataforma Moodle e aplicação de questionário avaliativo do curso (o questionário é apresentado na íntegra no Apêndice E).

A proposta foi alinhada à concepção de formação para o mundo do trabalho, não no sentido da mera capacitação técnica ou de adaptação a demandas do mercado, mas como prática educativa que reconhece a complexidade do saber-fazer profissional e articula dimensões cognitivas, éticas e políticas. Conforme destaca Barato (2015), é necessário “fazer bem feito” no campo da educação profissional e tecnológica, o que implica valorizar o conhecimento presente nas experiências concretas de trabalho, promovendo a autonomia e a reflexão crítica. Nessa mesma direção, Rose (2007) mostra que o saber construído no trabalho é profundamente inteligente, ainda que muitas vezes invisibilizado por visões reducionistas da formação.

Além disso, Santos e Santos (2022) ressaltam que a competência em informação constitui fator fundamental de inclusão e compreensão do mundo do trabalho, pois permite ao trabalhador localizar, selecionar, avaliar e aplicar criticamente as informações em contextos reais de atuação. Trata-se de um saber transversal e essencial à cidadania e para a atuação crítica e contextualizada no mundo do trabalho, especialmente quando articulado a práticas pedagógicas que promovem a compreensão, a inclusão e o empoderamento informacional dos sujeitos em seus contextos sociais.

Dessa forma, ao propor o desenvolvimento de competências informacionais entre tutores conteudistas da FCEE, este estudo partiu de uma concepção de

formação que vai além da instrumentalização: buscou-se promover sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e intervir de modo ético e transformador em seus contextos de trabalho e aprendizagem.

3.3 Local e período

A presente pesquisa desenvolveu-se na FCEE, abrangendo o período entre os anos de 2025 e 2026. Após a aprovação pelos comitês de ética do IFSC e da UDESC, com pareceres sob números 7.722.442 e 7.726.691[9], realizou-se a etapa inicial de coleta de dados, voltada ao diagnóstico do perfil e das competências informacionais dos participantes, entre agosto e outubro de 2025.

A análise desse material ocorreu entre setembro e novembro de 2025, fornecendo os subsídios necessários para fundamentar a proposta formativa.

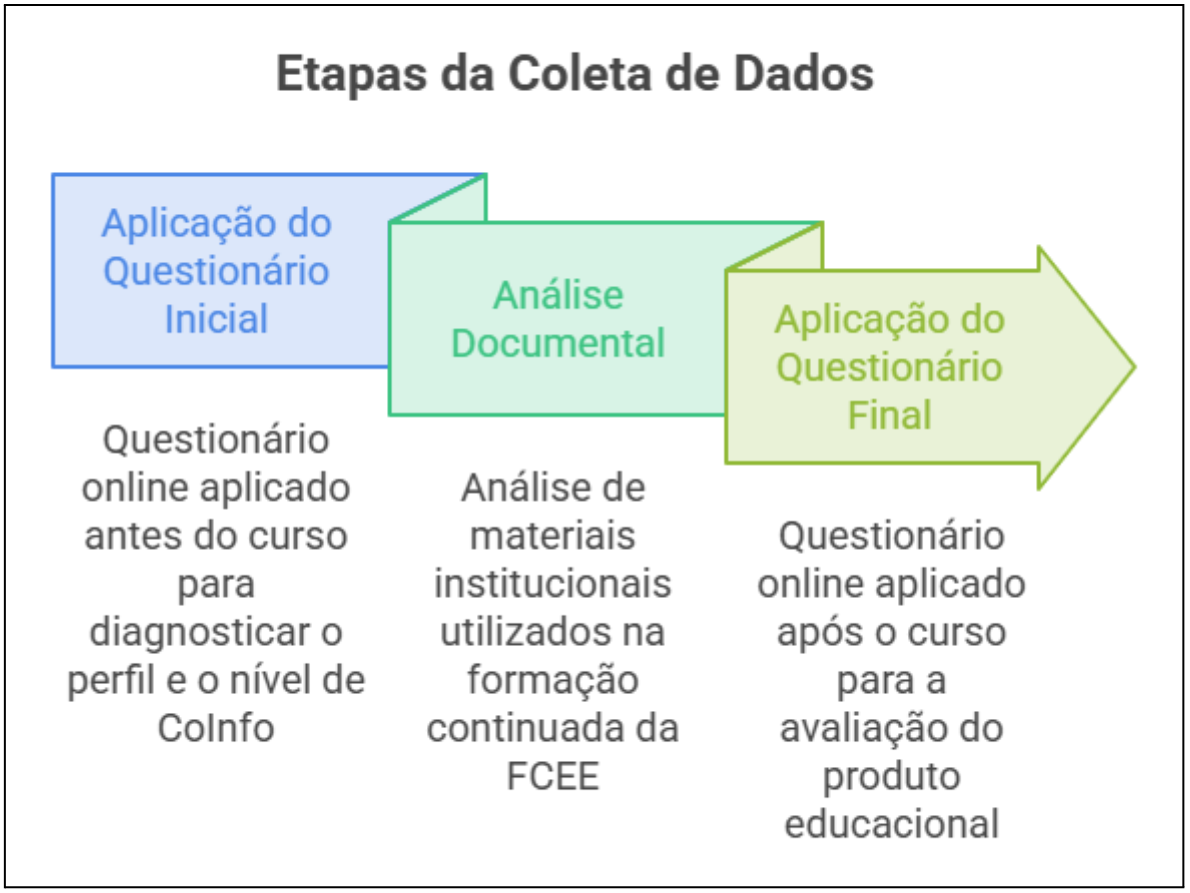
Paralelamente, conduziu-se uma investigação acerca dos conteúdos para a elaboração do curso, pautada nos resultados da análise de dados e na observação de materiais institucionais da FCEE. Com os resultados dessas etapas, entre dezembro de 2025 e fevereiro de 2026, o curso de formação continuada para o desenvolvimento de competências em informação foi elaborado e prototipado na plataforma Moodle.

A implementação e aplicação do produto educacional ocorreram entre junho e julho de 2026, em formato de módulos inseridos na formação institucional "O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE – 4ª edição". Para analisar a aplicabilidade da proposta, realizou-se a terceira etapa de coleta de dados em julho de 2026, mediante a aplicação de um instrumento de avaliação específico aos participantes após a conclusão dos módulos de competência em informação.

3.4 Procedimentos e instrumentos para a coleta e geração de dados

A coleta e geração de dados foi estruturada em três etapas distintas, as quais estão apresentadas de forma esquemática na Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Etapas da coleta de dados



Fonte: Elaboração da autora (2026).
Nota: Fluxograma desenvolvido com suporte de design da ferramenta de IA Napkin AI; fluxo e conteúdo de responsabilidade da autora.

A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário online diagnóstico inicial (Apêndice D) antes do início do curso, voltado à avaliação do perfil dos participantes e ao levantamento de seus conhecimentos e percepções sobre as competências em informação necessárias para sua atuação (Gil, 2017). Estruturado em perguntas fechadas e abertas, o instrumento permitiu tanto uma análise quantitativa das respostas padronizadas quanto uma compreensão qualitativa das percepções dos participantes. Entre suas vantagens, destacou-se a possibilidade de atingir um número maior de respondentes, garantindo alcance geográfico, anonimato, flexibilidade de preenchimento e isenção de influências diretas do entrevistador (Gil, 2024). Este instrumento foi elaborado com base na literatura existente sobre competência em informação, especialmente as contribuições de Belluzzo (2020), Dudziak (2001), Vitorino e De Lucca (2020), e Lopes e Pinto (2010, 2016), que fornecem embasamento teórico para a construção das perguntas a fim

de avaliar a competência em informação do público-alvo.

A segunda etapa envolveu a análise documental exploratória de materiais institucionais de caráter pedagógico e normativo utilizados nas capacitações continuadas em EaD pela FCEE. Foram examinadas criticamente ementas, planos de curso, resoluções, manuais de orientação para tutores, projetos de cursos anteriores e recursos de ensino (como slides, roteiros de vídeos e fóruns de dúvidas) produzidos internamente e disponíveis nos ambientes virtuais da fundação. Esta análise teve como propósito mapear os requisitos normativos, pedagógicos e eventuais lacunas na conduta informacional, servindo como subsídio técnico indispensável para o desenho pedagógico do produto educacional e dando origem, inclusive, ao levantamento bibliográfico que constitui a fundamentação teórica de todo este trabalho.

A terceira e última etapa consistiu na aplicação de um segundo questionário online (Apêndice E), de caráter avaliativo, aplicado depois que os participantes realizaram a formação proposta, com foco na avaliação do produto educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa. Este instrumento permitiu registrar a percepção dos tutores sobre a relevância e clareza dos conteúdos abordados, a aplicabilidade prática das competências em informação desenvolvidas e a eficácia da estrutura geral do curso implementado na plataforma Moodle.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

A análise de dados foi realizada dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa (Severino, 2007), por fazer uso de diferentes meios de investigação, de coleta, análise e interpretação de dados. A análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), esse processo pode ser definido como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, sua categorização, interpretação e a redação do relatório final. Essa estrutura metodológica garante que o tratamento dos dados seja sistemático e coerente, proporcionando uma análise robusta e alinhada aos objetivos da pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, os dados coletados por meio do primeiro

questionário online (Apêndice D) e do segundo questionário (Apêndice E), foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), que permitiram a identificação de categorias e padrões na percepção dos respondentes e dos documentos analisados. Essa técnica é adequada para estudos qualitativos, pois facilita a interpretação dos dados em profundidade, respeitando a complexidade do fenômeno estudado.

A análise seguiu um protocolo rigoroso, que incluiu a codificação das respostas, e a construção de categorias de análise. Essas categorias foram definidas tanto de forma preliminar, com base no referencial teórico, quanto ao longo do processo, surgindo a partir dos próprios dados coletados.

Como apoio técnico à organização inicial dos dados, foram utilizadas ferramentas digitais baseadas em inteligência artificial, como o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google), especialmente para identificação preliminar de padrões e revisão textual. Destaca-se que esses recursos foram empregados apenas como suporte operacional, permanecendo sob responsabilidade da pesquisadora todas as etapas interpretativas, a definição das categorias analíticas e a redação final dos resultados.

3.6 Aspectos éticos

Esta pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos estabelecidos nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, que regulamentam pesquisas com seres humanos, garantindo a segurança e o bem-estar dos participantes. O projeto foi submetido aos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Santa Catarina (CEPSH-IFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UDESC), via Plataforma Brasil, assegurando que todas as diretrizes éticas fossem cumpridas.

Os participantes foram informados detalhadamente sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado digitalmente. A coleta de dados foi realizada exclusivamente online, por meio de um formulário do Google Forms, garantindo acessibilidade e praticidade aos participantes. No início desse formulário, houve uma explicação clara sobre a pesquisa e o participante teve

de aceitar o TCLE para continuar com o preenchimento do questionário. A participação foi voluntária, e os participantes puderam desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo. O anonimato e a confidencialidade das informações foram preservados, garantindo a privacidade dos respondentes.

Os dados serão armazenados de forma segura por um período de cinco anos, em local protegido por senha e com acesso restrito à pesquisadora. Após esse prazo, os dados serão descartados de maneira segura, conforme as diretrizes éticas e institucionais.

3.6.1 Riscos

A pesquisa apresentou baixo risco aos participantes, sendo o principal aspecto a possibilidade de algum desconforto ou cansaço ao responder o questionário. Para minimizar essa questão, o instrumento de coleta foi objetivo e conciso, evitando qualquer sobrecarga. Além disso, caso algum participante sentisse necessidade de interromper sua participação, ele poderia fazer isso livremente, sem nenhum tipo de prejuízo. O questionário foi totalmente anônimo e as respostas foram mantidas em sigilo, armazenadas em ambiente digital seguro, protegido por senha e com acesso restrito ao pesquisador. O TCLE forneceu informações claras sobre o estudo antes da participação e garantiu que os participantes pudessem ter acesso aos resultados da pesquisa. Os dados coletados serão preservados por cinco anos e, após esse período, serão descartados conforme as normas éticas.

3.6.2 Benefícios

Esta pesquisa contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências informacionais dos tutores conteudistas da FCEE, auxiliando na autonomia e na melhoria da qualidade dos materiais didáticos na EaD. Conforme os resultados que serão posteriormente apresentados, a capacitação proposta ajudou esses profissionais a aprimorar suas práticas no uso de informações, normas da ABNT, plágio e gestão de fontes de dados. Indiretamente, essa pesquisa poderá contribuir para a estruturação de novas estratégias de capacitação dentro da FCEE, fortalecendo a inclusão digital e aprimorando a qualidade dos cursos ofertados na

modalidade EaD. Os materiais desenvolvidos durante o estudo poderão servir de referência para futuras formações e pesquisas sobre competência em informação no contexto da EPT. Dessa forma, este estudo busca garantir que o ensino a distância na FCEE seja continuamente aprimorado, promovendo impacto positivo tanto para os tutores conteudistas quanto para a instituição e seus estudantes públicos da educação especial.

Neste capítulo, foram apresentadas as abordagens metodológicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa, com destaque para as estratégias e técnicas que guiaram a coleta e análise dos dados, além da construção de um caminho para a formação dos tutores conteudistas da FCEE. A escolha dos métodos levou em consideração o contexto da educação a distância na FCEE e a necessidade de promover o desenvolvimento de competências em informação entre os tutores conteudistas.

A seguir serão apresentados os resultados do primeiro questionário (Apêndice D), de caráter diagnóstico, aplicado para a coleta de dados bem como a análise e correlações dos mesmos. Ressalta-se que a análise dos dados obtidos com o segundo questionário (Apêndice E), voltado à avaliação da intervenção, será apresentada no capítulo referente ao produto educacional (Capítulo 5).

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O questionário elaborado para esta pesquisa foi submetido a um pré-teste junto a cinco tutores conteudistas da FCEE, a fim de verificar sua clareza e pertinência quanto à formulação das questões. Como não foram sugeridas alterações, o instrumento manteve sua estrutura original e foi aplicado na versão final. O envio ocorreu por e-mail, utilizando-se os endereços fornecidos pelos setores NESPE e GECAE, alcançando um total de 105 tutores conteudistas. Esse grupo de 105 profissionais representou o universo concreto de contatos ativos e alcançáveis no período de aplicação da pesquisa, correspondendo à parcela operacionalizável dentro da estimativa macro de 150 tutores historicamente vinculados à instituição. Do conjunto de envios, 32 profissionais responderam integralmente ao questionário, representando 30,48% do total de participantes convidados. Conforme Lakatos e Marconi (2017), taxas em torno de 25-30% são médias esperadas e aceitáveis em questionários enviados por e-mail para públicos profissionais, desde que haja representatividade amostral. Assim sendo, essa taxa de retorno foi considerada satisfatória para o tipo de instrumento e o público-alvo, garantindo a representatividade necessária para a análise exploratória proposta.

A etapa de análise dos dados obedeceu à natureza qualitativa, embora o estudo envolveu tanto a descrição estatística dos resultados de natureza objetiva quanto o tratamento qualitativo das respostas abertas, conforme os princípios da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016, p. 44), a análise de conteúdo constitui um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens analisadas. Nesse sentido, a autora propõe três fases interdependentes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

Em conformidade com essa perspectiva, as respostas foram inicialmente submetidas à “leitura flutuante”[9]. Em seguida, foram categorizadas em temas e

[9] A leitura flutuante, segundo Bardin (2016, p. 126), corresponde à primeira atividade da fase de pré-análise. Nela, o pesquisador estabelece um contato inicial com os documentos, deixando-se “invadir por impressões e orientações”, em um processo de aproximação progressiva do material, análogo à atitude do psicanalista, no qual as hipóteses e interpretações emergem gradualmente.

unidades de registro, resultando em eixos interpretativos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa (Bardin, 2016). Prodanov e Freitas (2013, p. 113) destacam que, no tratamento qualitativo dos dados, é necessário proceder à “redução dos dados, sua categorização e interpretação”, a fim de transformar o material bruto em informações significativas. Nessa etapa, o pesquisador assume um papel ativo na interpretação dos dados. Isso remete à concepção de Severino (2014), que define interpretar como tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, superando a mensagem estrita do texto e forçando o autor a um diálogo. Essa concepção sustenta a necessidade de uma leitura crítica e reflexiva na análise dos dados, que deve estar em consonância com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, garantindo assim a coerência e profundidade da interpretação.

Corroborando esse entendimento, Valle e Ferreira (2025, p. 1) afirmam que a análise de conteúdo “é bastante utilizada em pesquisas qualitativas, [...] da área da educação, por se tratar de uma forma muito eficaz de se compreenderem os conteúdos nem sempre manifestados de um discurso”. Os autores acrescentam que “a AC, conforme desenvolvida por Bardin (2016), tem-se mostrado uma ferramenta metodológica robusta e amplamente aceita em pesquisas qualitativas na educação” (Valle; Ferreira, 2025, p. 3), o que reforça seu potencial de aplicação em estudos que buscam interpretar dados complexos e compreender os significados presentes nas comunicações. Assim, o uso da análise de conteúdo nesta pesquisa possibilitou examinar as respostas dos tutores conteudistas de maneira organizada, rigorosa e interpretativa, em consonância com os princípios metodológicos de Bardin (2016). Nas questões abertas, aplicou-se a análise categorial, uma das técnicas mais consolidadas da análise de conteúdo e amplamente utilizada em pesquisas educacionais por permitir identificar e agrupar temas recorrentes a partir das falas dos sujeitos, aprofundando a compreensão do fenômeno investigado. Conforme destaca Bardin (2016), esse método deve ultrapassar a simples descrição dos dados, buscando apreender os sentidos e motivações que orientam as respostas. Ao estabelecer relações entre os elementos analisados, a análise de conteúdo favorece uma leitura que integra rigor organizacional, diálogo com o referencial teórico e consideração do contexto da pesquisa, permitindo interpretar não apenas a frequência dos indicadores, mas os significados subjacentes às práticas e

percepções analisadas.

Além do aporte metodológico da análise de conteúdo, a interpretação dos dados deste estudo foi orientada pelo referencial teórico da Competência em Informação (CoInfo), sustentado por autores que discutem suas dimensões e implicações no campo educacional. As contribuições de Vitorino e De Lucca (2020) foram fundamentais para compreender a CoInfo como uma competência multidimensional — técnica, estética, ética e política — que orienta o uso crítico, responsável e contextualizado da informação. No mesmo sentido, Belluzzo (2020) e Dudziak (2008) reforçam que a CoInfo é um processo contínuo e dinâmico, vinculado ao aprendizado ao longo da vida, e cuja consolidação depende não apenas de esforços individuais, mas também de políticas institucionais que promovam formação continuada e práticas informacionais sustentáveis. Souza e Cavalcante (2021a) complementam essa perspectiva ao situar a CoInfo no contexto da EaD, evidenciando desafios relacionados à autonomia, colaboração e mediação tecnológica. Esse conjunto teórico permitiu interpretar as respostas dos tutores de maneira integrada, iluminando tanto as práticas declaradas quanto os sentidos latentes associados às percepções, dificuldades e necessidades formativas identificadas no estudo.

No desenvolvimento da etapa analítica, foram utilizados, de forma complementar, o ChatGPT e o NotebookLM como ferramentas de apoio ao processo de organização e exploração inicial dos dados. Essas tecnologias foram empregadas de maneira ética e transparente, exclusivamente para auxiliar em tarefas operacionais, especialmente na verificação de recorrências, identificação de termos frequentes e apoio ao agrupamento inicial das respostas, bem como revisão textual. Ressalta-se que tais recursos não substituíram o trabalho intelectual da pesquisadora: todas as decisões interpretativas, a construção das categorias analíticas, a articulação com o referencial teórico e a redação final dos resultados permaneceram sob responsabilidade integral da autora da pesquisa.

Como etapa basilar e constitutiva do diagnóstico desta pesquisa-ação, a análise documental exploratória e institucional realizada deu origem e sustentação ao próprio referencial teórico deste estudo. Longe de configurar apenas uma formalidade de contextualização, foi a partir do exame crítico das diretrizes organizacionais que se identificou a necessidade de articular teoricamente as

dimensões da competência em informação com a rotina docente. O corpus selecionado para a análise foi composto pelo Manual de Normas e de Procedimentos da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE), pela Resolução nº 01/2018/FCEE, pela Resolução nº 02/2023/NESPE/FCEE, e pelo Edital e Projeto do Curso "O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE" em sua 3ª edição. O exame crítico desses atos normativos e pedagógicos desvelou que a alta exigência técnica e normativa institucional imposta pela FCEE sobre o tutor conteudista não era acompanhada por um suporte formativo correspondente na área de competência em informação.

Os achados desse exame documental revelaram que, de acordo com o Manual da GECAE e a Resolução nº 01/2018/FCEE, o tutor na instituição acumula de forma complexa o papel de produzir os conteúdos e de mediar o processo pedagógico na plataforma Moodle. No entanto, a análise do projeto da 3ª edição do curso revelou que a formação institucional prévia oferecida pela fundação possuía um viés estritamente tecnicista e instrumental. O programa focava na operacionalização de mídias e no adestramento em ferramentas básicas, sem contemplar em nenhum momento conteúdos voltados a estratégias de busca qualificada ou ao uso ético da informação. Por fim, identificou-se um paradoxo prático em que, embora a Resolução NESPE nº 02/2023 exija rigor científico na catalogação e submissão de produções técnicas geradas na FCEE, o curso de 2025 restringia as normas da ABNT e o plágio ao último módulo, apresentando-as como meras exigências burocráticas de formatação e não como um pilar de integridade intelectual. Esse cenário de carência documental justificou a urgência de conceber um produto educacional estruturado sob as dimensões técnica e ética da CoInfo.

A primeira seção do questionário, intitulada “Perfil do respondente”, compreende as questões de número 1 a 12, e tem como finalidade traçar um panorama das características profissionais e acadêmicas dos tutores conteudistas da FCEE, bem como identificar suas experiências e práticas relacionadas à educação a distância. Essa etapa cumpre papel diagnóstico inicial e está diretamente associada ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar o perfil profissional dos tutores conteudistas da FCEE que atuam na formação continuada em EaD, conforme descrito no quadro de correlação de objetivos do Apêndice D.

A seguir, serão expostos os resultados e a análise das questões que integram

a primeira seção do questionário, cuja finalidade é subsidiar a compreensão do perfil profissional e formativo dos tutores conteudistas, em consonância com o primeiro objetivo específico da pesquisa:

a) Análise do perfil dos respondentes

Em razão do número de categorias de resposta, os resultados da Questão 1, que trata da distribuição dos tutores conteudistas por centro e/ou setor de atuação na FCEE, são sistematizados e apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos tutores conteudistas por centro ou setor de atuação

Centro ou Setor de Atuação na FCEE	**Frequência Absoluta (N)**	**Frequência Relativa (%)**
Centro de Educação e Trabalho (CENET)	6	18,8%
Centro de Educação e Vivência (CEVI)	5	15,6%
Centro de Educação Física (CEDUF)	4	12,5%
Centro de Avaliação e Encaminhamento (CENAE)	3	9,4%
Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Adilson Ventura (CAP)	2	6,3%
Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)	2	6,3%
Centro de Tecnologia Assistiva (CETEP)	2	6,3%
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE)	2	6,3%
Centro Especializado em Transtorno do Espectro Autista / Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (CETEA/NAEE)	2	6,3%
Gerência de Apoio Operacional (GEAPO)	1	3,1%
Gerência de Planejamento (GEPLA)	1	3,1%
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS)	1	3,1%
Supervisor de Atividades Educacionais Extensivas e Núcleo de Estudos e Pesquisas (SAEEX e NESPE)	1	3,1%
TOTAL	32	100,0%

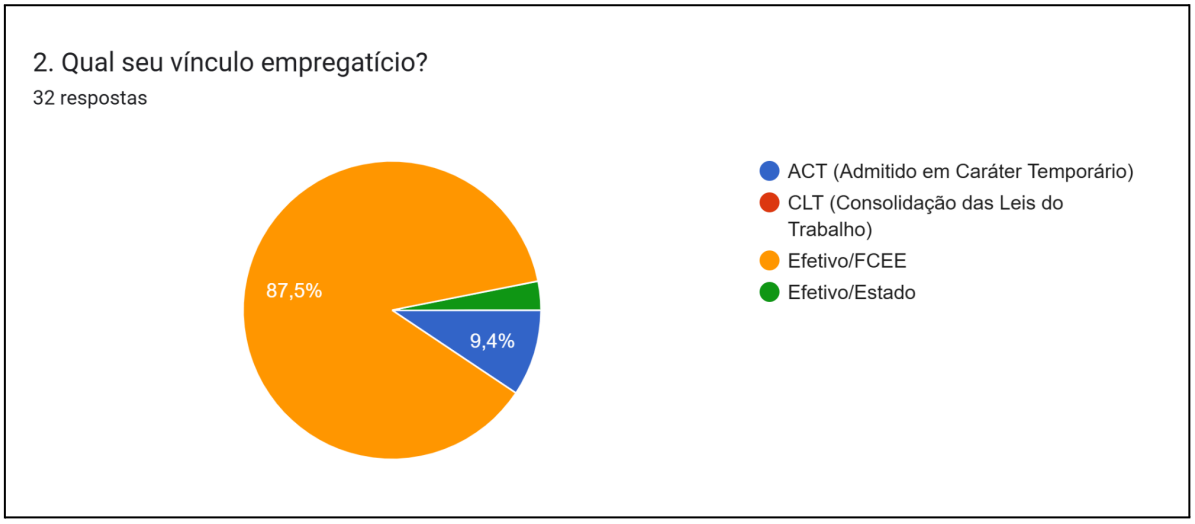
Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A distribuição dos tutores conteudistas por centro e setor de atuação na FCEE, detalhada no Quadro 1, evidencia a inserção dos respondentes em diversas instâncias pedagógicas e administrativas da instituição. Os dados indicaram a participação de servidores de múltiplos centros de atendimento e setores de apoio, com maior representatividade observada no Centro de Educação e Trabalho (CENET), que concentra 18,8% dos participantes (6 respondentes), seguido pelo Centro de Educação e Vivência (CEVI) com 15,6% (5 respondentes) e pelo Centro de Educação Física (CEDUF) com 12,5% (4 respondentes). Essa diversidade institucional demonstra que a amostra contempla diferentes áreas de atuação profissional, refletindo a natureza multidisciplinar da FCEE. Observou-se, entretanto, número reduzido de participantes em alguns centros, o que requer cautela na generalização dos resultados.

O predomínio de respostas provenientes de centros pedagógicos e de formação reflete a concentração de profissionais envolvidos diretamente com processos educacionais, o que se alinha ao propósito deste estudo, voltado ao fortalecimento das competências informacionais no contexto da EaD.

Com o objetivo de compreender o vínculo empregatício dos participantes da pesquisa, o Gráfico 1 evidencia o tipo de vínculo dos tutores conteudistas com a FCEE.

Gráfico 1 - Vínculo empregatício dos tutores conteudistas na FCEE



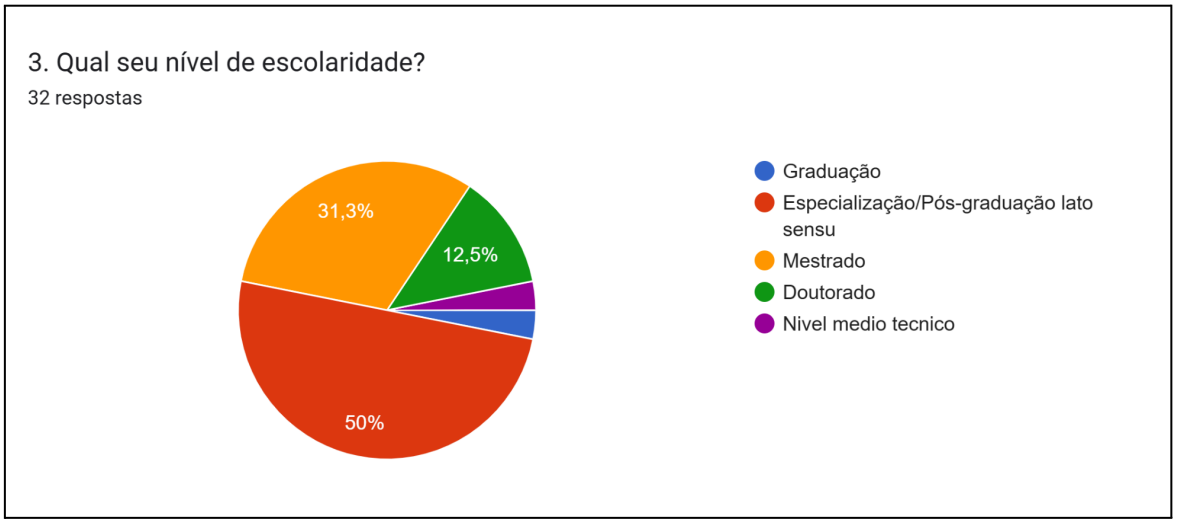
Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Verificou-se predominância de servidores efetivos da FCEE (87,5%), seguidos

por pequena proporção de contratados temporários. Esse dado sugere que a maioria dos respondentes possui estabilidade institucional, o que favorece o desenvolvimento de ações formativas contínuas e o engajamento em projetos de formação de longo prazo.

Visando analisar o nível de escolaridade dos tutores conteudistas respondentes, o Gráfico 2 expõe os resultados da Questão 3, permitindo identificar o grau de formação acadêmica predominante na amostra.

Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos tutores conteudistas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A maioria dos participantes apresentou formação em nível de pós-graduação, destacando-se os títulos de especialização (50%) e mestrado (31,3%). Tal perfil reforça o elevado nível de qualificação do grupo e sinaliza potencial para aprofundar práticas pedagógicas baseadas em pesquisa e reflexão crítica.

Entretanto, estudos realizados no Brasil apontam que a formação formal não garante, por si só, o domínio das competências informacionais, uma vez que essas habilidades envolvem práticas contínuas de busca, avaliação e uso crítico da informação, construídas de forma situada e experiencial. Pereira e Alcará (2021) identificaram que professores de disciplinas de fontes de informação, apesar de possuírem sólida formação acadêmica, relatam dificuldades no uso de recursos digitais e na condução de atividades práticas, o que evidencia lacunas entre o saber teórico e a aplicação cotidiana. De modo semelhante, Costa (2015) verificou que docentes e discentes do ensino superior tecnológico também apresentaram

limitações quanto ao uso estratégico da informação, revelando a necessidade de formação continuada e de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento dessas competências. Além disso, Souza e Cavalcante (2021b) observaram que, mesmo entre tutores a distância, as habilidades informacionais autodeclaradas nem sempre se traduzem em práticas críticas ou práticas que resultam do incentivo, apoio ou de formações institucionais.

Esses achados reforçam que, embora o grupo de tutores conteudistas da FCEE possua qualificação acadêmica relevante, o desenvolvimento das competências em informação requer processos formativos permanentes que integrem teoria e prática, estimulando o uso consciente, ético e reflexivo da informação. Os estudos demonstram que, mesmo em ambientes formalmente estruturados para a educação ou entre profissionais qualificados, a plena prática da CoInfo — que envolve o pensamento crítico, o uso ético e o aprendizado contínuo (Dudziak, 2003) — nem sempre se encontra garantida ou institucionalizada, exigindo, portanto, ações pedagógicas e políticas institucionais que promovam o exercício efetivo dessas competências.

Em razão do número de categorias de resposta, os resultados da Questão 4, que trata da formação acadêmica dos tutores conteudistas, são sistematizados e apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Áreas de formação acadêmica dos tutores conteudistas

Área de Formação Acadêmica	**Frequência Absoluta (N)**	**Frequência Relativa (%)**
Pedagogia	19	59,4%
Psicologia	2	6,3%
Educação Física	2	6,3%
Letras	2	6,3%
Administração	1	3,1%
Música / Musicoterapia	1	3,1%
Artes	1	3,1%
Serviço Social	1	3,1%
Enfermagem	1	3,1%

Fisioterapia	1	3,1%
Matemática	1	3,1%
TOTAL	32	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Identificou-se ampla variedade de áreas de formação entre os tutores conteudistas, abrangendo Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Fisioterapia, Administração, Serviço Social, entre outras. Contudo, a maioria dos participantes possui formação em Pedagogia (59,4%), o que revela a forte presença de profissionais oriundos do campo educacional.

Esse resultado pode ser interpretado como um reflexo da própria natureza da EaD na FCEE, voltada à formação de educadores e ao atendimento educacional especializado. A predominância de pedagogos indica um grupo com sólida base teórica em processos de ensino e aprendizagem, o que potencializa o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas. No entanto, conforme apontam Prodanov e Freitas (2013) e Severino (2014), a análise qualitativa deve ir além da simples descrição dos dados, buscando compreender as relações e significados subjacentes. Nesse sentido, o predomínio da Pedagogia também pode indicar a necessidade de ampliar o olhar sobre o uso da informação em contextos interdisciplinares, especialmente porque a atuação na EaD requer competências informacionais que extrapolam os limites de uma única área de conhecimento.

A diversidade de formações — ainda que com forte eixo pedagógico — enriquece o ambiente educacional, favorecendo trocas entre diferentes campos profissionais. Entretanto, ela também implica desafios formativos, uma vez que o domínio da CoInfo deve considerar distintas linguagens, práticas e culturas informacionais. Como lembra Bardin (2016), a interpretação dos dados deve buscar significados que ultrapassem a aparência imediata dos números, revelando as tensões e potencialidades presentes nas respostas. Assim, o elevado número de pedagogos pode tanto fortalecer o caráter educativo das ações na EaD quanto evidenciar a importância de abordagens formativas interdisciplinares que valorizem a pluralidade de experiências e o compartilhamento de saberes.

Dessa forma, o curso proposto deverá contemplar competências informacionais de maneira transversal, articulando fundamentos pedagógicos com

práticas de busca, avaliação e uso ético da informação, aplicáveis a diferentes áreas de atuação dos tutores conteudistas. Conforme destaca Belluzzo (2020), a competência em informação insere-se no contexto mais amplo da aprendizagem ao longo da vida e está associada às práticas de ensino, de pesquisa e de gestão do conhecimento, sendo um conceito que se aplica a diferentes contextos e áreas, devendo ser incorporado de forma integrada às práticas educacionais e profissionais.

- Questão 5 – Principais funções desempenhadas na FCEE

A Questão 5, de natureza aberta, buscou mapear as atividades primárias dos tutores conteudistas no seu ambiente de trabalho na FCEE. Convém explicar que, geralmente, os tutores conteudistas atuam como formadores em temáticas relacionadas às suas atividades primárias na instituição como, por exemplo, um colaborador com a função de bibliotecário, atua como tutor desta mesma área. Assim sendo, a área de atuação destes profissionais se torna relevante na medida que representa também a diversidade de temas nos quais os tutores da FCEE atuam e que podem, ou não, ter relação com a CoInfo.

A diversidade das respostas indicou que os tutores conteudistas frequentemente acumulam múltiplas funções, muitas das quais exigem alta especialização, e que o papel de produção de conteúdo é complementar a atividades pedagógicas, de saúde, sociais e de gestão.

As principais funções descritas pelos 32 respondentes foram categorizadas no Quadro 3, a seguir, que apresenta as categorias e as respectivas funções. As categorias foram definidas a partir das respostas coletadas e conforme a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Quadro 3 - Categorização das funções desempenhadas na FCEE

Categoria	Funções	Descrição
1. Assessoria, orientação e formação pedagógica	Assessoria, formação continuada, planejamento, orientação de professores e educandos, construção de material pedagógico e apoio pedagógico.	Engloba funções voltadas para o apoio direto a docentes e alunos, enfatizando o papel consultivo e formativo dos profissionais perante a rede de ensino.

2. Pesquisa, análise institucional e documental	Pesquisa acadêmica, articulação de grupos de estudos, análise de processos de AEE, proposição de políticas públicas e escrita de documentos internos.	Reúne atividades de caráter técnico-científico que subsidiam a tomada de decisão e a formulação de políticas educacionais na fundação.
3. Atendimento direto, avaliação e reabilitação	Avaliação diagnóstica e de neurodesenvolvimento, atendimentos de musicoterapia, assistência social e suporte clínico (enfermagem).	Reflete o trabalho especializado, clínico e de diagnóstico realizado nos centros de atendimento da instituição, como o CENAE e o CEVI.
4. Docência, instrução especializada e materiais acessíveis	Professor de áreas disciplinares (educação física, dança), audiodescrição, comunicação alternativa e criação de recursos pedagógicos acessíveis.	Agrupa funções de transmissão de conhecimento especializado e atuação em serviços que garantem a acessibilidade comunicacional e pedagógica.
5. Gestão e coordenação	Coordenação de centros e núcleos, planejamento estratégico e gestão de processos institucionais.	Envolve os profissionais que ocupam cargos de liderança, organização administrativa e planejamento macro dentro da estrutura da FCEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen; categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

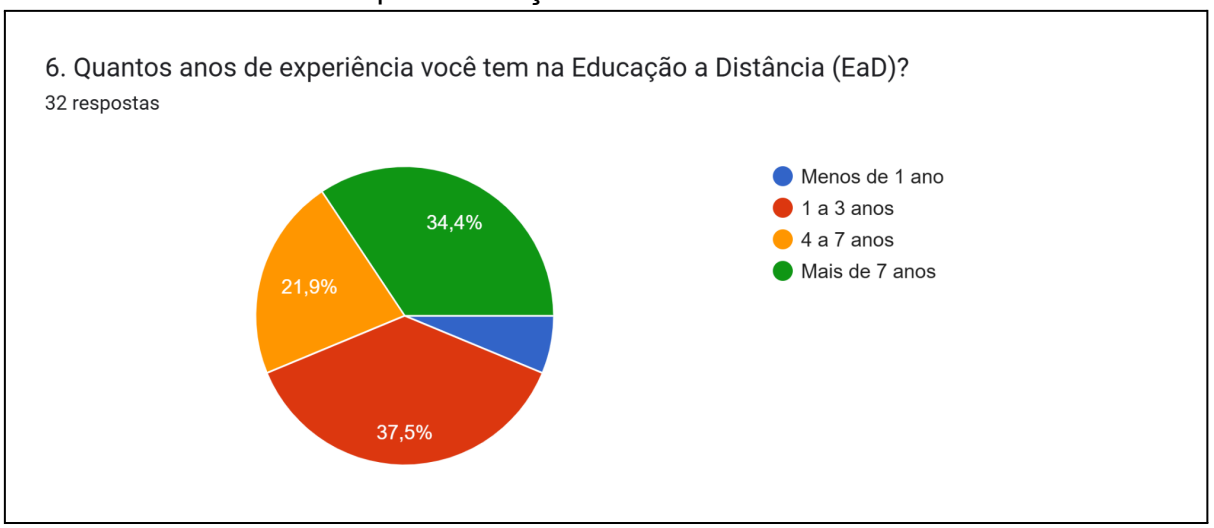
A análise das funções desempenhadas na FCEE demonstra que o universo profissional dos tutores conteudistas é predominantemente pedagógico e especializado, focado em atendimento, reabilitação, assessoria e formação contínua.

Neste momento da análise, torna-se importante destacar que todos os tutores conteudistas produzem seus materiais didáticos e que, conforme já explicitado, a função de tutor é paralela à função do cargo na FCEE, ou seja, é uma função extra a sua atuação. Sendo a produção de materiais didáticos uma função não isolada, mas sim integrada a um conjunto de responsabilidades que exige formação consistente (notavelmente em Mestrado e Especialização, conforme o perfil dos respondentes), a complexidade dos cargos descritos justifica a necessidade alta ou muito alta de aprimoramento em competência em informação, como visto em outras questões do questionário, dado o volume e a natureza técnica das informações que os tutores conteudistas precisam gerenciar e transmitir.

Conclui-se desta forma, que a diversidade de funções reforça, portanto, a relevância do desenvolvimento de competências em informação, uma vez que todos esses papéis envolvem processos de busca, seleção, avaliação e produção de informações em contextos educacionais.

Para analisar a experiência dos participantes na modalidade de educação a distância, o Gráfico 3, correspondente à Questão 6, apresenta o tempo de atuação dos tutores conteudistas na EaD.

Gráfico 3 - Tempo de atuação dos tutores conteudistas na EaD



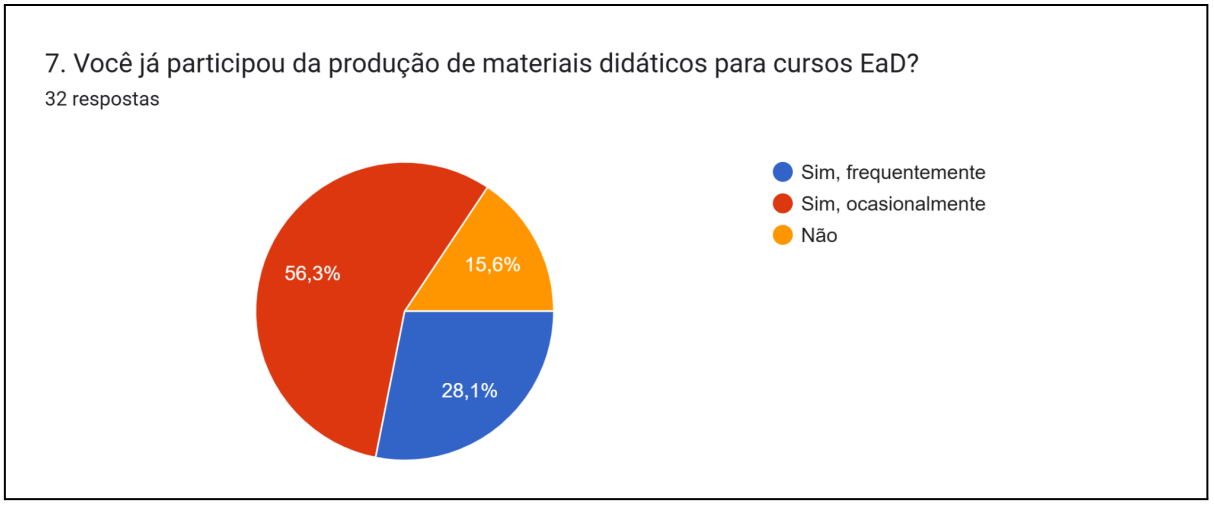
Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Os dados mostraram equilíbrio entre profissionais com pouca experiência na EaD (até 3 anos, com 37,5%), aqueles com experiência intermediária (de 4 a 7 anos, com 21,9%) e avançada (acima de 7 anos, com 34,4%). Esse cenário aponta para um grupo heterogêneo, com diferentes níveis de familiaridade com as metodologias e ferramentas digitais. De acordo com Severino (2014), o pesquisador deve interpretar os dados considerando as condições concretas e históricas em que se inserem os sujeitos investigados, o que reforça a importância de contextualizar a experiência profissional na análise.

Observa-se, portanto, que a distribuição da experiência em EaD na FCEE não é homogênea, mas sim polarizada entre novatos e veteranos. Esta estrutura complexa da amostra é a base para a alta e diversificada demanda por aprimoramento em competência em informação.

Com o objetivo de verificar a participação dos tutores na produção de materiais didáticos para a EaD, o Gráfico 4 expõe os resultados da Questão 7.

Gráfico 4 - Participação dos tutores na produção de materiais didáticos para EaD

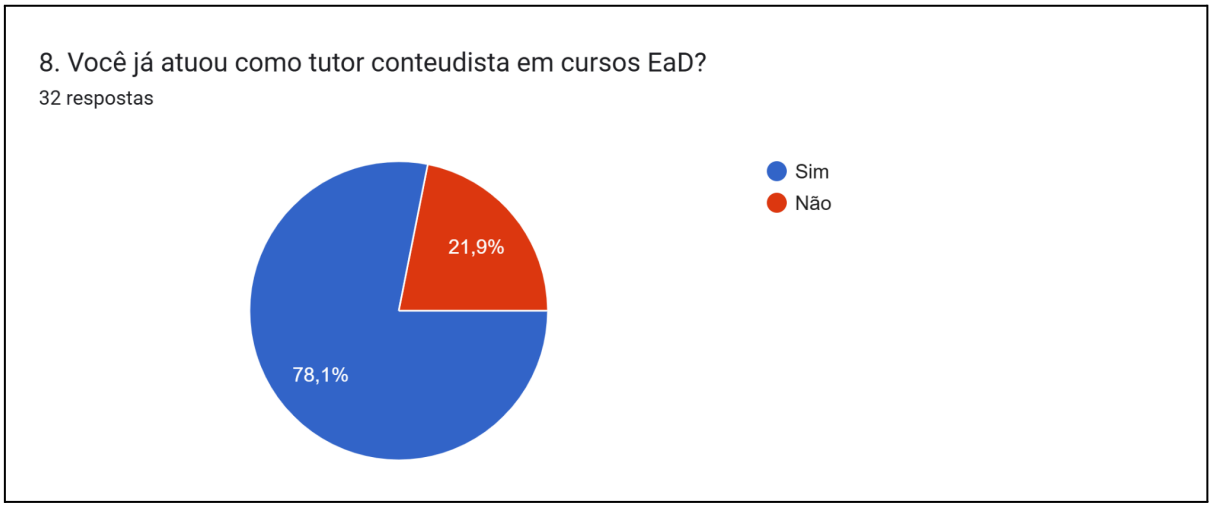


Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A maioria dos respondentes declarou já ter participado da produção de materiais didáticos para cursos a distância, ainda que em diferentes graus de envolvimento. Esse resultado evidencia vivência prática com as demandas de autoria e curadoria digital, elementos centrais das competências informacionais. Tais práticas, quando aliadas à formação adequada, contribuem para o fortalecimento do papel do tutor conteudista como mediador do conhecimento.

Visando identificar a atuação formal dos respondentes como tutores conteudistas, o Gráfico 5, referente à Questão 8, apresenta os dados relacionados à experiência direta nessa função.

Gráfico 5 - Atuação como tutor conteudista



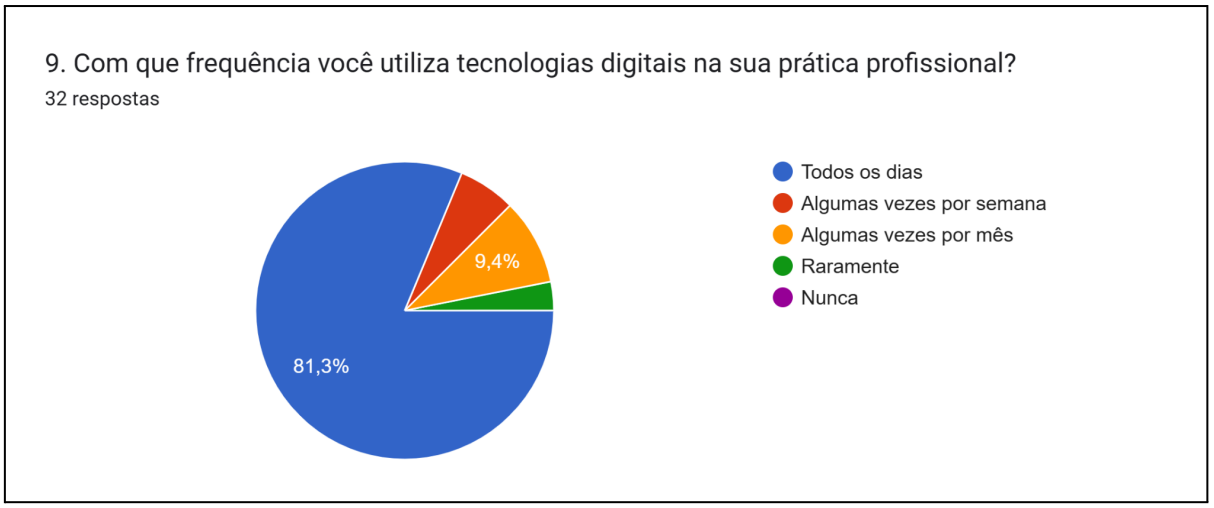
Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Os resultados da Questão 8 evidenciam que a maioria expressiva dos respondentes já possui experiência nessa função, o que demonstra familiaridade com as práticas e demandas específicas da educação a distância. Esse dado é significativo, pois revela um grupo que, em grande parte, compreende o papel do tutor conteudista como mediador pedagógico e curador de informações, articulando conteúdos, tecnologias e metodologias voltadas à aprendizagem autônoma.

Embora o questionário tenha sido direcionado a “tutores conteudistas”, 21,9% da amostra (sete respondentes) indicaram “não” para esta questão, confirmando a ausência de experiência prévia na atuação como tutor. A porcentagem de profissionais com pouca experiência em EaD (até 3 anos) (Q6) se conecta diretamente à falta de atuação formal como tutor. Esse subgrupo, apesar de não ter exercido a função, demonstrou potencial alinhamento e prontidão para desempenhá-la, sugerindo que se trata de profissionais que se qualificaram recentemente ou que estavam em processo de transição para a função de tutor conteudista.

Para compreender a frequência de uso de tecnologias digitais na prática profissional, o Gráfico 6 apresenta os resultados da Questão 9, que aborda o uso de recursos tecnológicos pelos tutores.

Gráfico 6 - Frequência de uso de tecnologias digitais na prática profissional



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A análise da Questão 9 evidenciou que a maioria dos respondentes declarou utilizar tecnologias digitais com regularidade, demonstrando familiaridade com o

acesso a informações no contexto digital. A predominância das respostas concentradas na opção "todos os dias" (81,3%) indicou uma prática informacional diária e recorrente entre os tutores conteudistas da FCEE.

Entretanto, essa alta frequência de uso tecnológico deve ser analisada como um reflexo das demandas da prática profissional geral dentro da FCEE, que exige uma rotina constante de gestão da informação e comunicação, independentemente de uma atuação direta ou contínua na EaD. Além disso, embora o uso de tecnologias digitais (Q9) estabeleça o contexto de atuação dos profissionais, ele não pode ser atribuído exclusivamente à função de tutor conteudista, visto que esta função é secundária ou complementar para muitos dos respondentes.

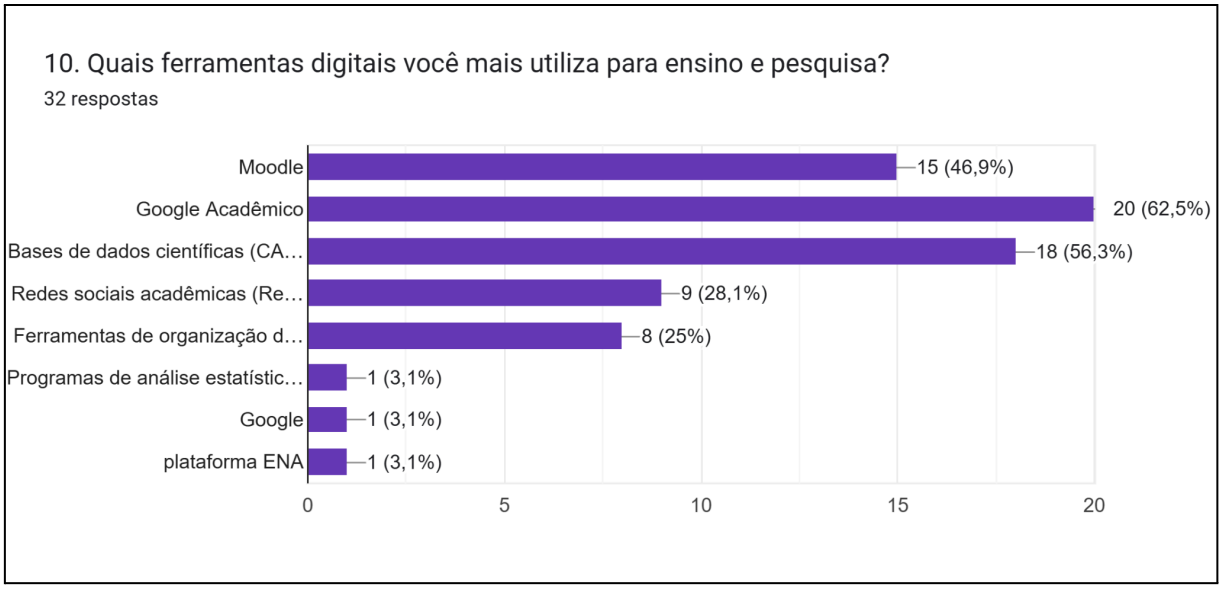
Nessa perspectiva, verificou-se que a frequência de uso de tecnologias digitais, embora relevante, não traduziu necessariamente competência em informação. A análise mostrou que o uso intenso de ferramentas digitais expõe vulnerabilidades relacionadas à CoInfo, justificando a forte demanda por qualificação em temas como busca avançada, produção tecnológica de conteúdo e ética digital.

Esse entendimento está alinhado ao que defendem autores como Belluzzo (2020) e Vitorino (2018), ao enfatizarem que a competência em informação não se limita ao acesso ou ao uso de fontes, mas envolve compreensão crítica, avaliação e uso ético da informação. A competência informacional exige reflexão e consciência sobre o processo de uso da informação, e não apenas sua busca ou manipulação instrumental.

Assim, embora os resultados evidenciam o uso frequente de ferramentas e fontes digitais, a análise inferiu que a prática informacional dos tutores ainda se mostrou predominantemente instrumental. Isso reforça a necessidade de formações voltadas ao fortalecimento das dimensões crítica e ética da competência em informação entre esses profissionais.

Com o intuito de identificar as ferramentas digitais mais utilizadas pelos participantes, o Gráfico 7, referente à Questão 10, apresenta as principais plataformas e fontes informacionais empregadas pelos tutores conteudistas.

Gráfico 7 - Ferramentas digitais e fontes informacionais utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

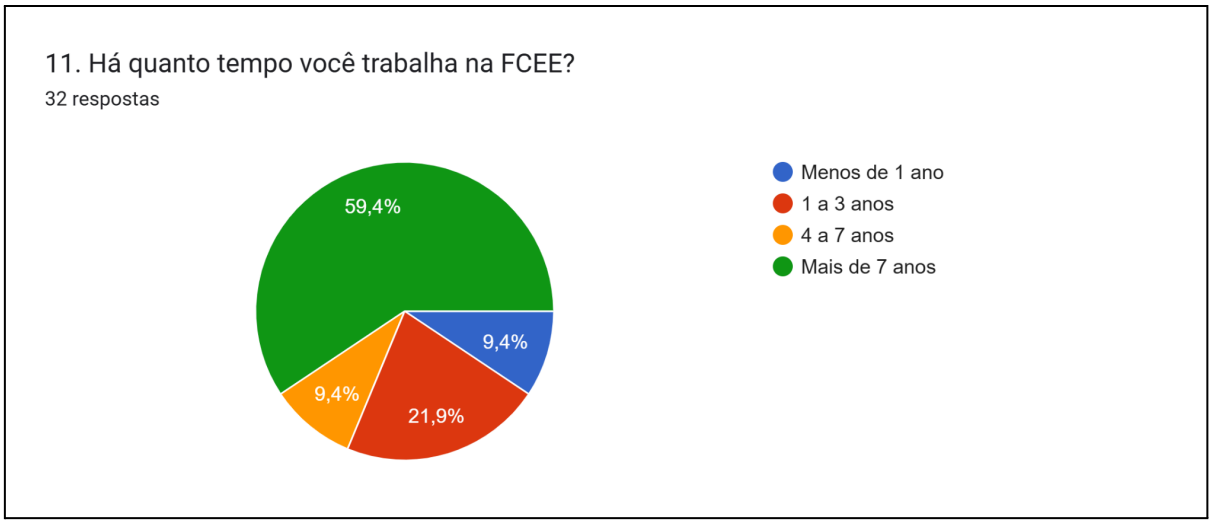
Entre as ferramentas mais mencionadas estão o Google Acadêmico (62,5%), as Bases de dados científicas (56,3%) e o Moodle (46,9%). Essas respostas reforçam que os tutores já estão inseridos em um ambiente informacional, embora ainda demandem formação específica para aprimorar a busca, a avaliação e o uso ético da informação, conforme análise anterior (Q9).

A predominância do Google Acadêmico e das Bases de dados científicas reforça que a atuação profissional, seja na tutoria conteudista ou nas funções primárias, é intensamente baseada na pesquisa de fontes acadêmicas e científicas. Essa característica é vital para o papel do tutor conteudista, que deve "disseminar conteúdo que seja confiável e de qualidade".

Em síntese, a Questão 10 evidencia que o tutor conteudista é um profissional imerso em tecnologias de cunho acadêmico. O desafio, portanto, não é a falta de acesso à tecnologia (uso diário, Q9), mas sim a necessidade crítica de aprimorar as competências cognitivas e técnicas para maximizar o uso eficiente dessas ferramentas de pesquisa e mediação, transformando a informação em conhecimento seguro e acessível para a EaD.

Visando analisar o tempo de trabalho dos tutores na FCEE, o Gráfico 8 expõe os dados da Questão 11, relacionados ao tempo de vínculo institucional.

Gráfico 8 - Tempo de vínculo institucional dos tutores conteudistas

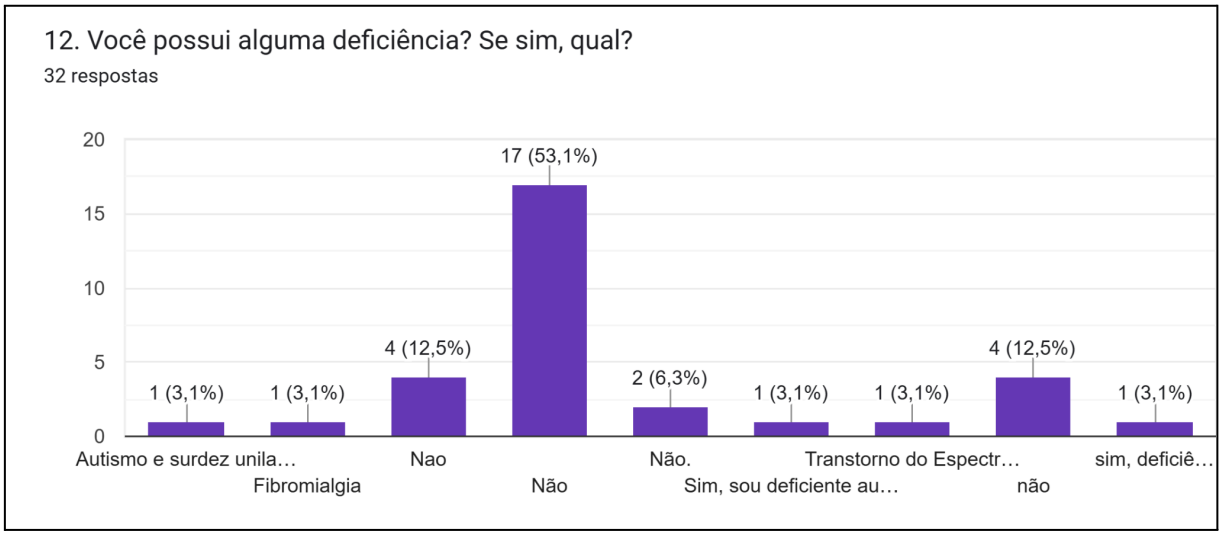


Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Os tempos de serviço variaram entre menos de 1 ano e mais de 7 anos, com predomínio expressivo da faixa com mais de 7 anos de vínculo institucional (59,4%), seguida pela faixa de 1 a 3 anos (21,9%). Tal diversidade temporal reforça a heterogeneidade do grupo e sugere diferentes níveis de familiaridade com a cultura organizacional da instituição, o que impacta diretamente na forma como os sujeitos acessam e utilizam informações em suas rotinas.

Para verificar a existência de deficiência entre os participantes da pesquisa, o Gráfico 9, referente à Questão 12, apresenta os dados relacionados às condições declaradas pelos tutores conteudistas.

Gráfico 9 - Declaração de deficiência entre os participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A análise consolidada das respostas revela que a grande maioria dos tutores conteudistas participantes declarou não possuir nenhuma deficiência ou condição específica, totalizando 84,4% da amostra (27 respondentes). Por outro lado, 15,6% dos participantes (5 respondentes) declararam possuir alguma deficiência, doença crônica ou neurodivergência, sendo registradas menções individuais a fibromialgia, transtorno do espectro autista, deficiência física, deficiência auditiva e surdez unilateral associada ao autismo. Embora representem uma parcela minoritária do universo pesquisado, a presença de profissionais com limitações sensoriais e funcionais atuando diretamente na produção de conteúdos reforça a relevância de que as formações institucionais incorporem de maneira prática as diretrizes de acessibilidade digital e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, garantindo a eliminação de barreiras de comunicação no ambiente virtual de ensino.

A fim de sistematizar as informações referentes ao perfil dos participantes da pesquisa, apresenta-se no Quadro 4 a síntese dos resultados obtidos na Seção I do questionário.

Quadro 4 – Síntese dos resultados da Seção I: Perfil do respondente

Questão	Dimensão observada	Achados principais	Relação com os objetivos da pesquisa
Q1–Q2	Vínculo e centro de atuação	Predominância de servidores efetivos; diversidade de setores.	Identificar o perfil dos tutores.
Q3–Q4	Escolaridade e formação	Alto nível de qualificação e multiplicidade de áreas.	Identificar o perfil dos tutores; Fundamentar o planejamento formativo interdisciplinar.
Q5	Funções desempenhadas	Cinco categorias principais: assessoria, orientação e formação pedagógica; pesquisa, análise institucional e documental; atendimento direto, avaliação e reabilitação; docência, instrução especializada, comunicação e materiais acessíveis; gestão e coordenação.	Identificar o perfil dos tutores; Compreender o escopo de atuação profissional dos tutores.

Q6–Q8	Experiência em EaD e tutoria	Heterogeneidade de experiência; maioria com atuação formal como tutor conteudista.	Identificar o perfil dos tutores; Diagnosticar necessidades formativas específicas.
Q9–Q10	Uso de tecnologias e ferramentas	Uso frequente de Moodle, Google Acadêmico e bases científicas.	Identificar o perfil dos tutores; Mapear práticas digitais e competências em informação.
Q11–Q12	Tempo de serviço e acessibilidade	Tempo variado de vínculo; necessidade de materiais acessíveis.	Identificar o perfil dos tutores; Direcionar a elaboração de conteúdos acessíveis e contextualizados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen (ChatGPT); categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

A análise do perfil dos respondentes revelou um grupo de profissionais altamente qualificados, porém heterogêneo em relação à experiência na EaD e à atuação como tutor conteudista. Tal heterogeneidade reforça a necessidade de ações formativas diferenciadas e progressivas, que considerem os distintos níveis de familiaridade tecnológica e de prática informacional.

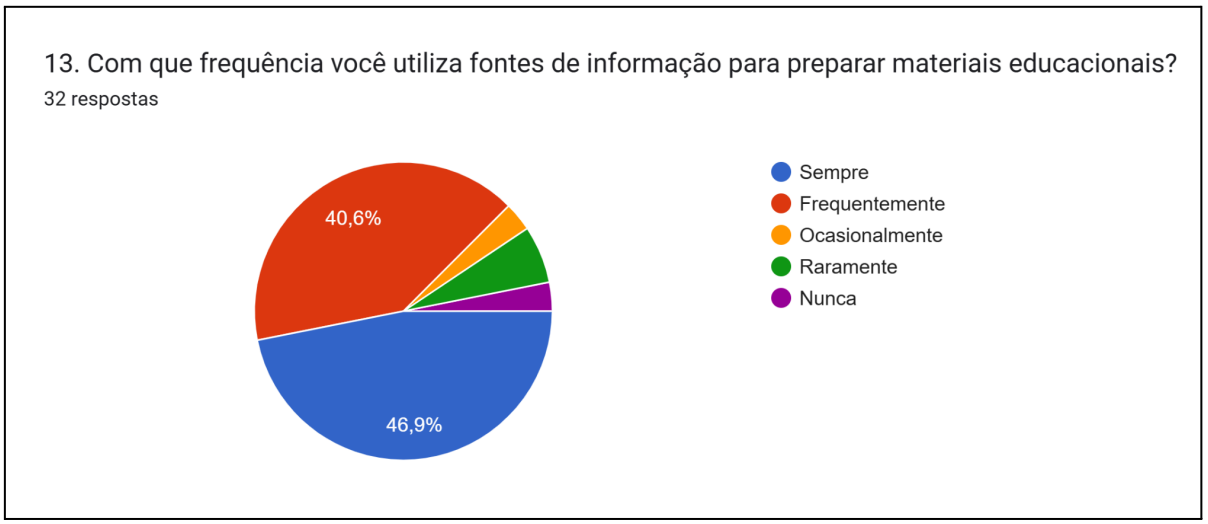
De modo geral, os dados obtidos nesta primeira seção confirmam a relevância da proposta desta pesquisa ao evidenciar lacunas e potencialidades no perfil dos tutores conteudistas da FCEE.

A seguir, serão apresentados os resultados e a análise das questões que compuseram a segunda seção do questionário, cuja finalidade foi compreender as práticas de acesso, avaliação e uso da informação pelos tutores conteudistas, em consonância com o segundo e terceiro objetivo específico da pesquisa:

b) Acesso, avaliação e uso da informação

Com o objetivo de analisar a frequência de uso de fontes de informação na preparação de materiais educacionais, o Gráfico 10 apresenta os resultados da Questão 13.

Gráfico 10 - Frequência de uso de fontes de informação na elaboração de materiais educacionais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Os resultados demonstram que a utilização de fontes de informação para a preparação de materiais educacionais é uma atividade rotineira e central na prática profissional dos tutores conteudistas. A somatória das respostas de alta frequência (Sempre e Frequentemente) atinge 87,5% da amostra. Este dado comprova que a competência em informação é um requisito diário para quase todos os participantes, independentemente de sua atuação na EaD ser primária ou complementar, pois estão constantemente envolvidos na preparação ou atualização de materiais e conteúdos.

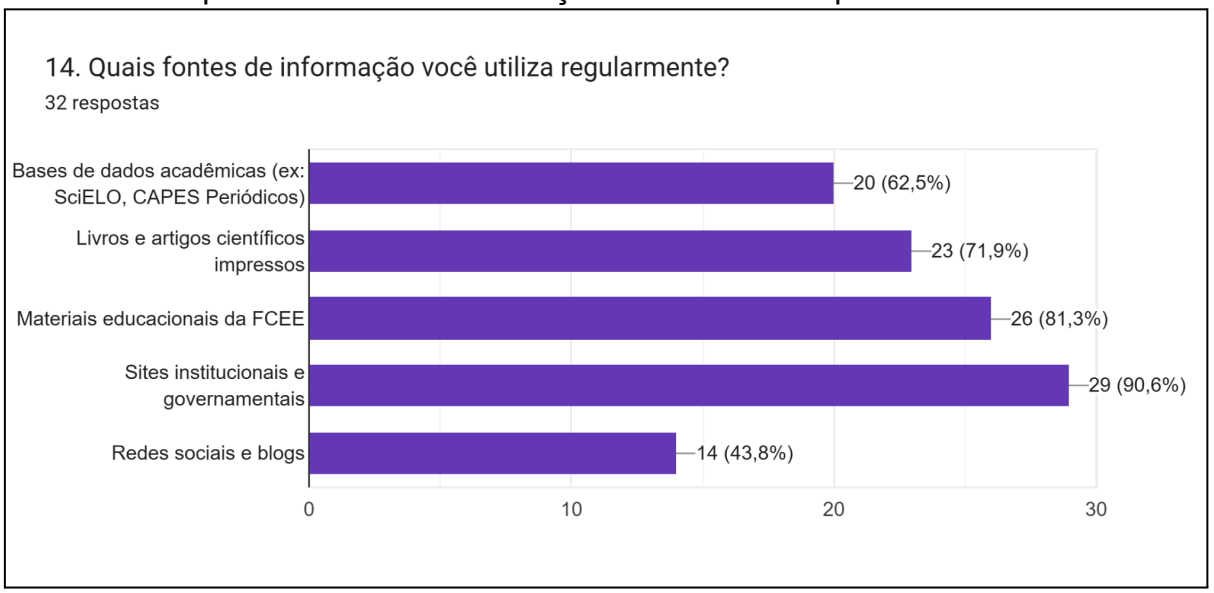
Em suma, a Questão 13 confirma que a preparação de materiais educacionais é uma tarefa de alta frequência na rotina da FCEE, por meio de fontes de informação. Entretanto, conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo requer ultrapassar a simples leitura quantitativa dos dados, buscando compreender os significados e intenções subjacentes às respostas. Sob essa ótica, verificou-se que a alta frequência declarada de uso de fontes não necessariamente refletiu o domínio conceitual e crítico da informação, ou seja usar muitas fontes não é o mesmo que compreender profundamente o que se está usando, nem avaliar criticamente sua qualidade, relevância ou sentido ético (Belluzzo, 2020; Vitorino, 2018 e Dudziak, 2003).

Dessa forma, ainda que os resultados tenham indicado uma frequência elevada de uso informacional, a análise permitiu inferir que parte das práticas

relatadas permaneceu em um nível operacional, evidenciando a necessidade de formações que desenvolvam a dimensão crítica, reflexiva e ética do uso da informação entre os tutores conteudistas da FCEE, para transformar essa frequência em eficácia e qualidade pedagógica. Essa constatação alinha-se ao que apontam Belluzzo (2020) e Dudziak (2003), ao lembrarem que a alta frequência no uso de fontes não equivale, por si só, ao domínio crítico, reflexivo e autônomo da informação.

Visando compreender os tipos de fontes de informação mais utilizadas pelos tutores, o Gráfico 11, referente à Questão 14, evidencia as escolhas informacionais predominantes.

Gráfico 11 - Tipos de fontes de informação mais utilizadas pelos tutores conteudistas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Os resultados da Questão 14 indicaram um predomínio de fontes institucionais - sites governamentais (90,6%) e materiais da FCEE (81,3%). Isso evidenciou que os tutores priorizaram fontes percebidas como oficiais, padronizadas e diretamente aplicáveis ao contexto institucional. Esse padrão sugeriu forte confiança nas orientações institucionais e uma tendência a basear os materiais didáticos em conteúdos já validados internamente pela FCEE. Assim, a predominância de sites institucionais e materiais da FCEE pôde ser interpretada como resultado de fatores como a conveniência no acesso, a conformidade com orientações institucionais e a percepção de relevância desses conteúdos para o

público atendido.

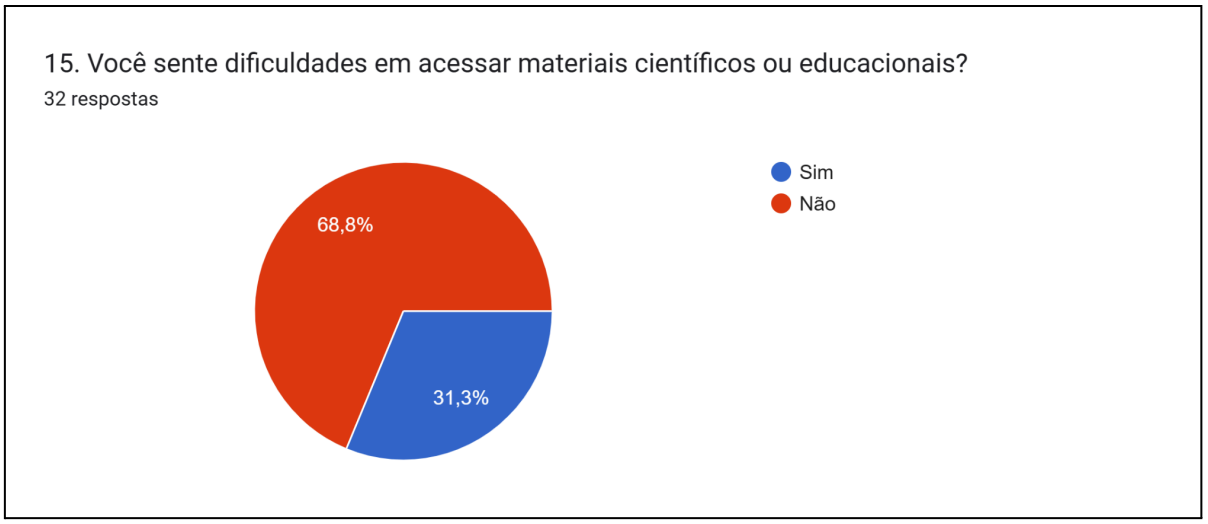
A utilização de livros e artigos impressos (71,9%) e de bases de dados acadêmicas (62,5%) indicou que parcela substancial dos tutores recorreu também a referências científicas. Isso sinalizou um patamar razoável de inserção em práticas de fundamentação teórica. Contudo, a frequência relativa das bases de dados (inferior ao uso de materiais internos e impressos) indicou a necessidade de ampliar a familiaridade com pesquisas eletrônicas especializadas e técnicas de busca avançada, dado que bases como SciELO e CAPES Periódicos são essenciais para atualização científica e para a produção de materiais didáticos embasados.

As Redes sociais e blogs são a opção menos frequente entre as listadas, mas ainda assim são utilizadas por uma parcela significativa: 14 respondentes (43,8%). Este dado pode refletir a realidade da busca de informações na era digital, onde plataformas não acadêmicas são empregadas, seja para encontrar temas atuais, tendências ou até mesmo para localizar o ponto de partida de uma pesquisa. A utilização dessas fontes, no entanto, pode estar ligada a barreiras em acessar materiais mais formais, como a dificuldade em encontrar fontes confiáveis ou o desconhecimento de ferramentas de busca avançada, citadas como dificuldades em Q16. Assim, foi necessário considerar, além da frequência, a qualidade e o critério de seleção dessas fontes — um ponto que remete diretamente ao ato de avaliar criticamente a informação como parte constitutiva da competência em informação (ALA, 1989; Belluzzo, 2020; Vitorino, 2018).

A análise evidenciou um repertório informacional centrado em fontes institucionais e em recursos de acesso rápido, com presença relevante, porém menor, de fontes científicas especializadas. Essa configuração indicou que a formação proposta deveria priorizar a diversificação de fontes e o aprimoramento das práticas de avaliação crítica, articulando materiais institucionais à produção científica para fortalecer a qualidade dos materiais educacionais produzidos pelos tutores.

Para identificar as principais dificuldades enfrentadas no acesso a materiais científicos ou educacionais, o Gráfico 12 apresenta os dados da Questão 15.

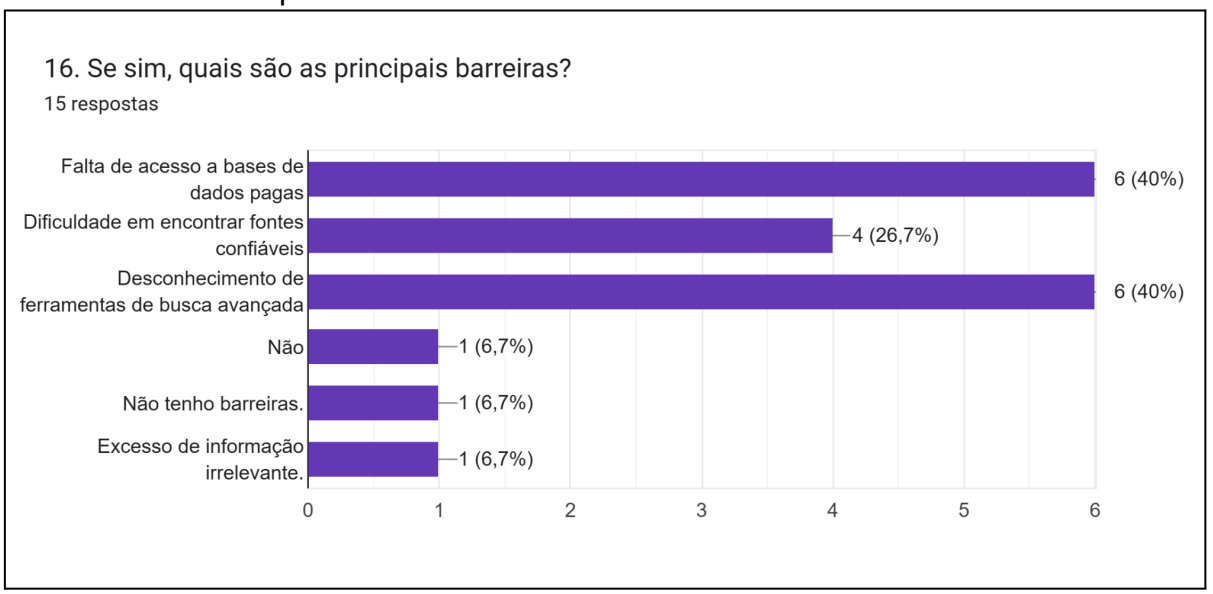
Gráfico 12 - Dificuldades enfrentadas no acesso à informação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Para complementar a questão anterior, o gráfico 13 apresenta os dados da Questão 16 e aponta quais as principais barreiras no acesso a materiais científicos ou educacionais.

Gráfico 13 - Principais barreiras no acesso a materiais científicos ou educacionais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

As questões 15 e 16 buscaram medir a percepção dos tutores conteudistas da FCEE em relação às barreiras no acesso à informação necessária para a produção de seus materiais. Embora a maioria não reportou dificuldades (68,8%), aproximadamente um terço dos tutores (31,3%, correspondente a 10 respondentes)

indicou enfrentar barreiras no acesso a esses materiais (Q15). Dentre as respostas registradas no subgrupo que preencheu a Q16 (15 respondentes), as duas barreiras mais citadas, com 40% das menções cada (o que equivale a 6 respondentes para cada item), demonstram desafios mistos, tanto de ordem estrutural quanto de competência informacional. A “Falta de Acesso a Bases de Dados Pagas” (40% do subgrupo, ou 6 respondentes) representa um desafio estrutural que limita o escopo da pesquisa dos tutores, impedindo o acesso a conteúdo potencialmente mais específico ou atualizado. Já o “Desconhecimento de Ferramentas de Busca Avançada” (40% do subgrupo, correspondendo a 6 respondentes) aponta para uma lacuna na competência em informação dos tutores, sugerindo a necessidade de qualificação em técnicas mais eficazes de recuperação de informações (Belluzzo, 2020; Vitorino, 2018).

Outra barreira relevante foi a “Dificuldade em encontrar fontes confiáveis” (26,7%), o que ressalta a importância da avaliação da informação, um tema crucial para a produção de conteúdo em EaD. Um respondente mencionou o “Excesso de informação irrelevante” como uma dificuldade, refletindo a sobrecarga informacional na busca por materiais.

Apesar de a maioria dos tutores (68,8%) não relatar dificuldades no acesso, a análise da minoria (31,3%) que sente dificuldades (Q15), revela que os problemas não se restringem apenas à falta de recursos (acesso a bases pagas). Eles também envolvem a necessidade de aprimoramento das habilidades de busca e seleção de fontes, evidenciada pelo alto índice de “Desconhecimento de ferramentas de busca avançada", evidenciando a necessidade do letramento informacional para o planejamento da pesquisa e seleção de fontes (Gasque, 2012).

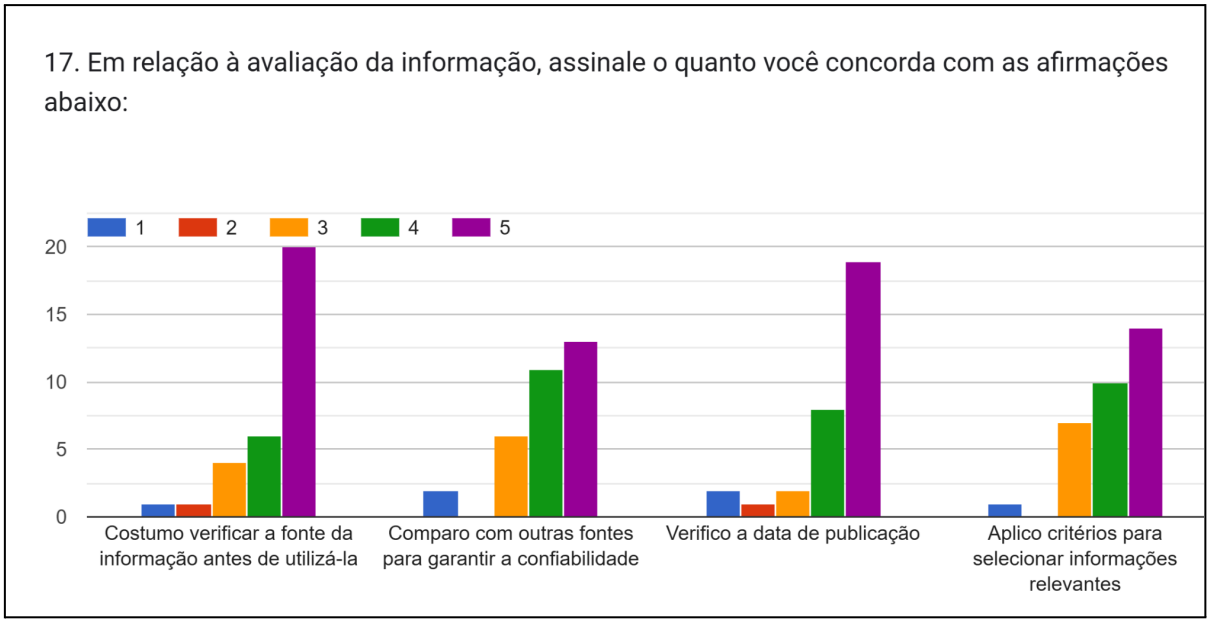
De acordo com Belluzzo (2020), o desenvolvimento da competência em informação envolve etapas cognitivas e atitudinais que vão além do acesso técnico às fontes, exigindo compreensão do funcionamento das bases, avaliação da confiabilidade das informações e uso ético e contextualizado dos materiais obtidos. Nessa mesma direção, Vitorino (2018) destaca que ser competente em informação implica conhecer os mecanismos de circulação do conhecimento científico e agir de modo crítico diante das limitações de acesso impostas por barreiras institucionais ou tecnológicas.

Dessa forma, a análise permitiu inferir que os tutores conteudistas

demonstraram confiança na capacidade de acessar materiais, mas ainda carecem de aprofundamento técnico e crítico para lidar com conteúdos científicos de forma autônoma e reflexiva. Essa constatação reforçou a pertinência do curso proposto nesta pesquisa, que visa fortalecer as competências em informação relacionadas à busca, seleção e avaliação de materiais científicos e educacionais, contribuindo para o aprimoramento das práticas de produção e tutoria na EaD da FCEE.

No que se refere à avaliação da informação, a Questão 17 buscou identificar os critérios utilizados pelos tutores conteudistas para avaliar as informações empregadas em suas práticas profissionais, conforme apresentado no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Critérios utilizados pelos tutores para a avaliação da informação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

Os resultados demonstraram um elevado grau de autopercepção positiva dos tutores conteudistas em relação à aplicação de critérios de avaliação de informação, com a grande maioria das respostas concentrada nas pontuações mais altas (4 e 5 – Concordo e concordo totalmente).

A afirmação “Costumo verificar a fonte da informação antes de utilizá-la” buscou medir a prática básica de rastrear a origem do material utilizado. Nessa afirmação a pontuação 5 (Concordo totalmente) foi dominante, sendo assinalada por 20 respondentes. Outros 6 tutores assinalaram a pontuação 4 (Concordo parcialmente). Já a pontuação 3 (Neutro) 4 tutores assinalaram. Apenas 2 tutores

assinaram as pontuações 1 (Discordo totalmente) e 2 (Discordo parcialmente). Houve um alto índice de concordância nesta prática.

A próxima afirmação “Comparo com outras fontes para garantir a confiabilidade” buscou avaliar a prática de triangulação de informações para verificar a credibilidade. A concordância se manteve alta, embora houve uma distribuição um pouco maior entre as pontuações 4 e 5, com 13 tutores assinalando 5 (Concordo totalmente), 11 assinalaram a opção 4 (Concordo parcialmente), 6 a opção neutra e 2 manifestando discordância.

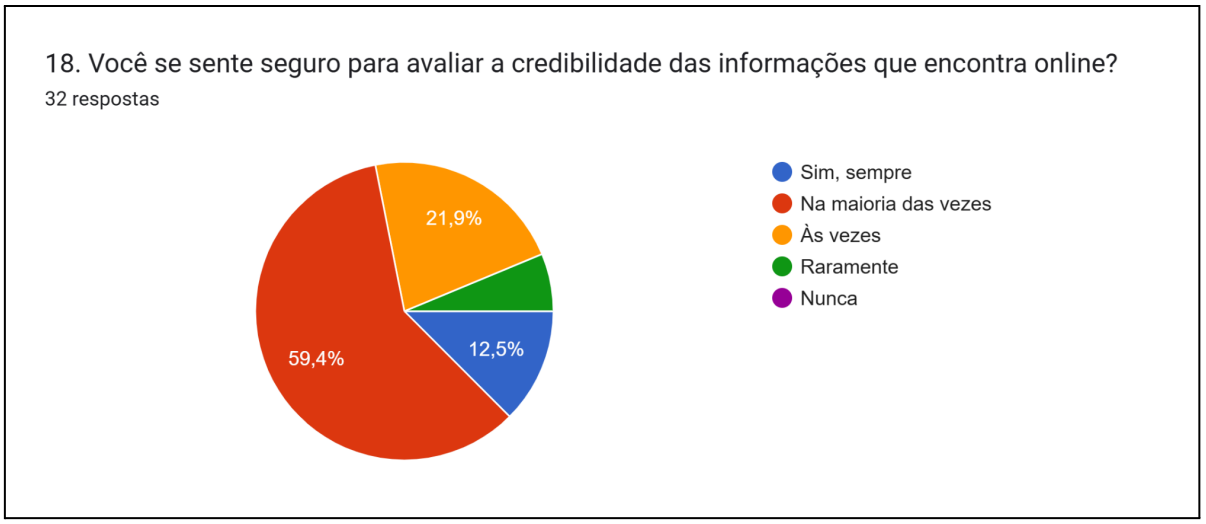
A terceira afirmação “Verifico a data de publicação” buscou averiguar a prática de verificar a atualidade e relevância cronológica da informação, na qual mostrou uma prática bem estabelecida entre os tutores, com 19 tutores assinalando 5 (Concordo totalmente), 8 tutores assinalaram 4 (Concordo parcialmente) e 2 permaneceram neutros. No entanto, esta categoria registrou algumas das discordâncias mais baixas: um respondente assinalou 2 (Discordo parcialmente) e dois assinalaram 1 (Discordo totalmente).

A última afirmação “Aplico critérios para selecionar informações relevantes” buscou verificar a habilidade de discernimento e seleção de material útil para a produção de conteúdo. Esta prática também foi percebida como altamente desenvolvida pela maioria dos respondentes: 14 tutores assinalaram 5 (Concordo totalmente); 10 tutores assinalaram 4 (Concordo parcialmente). As pontuações mais baixas registradas foram 3 (Neutro) , assinaladas por 7 respondentes e 1 (Discordo totalmente), assinalada por um respondente.

Pôde-se perceber nessa questão que os tutores conteudistas da FCEE, em sua maioria, se preocupam com a qualidade e a confiabilidade das informações utilizadas em suas práticas e acreditam exercer uma avaliação rigorosa da informação que utilizam na preparação de materiais educacionais.

Dando continuidade à análise sobre a avaliação da informação, a Questão 18 investigou a percepção dos tutores conteudistas quanto à credibilidade das informações utilizadas em seu trabalho, cujos resultados são apresentados no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Percepção dos tutores sobre a credibilidade das informações utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A Questão 18 buscou mensurar a autopercepção dos tutores conteudistas em relação a uma habilidade crucial da competência em informação: a avaliação crítica de fontes no ambiente digital.

A maioria dos respondentes afirmam se sentir seguros, sendo 59,4% "Na maioria das vezes" e 12,5% "Sim, sempre". A junção dessas categorias indica que mais de dois terços dos tutores (71,9%) percebem que aplicam critérios de avaliação de forma rotineira e eficaz. Isso sugere um domínio autodeclarado das habilidades e conhecimentos para avaliar e utilizar as informações de que precisamos, que constitui a dimensão técnica da CoInfo (Vitorino; De Lucca, 2020). O processo é movido por julgamentos e decisões sobre a seleção e uso da informação, e a alta frequência de segurança aponta para a mobilização desse julgamento.

Cerca de um quarto dos respondentes (21,9% "Às vezes" e 6,3% "Raramente") não sentem essa segurança de forma consistente ou sequer a sentem. Esta parcela de baixa frequência (28,2%) é crucial para a análise de conteúdo, pois revela uma vulnerabilidade em informação. A vulnerabilidade implica uma suscetibilidade a danos causados por "falta de acesso" ou "excesso de exposição", algo diretamente ligado à falta de avaliação crítica em um cenário de excesso de informações e fontes duvidosas/notícias falsas (Vitorino, 2018; Vitorino; De Lucca, 2020).

Conforme Belluzzo (2020), a competência em informação envolve avaliar criticamente o conteúdo informacional e seus contextos de produção, de forma a

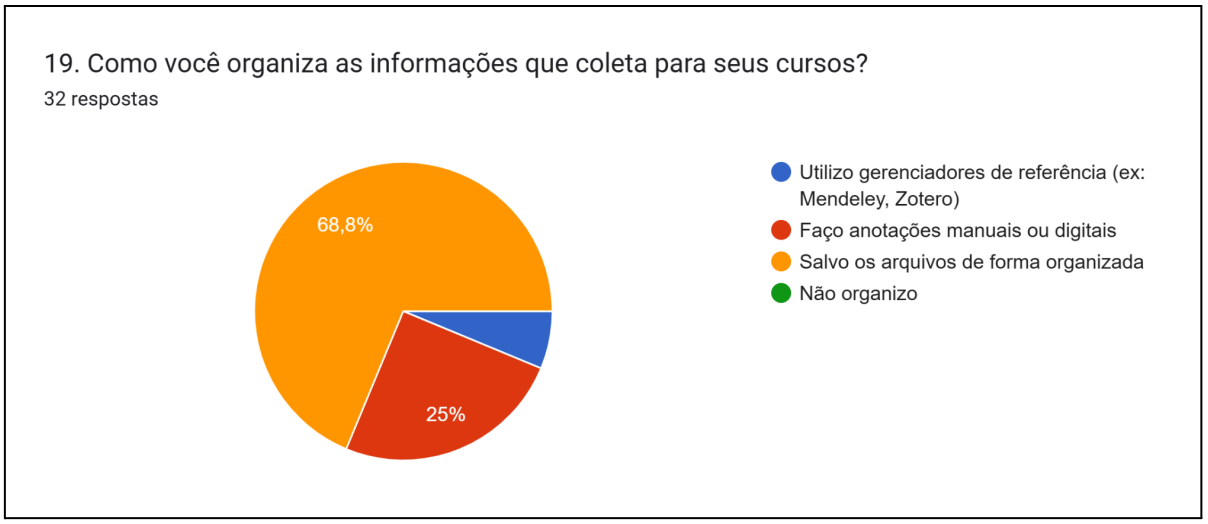
promover o uso ético e responsável do conhecimento. No entanto, a autora também destaca que o desenvolvimento dessa competência exige processos formativos contínuos, que consolidem tanto o domínio técnico quanto a autopercepção crítica sobre a própria capacidade de julgamento. Nessa perspectiva, sentir-se seguro para avaliar a credibilidade das informações não significa, necessariamente, possuir critérios sistematizados e validados cientificamente.

Em consonância, Vitorino (2018, p. 73) observa que o sujeito competente em informação deve compreender “como a informação é produzida e valorizada”, o que requer não apenas confiança, mas reflexão constante sobre as condições de confiabilidade e autoridade da informação. A análise das respostas sugere que alguns tutores, ainda que demonstrem segurança subjetiva, podem carecer de referenciais metodológicos sólidos para avaliar fontes digitais, sobretudo diante do volume e da velocidade com que novos conteúdos são produzidos na internet.

Dessa forma, os dados da Q18, interpretados por meio da análise de conteúdo e do referencial de CoInfo, confirmam a necessidade de estratégias formativas que promovam maior consciência crítica, atualização tecnológica e domínio de critérios objetivos de credibilidade, ensinando a filtrar a informação de que não se precisa e a aplicar critérios para analisar a qualidade e a relevância do conteúdo.

No que se refere à gestão da informação, a Questão 19 buscou compreender como os tutores conteudistas organizam as informações que coletam para a elaboração de seus cursos, conforme apresentado no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Organização da informação pelos tutores conteudistas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A Q19, "Como você organiza as informações que coleta para seus cursos?", investiga as práticas de gestão informacional dos tutores, um aspecto fundamental da competência em informação.

A maioria dos respondentes indica que a principal forma de organizar o material para a produção de cursos é salvando os arquivos de forma organizada (68,8%). Este resultado demonstra que os tutores conteudistas reconhecem a necessidade de uma organização sistemática dos documentos, utilizando métodos básicos, como pastas e nomes de arquivos. Essa prática é uma manifestação do esforço de documentação pessoal, que, no contexto digital, se traduz na organização de documentos/arquivos, diretórios e pastas. A documentação é a maneira adequada e sistemática de "tomar apontamentos" e registrar elementos colhidos para estudo ou pesquisa (Severino, 2014).

Uma parcela significativa (25,0%) opta por fazer anotações manuais ou digitais. Essa prática está alinhada à documentação temática, que visa registrar elementos cujos conteúdos precisam ser apreendidos (conceitos, ideias, teorias). Fazer anotações (ou fichamentos) é uma técnica importante na organização da pesquisa de documentos, pois permite sintetizar as ideias em questão (Severino, 2014).

A baixa utilização de ferramentas especializadas de gerenciamento de referências, com apenas 6,2%, representa um índice bastante reduzido considerando a relevância dessas ferramentas no meio acadêmico. Gerenciadores

de referência são instrumentos sofisticados que auxiliam no gerenciamento bibliográfico e na automação da citação. A baixa adesão sugere uma lacuna no domínio técnico de recursos digitais voltados à organização e recuperação automatizada de referências e metadados.

Souza e Cavalcante (2021a) reforçam que a CoInfo coaduna com o "aprender a aprender" e o aprendizado ao longo da vida. Concluem que é relevante a implantação de programas em ambientes corporativos no formato de educação continuada. O sucesso profissional dos tutores é atribuído à busca por conhecimento e à ampliação do conhecimento pessoal.

A análise das questões que compuseram a seção b) Acesso, avaliação e uso da informação evidenciou que os tutores conteudistas da FCEE demonstraram práticas consolidadas de busca e seleção de fontes informacionais, especialmente aquelas provenientes de ambientes institucionais e científicos. Observou-se, contudo, que a autopercepção positiva quanto ao uso e à avaliação da informação não garante a homogeneidade nem a profundidade crítica necessária ao pleno exercício da competência em informação. Conforme Belluzzo (2020), essa competência requer não apenas habilidades operacionais, mas a articulação entre saberes, atitudes e valores éticos que permitam transformar a informação em conhecimento aplicável às práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a análise interpretativa das respostas permitiu identificar que, embora haja reconhecimento da importância da avaliação e do uso responsável das fontes, persistem lacunas em práticas mais estruturadas de organização e gestão da informação. Tal constatação dialoga com Dudziak (2008), ao afirmar que a consolidação da competência em informação implica um processo de institucionalização que ultrapassa o domínio individual, exigindo políticas de formação continuada e ações colaborativas que integrem a cultura organizacional. De forma semelhante, Souza e Cavalcante (2021a) ressaltaram que, mesmo em contextos educacionais com profissionais qualificados, a prática da CoInfo frequentemente não está institucionalizada, dependendo de estratégias pedagógicas e políticas institucionais de apoio. Assim, os resultados desta seção reforçaram que a maturidade informacional dos tutores conteudistas da FCEE poderá se fortalecer à medida que as práticas individuais de busca, avaliação e uso da informação evoluírem para processos coletivos e permanentes de aprendizagem organizacional.

Com o objetivo de apresentar de forma sintética as informações referentes ao acesso, à avaliação e ao uso da informação, apresenta-se no Quadro 5 a síntese dos resultados obtidos na Seção II do questionário.

Quadro 5 – Síntese dos resultados da Seção II: Acesso, avaliação e uso da informação

Questão	Dimensão observada	Achados principais da análise	Relação com os objetivos da pesquisa
Q13 (Frequência de uso de fontes)	Importância da informação no processo de criação de materiais.	Alta frequência de uso de fontes (87,5% sempre/frequentemente), indicando que a CoInfo é um requisito diário. A alta frequência é percebida em um nível operacional.	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo destes tutores.
Q14 (Fontes utilizadas)	Variedade e qualidade das fontes utilizadas.	Predomínio de fontes institucionais e governamentais (90,6%) e materiais da FCEE (81,3%). Uso significativo, mas menor, de bases de dados acadêmicas (62,5%).	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo destes tutores.
Q15 (Dificuldade em acessar) e Q16 (Barreiras)	Identifica barreiras no acesso à informação e lacunas de competência.	31,3% dos tutores enfrentam barreiras, sendo as principais: "Falta de acesso a bases de dados pagas" (40%) e "Desconhecimento de ferramentas de busca avançada" (40%).	Levantar as principais necessidades e lacunas de CoInfo destes tutores.
Q17 (Avaliação da informação)	Consciência e aplicação de critérios de avaliação da informação.	Elevado grau de autopercepção positiva, com alta concordância em verificar fonte, comparar e verificar data de publicação.	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo destes tutores.
Q18 (Segurança na credibilidade online)	Autopercepção da habilidade de avaliação; lacunas de competência.	71,9% sentem-se seguros ("Sempre" ou "Na maioria das vezes"). No entanto, 28,2% não sentem essa segurança de forma consistente, revelando vulnerabilidade informacional.	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo destes tutores; Levantar as principais necessidades e lacunas de CoInfo destes tutores.

Q19 (Organização das informações)	Práticas de organização da informação.	Predomínio de métodos básicos ("Salvo os arquivos de forma organizada" - 68,8%). Apenas 6,2% utilizam gerenciadores de referência, indicando lacuna no domínio técnico.	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo destes tutores.

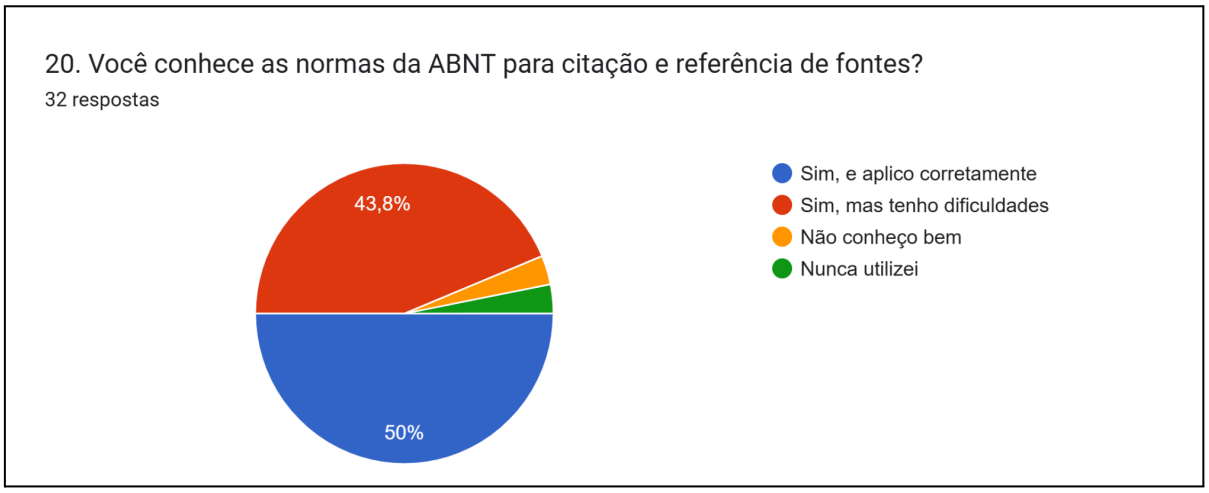
Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen (NotebookLM); categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

A próxima seção do questionário — intitulada Ética e Formação em Informação — buscou compreender de que forma os tutores conteudistas da FCEE percebem a dimensão ética do tratamento da informação e a importância da formação continuada nesse campo. As questões 20 a 26 estão relacionadas ao segundo e terceiro objetivo específico da pesquisa, que consistem, respectivamente, em analisar a percepção dos tutores sobre a ética no uso da informação e em identificar as ações formativas voltadas ao desenvolvimento da competência em informação:

c) Ética e formação em informação

Para analisar o conhecimento dos tutores conteudistas sobre as normas da ABNT para citação e referência, o Gráfico 17 apresenta os resultados da Questão 20.

Gráfico 17 - Conhecimento dos tutores sobre normas da ABNT para citação e referência



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A metade dos tutores Conteudistas afirmam que conhecem e aplicam corretamente as normas da ABNT. Esse índice sugere que o rigor formal e a consciência da necessidade de referenciar fontes, essenciais para a produção de material didático de qualidade, estão presentes na prática desses profissionais. Uma parcela ligeiramente menor (43,8%) admite ter dificuldades na aplicação da ABNT, apesar de conhecer as normas. Isso indica que, embora a intenção e o conhecimento teórico existam, a execução prática ainda é um desafio para quase metade do grupo.

A Q20 revelou, também, que 6,2% dos tutores não conhecem bem ou nunca utilizaram as normas ABNT. Este dado é preocupante porque o domínio de normas de citação e referência é uma habilidade técnica e ética fundamental para qualquer profissional engajado na produção de conhecimento ou material acadêmico. A falha nesse conhecimento básico sugere uma lacuna grave nas habilidades operacionais de elaboração de trabalhos científicos, mesmo em um contexto de alta escolaridade.

As normas ABNT são o mecanismo formal para o uso ético e legal da informação, garantindo o respeito aos direitos autorais e a prevenção do plágio e constituem um dos pilares éticos da competência em informação, pois garantem o reconhecimento da autoria e a integridade intelectual do material produzido. Belluzzo (2020), Vitorino (2018) e Vitorino e De Lucca (2020) destacam que a dimensão ética da CoInfo vai além da obediência a regras formais — ela envolve uma postura crítica e responsável diante do conhecimento, em que a citação correta representa o respeito ao trabalho intelectual e a legitimação da produção coletiva do saber, ou seja, requer que se saiba por que a informação deve ser usada de forma responsável, reconhecendo sempre o trabalho dos outros indivíduos.

Essa distinção entre “conhecer” e “aplicar corretamente” reflete o que Dudziak (2008) denomina de maturidade informacional, que se fortalece quando as práticas individuais passam a se integrar às rotinas institucionais e são sustentadas por políticas formativas e de incentivo ao uso ético da informação.

Apesar do perfil acadêmico dos tutores, a formação universitária, historicamente, não garante o foco na postura investigativa. Severino (2014) critica a concepção de ensino transmissivo que desprioriza a pesquisa e a extensão, focando apenas na habilitação técnica e científica sem a devida dimensão ético-política. Se o

indivíduo foi formado em um modelo que privilegiava a transmissão mecânica de informações e não a postura investigativa, ele pode ter obtido o grau superior sem internalizar a disciplina do trabalho científico, na qual o uso correto do material preexistente e o rigor da citação são cruciais.

Outro ponto é que o estudo confirmou que, embora os tutores demonstrem habilidades informacionais e tenham escolaridade avançada, a prática da CoInfo não é institucionalizada, dependendo do interesse e desempenho pessoal de cada um. Se a instituição não exige ou não padroniza formalmente o uso da ABNT na produção de conteúdo, o profissional que não teve essa formação consolidada na graduação/pós-graduação pode não ter desenvolvido essa rotina.

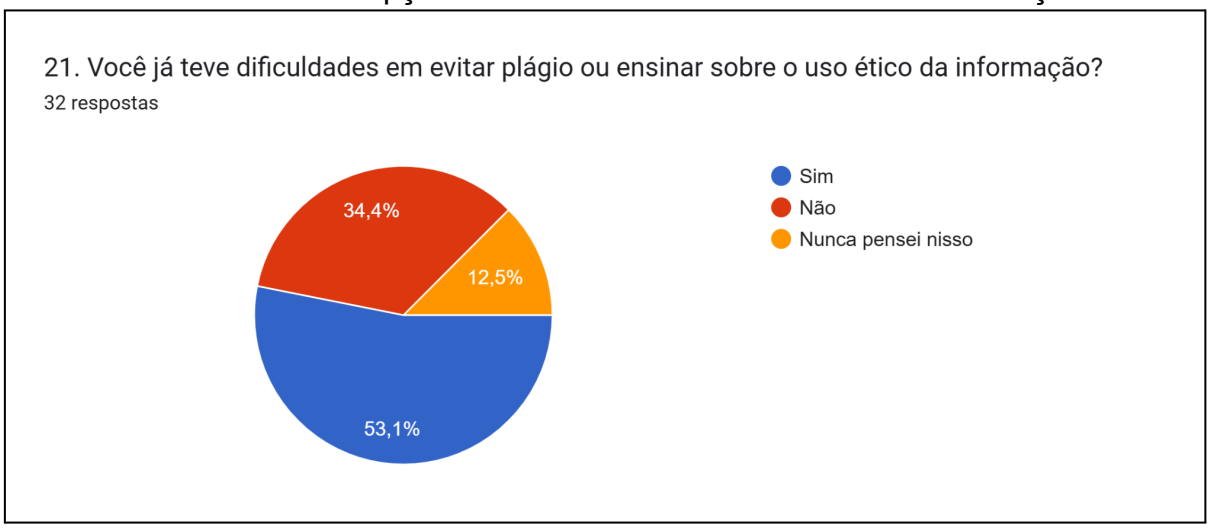
As funções do tutor conteudista são diversas (técnica, gerencial, pedagógica e social). A pressão por produzir material rápido e eficaz pode levar alguns indivíduos a focar no conteúdo e na mediação, negligenciando o rigor formal da citação e das referências, o qual é percebido como meramente um "detalhe técnico". A análise da Q20 nos lembra que não basta o domínio da matéria; é preciso o domínio prático de todo um instrumental técnico (Severino, 2014). Nesse sentido, conhecer e aplicar as normas de citação e referência é também compreender o papel social da informação e do respeito à autoria como fundamentos da ética profissional e acadêmica. Essa lacuna entre o conhecimento formal das regras e a sua execução prática corrobora as contribuições de Krokoscz (2011) sobre a necessidade do aprendizado aplicado e preventivo da autoria.

Em conclusão, a reflexão sobre a dificuldade ou desconhecimento em sua aplicação (43,8% com dificuldade, e 6,2% de desconhecimento e não utilização) da ABNT nos tutores com nível superior é um ponto de vulnerabilidade e aponta para a necessidade de que o desenvolvimento da CoInfo, especialmente na dimensão ética e técnica (Belluzzo, 2020; Vitorino; De Lucca, 2020), seja institucionalizado por meio de ações de formação continuada voltadas à padronização das citações e referências, bem como, ferramentas de gestão das mesmas, e à compreensão crítica do papel das normas na construção do conhecimento, transformando o conhecimento formal e a boa intenção individual em habilidade prática, rigorosa e coletiva (Souza; Cavalcante, 2021a; Severino, 2014).

Visando compreender a percepção dos tutores sobre o uso ético da informação, o Gráfico 18, referente à Questão 21, apresenta os dados relacionados

à ética informacional.

Gráfico 18 - Percepção dos tutores sobre o uso ético da informação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A análise da Questão 21 revelou que mais da metade dos tutores conteudistas da FCEE (53,1%) reconheceu já ter enfrentado dificuldades em lidar com situações relacionadas ao plágio ou em orientar sobre o uso ético da informação. Em contrapartida, 34,4% afirmaram nunca ter enfrentado tais dificuldades, e o percentual de 12,5% que declararam nunca ter refletido sobre o tema é um indicador preocupante no contexto de CoInfo. Essa confissão sugere que, embora a intenção de ser ético (Dimensão ética) possa existir, a habilidade técnica e a competência pedagógica (Dimensão técnica) para abordar o plágio e os direitos autorais de forma eficaz ainda são desafios amplamente disseminados no grupo. Além disso, a ausência de reflexão sobre um tema tão central como plágio e ética indica uma possível lacuna na postura crítica e responsável exigida dos profissionais que produzem conhecimento.

O plágio e a citação correta (Q20) estão interligados. A citação correta (normas formais) é a manifestação do respeito ao trabalho intelectual e a legitimação da produção coletiva do saber (Vitorino; De Lucca, 2020), o que exige uma abordagem pedagógica e preventiva no combate ao plágio (Pithan; Vidal, 2013; Krokoscz, 2011). A dificuldade na Q21 (53,1% de "Sim") reforça a dificuldade prática observada na Q20 (43,8% com dificuldades na ABNT), sinalizando que a falha técnica na aplicação das normas compromete o rigor ético da produção de

conteúdo.

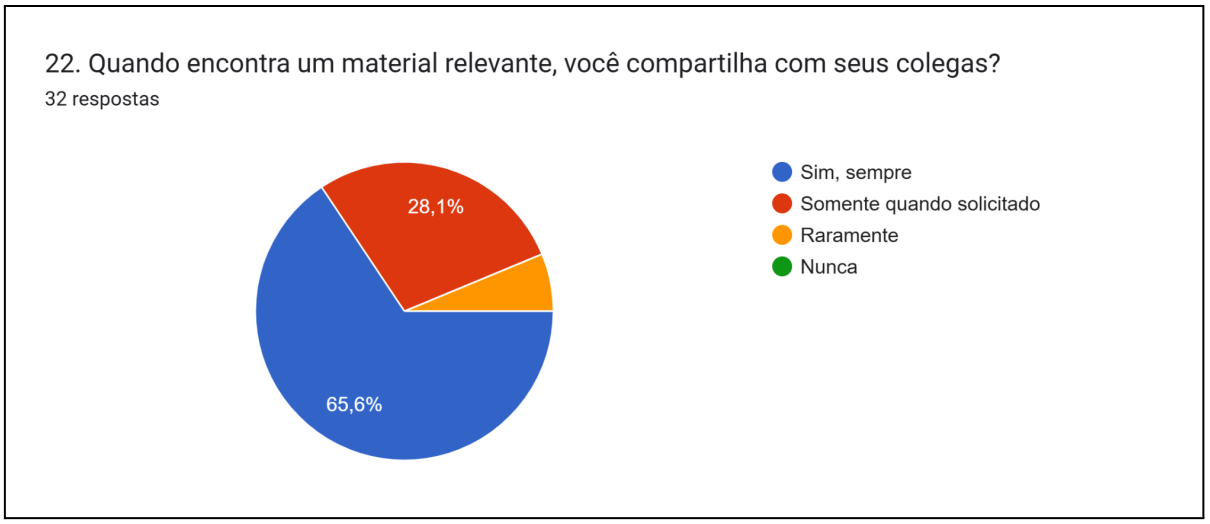
Outro aspecto importante é que o tutor a distância consolida sua atuação em fazer bom uso da informação em benefício do outro. A dificuldade em ensinar o uso ético (Q21) compromete o papel do tutor como multiplicador, responsável por orientar o estudante adequadamente (Souza; Cavalcante, 2021a).

Essas dificuldades podem refletir tanto lacunas conceituais quanto ausência de formação específica sobre ética informacional, uma vez que a discussão sobre autoria, direito autoral e plágio nem sempre está suficientemente integrada aos programas de capacitação docente. Como destaca Belluzzo (2020), a competência em informação envolve dimensões cognitivas, éticas e atitudinais, e seu desenvolvimento requer não apenas o domínio técnico das normas de citação, mas também a internalização de valores e práticas éticas no uso e na mediação da informação.

De acordo com Vitorino (2018), a ética informacional se fortalece quando há condições coletivas e políticas institucionais que estimulem a reflexão crítica e o compartilhamento de saberes. Sob essa perspectiva, os resultados da Q21 reforçam que a instituição precisa promover o desenvolvimento da CoInfo em formato de educação continuada para mitigar os riscos de erro ético e a falta de domínio pedagógico.

No que se refere às práticas de compartilhamento da informação no contexto profissional, a Questão 22 investigou se os tutores conteudistas compartilham com seus colegas os materiais considerados relevantes, conforme apresentado no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Compartilhamento de materiais relevantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A análise da Questão 22 evidenciou um comportamento amplamente colaborativo entre os tutores conteudistas da FCEE. O dado de 65,6% dos respondentes que afirmaram “Sim, sempre” e o índice de 93,7% que declararam compartilhar materiais de forma ativa ou quando solicitados demonstram uma sólida prática de cooperação entre os profissionais. Essa alta frequência de compartilhamento indica que os tutores cultivam uma cultura de troca e de apoio mútuo, o que representa um aspecto essencial da competência em informação (CoInfo). Mais do que um simples hábito, essa prática se constitui como um mecanismo de compensação diante da ausência de políticas formalizadas e das limitações técnicas identificadas em outras questões, funcionando como uma forma espontânea de aprendizagem organizacional e de fortalecimento do coletivo.

Nesse sentido, o compartilhamento de informações entre os tutores conteudistas expressa dimensões sociais, éticas e políticas da competência em informação. Trata-se de uma prática que reforça a CoInfo como uma metacompetência coletiva, manifestada nas interações e na circulação responsável do conhecimento (Vitorino; De Lucca, 2020).

O compartilhamento também incorpora princípios éticos de solidariedade e benefício mútuo. Giardelli (2012, *apud* Vitorino; De Lucca, 2020) argumenta que o ato de compartilhar rompe com a lógica da individualização, pois, ao dividir o conhecimento, ninguém perde — todos ganham. Esse entendimento dialoga diretamente com a atuação do tutor conteudista, cujo papel é mediar a informação

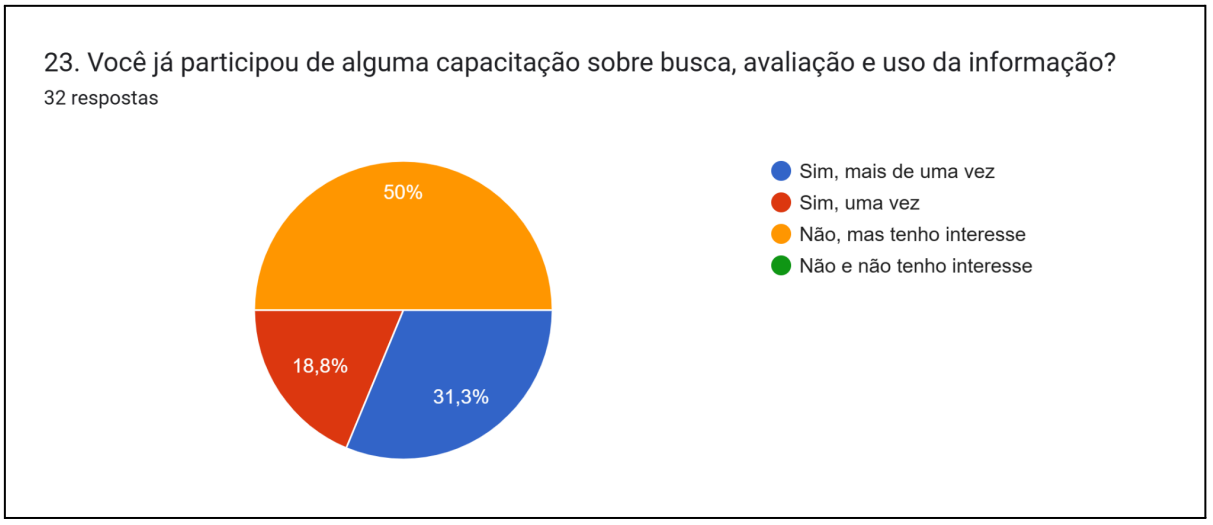
de forma responsável, contribuindo tanto para os estudantes quanto para os colegas, fortalecendo o ambiente de aprendizagem colaborativa e expressando o compromisso com a formação continuada e com o bem comum.

Os resultados mostram ainda que essa prática colaborativa funciona como um mecanismo informal de aprendizagem, especialmente diante das dificuldades relatadas em Q19, Q20 e Q21. Conforme observam Souza e Cavalcante (2021a), em contextos de EaD, a cooperação entre pares muitas vezes supre a ausência de formações sistemáticas e de políticas institucionais, fortalecendo a cultura informacional e a dimensão política e social da competência em informação (Vitorino; De Lucca, 2020).

Além disso, o compartilhamento favorece o desenvolvimento de habilidades técnicas, pois a troca com colegas mais experientes amplia o repertório tecnológico e pedagógico do grupo. Essa aprendizagem em rede transforma o ambiente institucional em um espaço contínuo de aperfeiçoamento coletivo.

Com o objetivo de analisar a participação dos tutores em formações sobre competência em informação, o Gráfico 20, referente à Questão 23, apresenta os dados coletados.

Gráfico 20 - Participação dos tutores em formações sobre CoInfo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A Questão 23 teve por objetivo identificar se os tutores conteudistas da FCEE participaram de capacitações sobre busca, avaliação e uso da informação — dimensões essenciais para o desenvolvimento da competência em informação. Os

resultados indicaram que metade dos tutores (50,0%) nunca participou de capacitação, mas demonstrou interesse em fazê-lo, enquanto 31,3% participaram mais de uma vez e 18,8% participaram uma vez. Nenhum participante declarou desinteresse pelo tema, o que reforça a percepção de que a CoInfo é amplamente reconhecida como necessária ao exercício da função.

Esse cenário revela uma demanda reprimida crítica: há uma motivação intrínseca significativa entre os tutores para aprimorar suas competências informacionais, mas as oportunidades de formação ainda não alcançam a totalidade do grupo. A existência de metade dos profissionais sem capacitação formal, mas com alto interesse em participar, evidencia lacunas na institucionalização das práticas formativas da FCEE e a necessidade de políticas permanentes que consolidem a formação continuada como parte da cultura institucional. Conforme Bardin (2016), na análise de conteúdo, o que não é dito também comunica — e, neste caso, embora existam iniciativas pontuais e um interesse visível dos tutores, a FCEE ainda não institucionalizou de modo formal e contínuo políticas de formação nessa área, o que limita o fortalecimento coletivo e a consolidação da cultura informacional.

A análise da Questão 23, com base em Bardin (2016), evidencia que a participação em capacitações não é apenas um dado quantitativo, mas revela a percepção da competência em informação como necessidade formativa essencial para o exercício docente. Para Vitorino e De Lucca (2020), essa motivação para aprender e buscar informações constitui o fundamento da CoInfo e está alinhada ao aprendizado ao longo da vida e que sustenta a autonomia e o desenvolvimento crítico dos sujeitos informacionais.

Embora a outra metade dos tutores já tenha participado de formações, os dados mostram que essa prática ainda não é institucionalizada, o que reforça a insuficiência das ações existentes. Esse cenário dialoga com Dudziak (2008), para quem a consolidação da CoInfo depende de políticas permanentes de formação continuada que transformem práticas individuais em processos coletivos. Nesse contexto, o alto interesse por capacitação observado entre os tutores reflete não apenas o reconhecimento da importância da CoInfo, mas também a percepção de vulnerabilidade em relação ao manejo crítico e ético da informação.

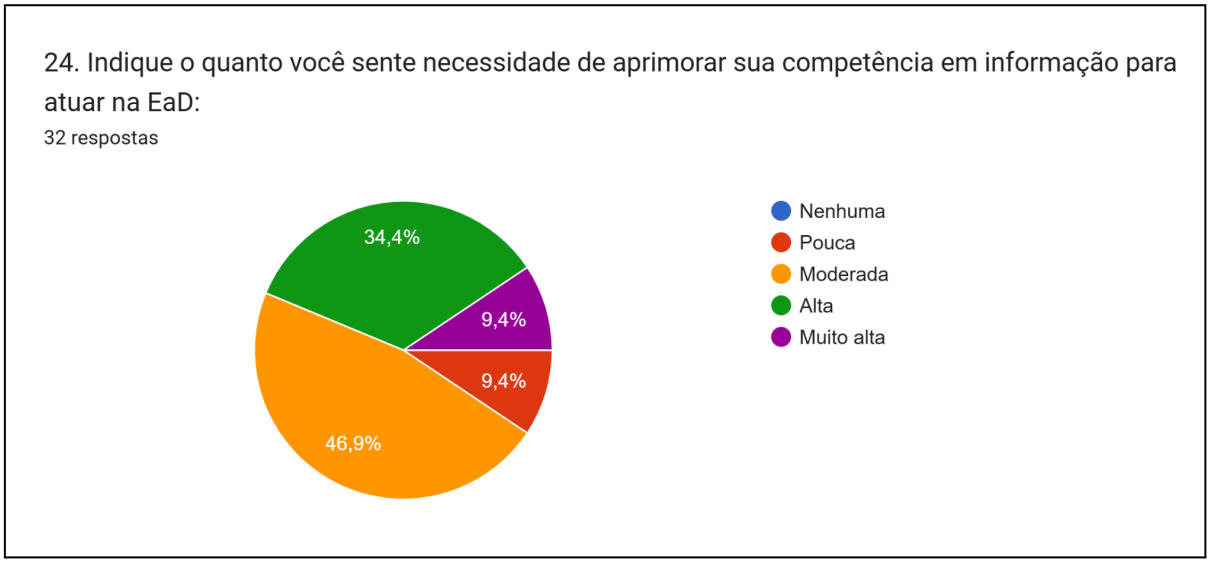
O interesse manifestado pelos tutores revela não apenas a valorização da

CoInfo, mas também a consciência de vulnerabilidades técnicas e éticas, evidenciadas em questões como o uso das normas da ABNT (Q20) e o ensino do uso ético da informação (Q21). Conforme Vitorino (2018), é justamente em cenários de fragilidade informacional que a CoInfo tende a emergir como uma busca por autonomia e fortalecimento profissional. Nesse sentido, o desejo por capacitação representa um movimento de amadurecimento informacional, indicando disposição para integrar as dimensões técnica, estética, ética e política da CoInfo (Vitorino; De Lucca, 2020) e avançar de práticas individuais para processos mais colaborativos e institucionalizados.

Em suma, a Questão 23 revela um cenário promissor, mas ainda desafiador: há reconhecimento generalizado da importância da competência em informação, porém a institucionalização de formações específicas ainda é incipiente. O dado de 50% de tutores não capacitados, mas interessados, configura um chamado institucional à ação, que reforça a urgência de políticas sistemáticas de formação continuada voltadas à CoInfo. Atender a essa demanda é essencial para garantir a qualificação técnica e ética dos tutores conteudistas, fortalecendo sua autonomia e ampliando sua capacidade de mediação pedagógica na educação a distância.

Visando compreender a percepção dos tutores quanto à necessidade de aprimoramento em CoInfo, o Gráfico 21 expõe os resultados da Questão 24.

Gráfico 21 - Necessidade de aprimoramento em CoInfo na EaD



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A Questão 24 teve como propósito identificar o quanto os tutores conteudistas da FCEE sentiram necessidade de aprimorar suas competências em informação para atuar na EaD. Os resultados revelaram que 46,9% dos participantes indicaram sentir necessidade moderada, 34,4% afirmaram alta necessidade, enquanto 9,4% registraram muito alta necessidade e outros 9,4% relataram pouca necessidade. O dado mais expressivo é que 100% dos respondentes reconheceram algum nível de necessidade de aprimoramento, o que confirma a pertinência da competência em informação para o desempenho profissional na EaD e evidencia que nenhum tutor se considerou plenamente preparado para enfrentar os desafios do ambiente informacional contemporâneo.

A predominância das respostas nas categorias “moderada” e “alta” demonstrou que os tutores apresentaram autopercepção crítica e equilibrada quanto ao próprio domínio informacional. Essa percepção foi acompanhada por uma forte demanda por aprimoramento, visto que 90,7% expressaram necessidade de formação em CoInfo que varia de moderada a elevada. Esse resultado indicou que os tutores compreenderam a CoInfo como um conceito dinâmico e em constante transformação, que não se limita à aquisição de técnicas, mas evolui para abranger um conjunto de habilidades cognitivas, éticas e sociais que precisam ser continuamente revisitadas.

De acordo com Belluzzo (2020), a competência em informação se constitui como um processo contínuo, em permanente reconstrução, que exige do sujeito constante atualização frente às mudanças tecnológicas e às novas formas de produção e circulação do conhecimento. Nesse sentido, a Questão 24 confirmou que os tutores da FCEE perceberam o aprimoramento como uma necessidade inerente ao exercício docente na EaD, expressando abertura e disposição para a aprendizagem contínua. Essa percepção revela um conteúdo latente de autorreflexão, no qual admitir necessidades formativas não indica fragilidade, mas maturidade profissional e responsabilidade ética.

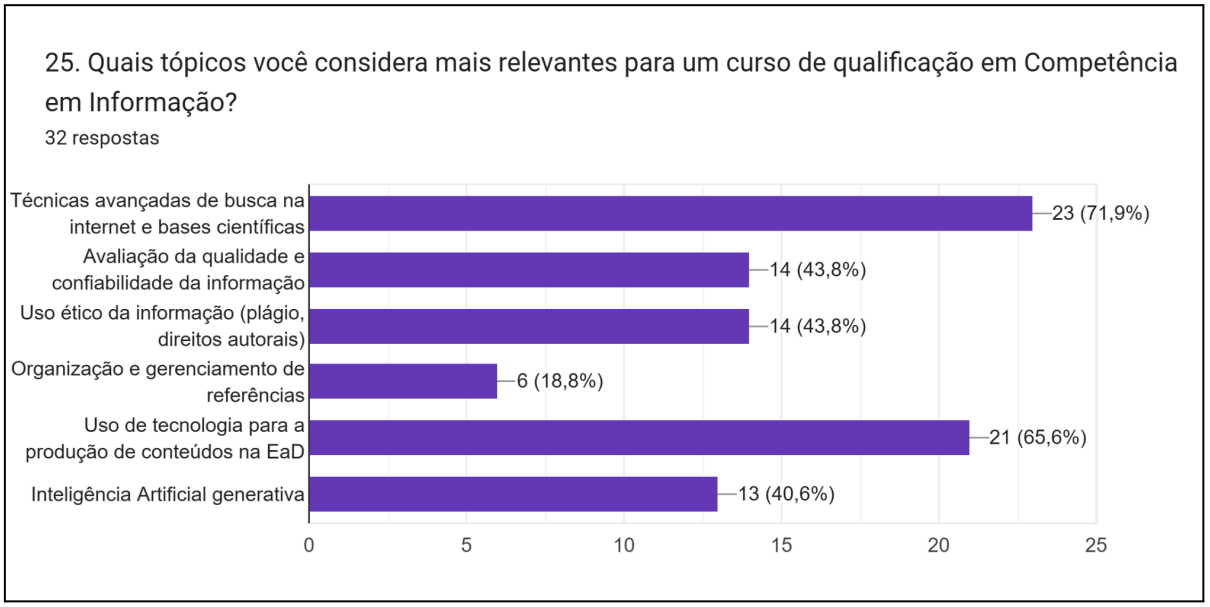
A análise também permitiu relacionar a percepção dos tutores às dimensões técnica e crítica da CoInfo. No campo técnico, a necessidade de aprimoramento está diretamente associada às habilidades de localizar, avaliar e usar informações de forma eficiente. Já nas dimensões ética e política, os tutores demonstraram reconhecer que o aprimoramento não se restringe ao domínio técnico, mas envolve

a capacidade de refletir, julgar, decidir e agir conscientemente diante do excesso informacional, conforme apontam Vitorino e De Lucca (2020).

Dessa forma, a análise da Questão 24 confirmou que os tutores conteudistas da FCEE reconheceram, de maneira unânime, a importância e a necessidade de aprimorar sua competência em informação. Essa percepção não apenas reforçou o valor da CoInfo como requisito fundamental para a atuação na EaD, mas também evidenciou o compromisso dos profissionais com o aprendizado contínuo e com a melhoria de suas práticas pedagógicas. No cenário complexo e dinâmico da EaD, o aprimoramento informacional deixou de ser um diferencial desejável e se consolidou como exigência permanente, necessária para que o tutor conteudista exerça uma mediação ética, crítica e eficaz na construção do conhecimento.

Para identificar os tópicos considerados mais relevantes para um curso de qualificação em CoInfo, o Gráfico 22, referente à Questão 25, apresenta as preferências apontadas pelos tutores conteudistas.

Gráfico 22 - Tópicos relevantes para formação em CoInfo



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A Questão 25 teve como objetivo identificar quais tópicos os tutores conteudistas da FCEE consideram mais relevantes para um curso de qualificação em competência em informação. Os resultados revelaram uma priorização clara da dimensão técnica da competência, voltada tanto à busca quanto à produção de

informação. Os tópicos mais citados foram “Técnicas avançadas de busca” (71,9%) e “Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD” (65,6%), seguidos por “Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação” (43,8%), “Inteligência Artificial generativa” (40,6%) e “Organização e gerenciamento de referências” (18,8%).

Esses resultados evidenciam uma hegemonia da dimensão técnica e instrumental da CoInfo, considerando as dimensões técnica, estética, ética e política propostas por Vitorino e De Lucca (2020), refletindo a necessidade prática dos tutores em aprimorar suas habilidades para lidar com o grande volume de informação digital disponível. O domínio das técnicas de busca e o uso de tecnologias educacionais são vistos como condições indispensáveis para localizar fontes científicas pertinentes e transformar essas informações em conteúdos pedagógicos relevantes (Souza; Cavalcante, 2021a). Tal percepção demonstra que a CoInfo é compreendida não apenas como consumo passivo de informação, mas também como criação, reconstrução e comunicação do conhecimento (Belluzzo, 2020; Santos, 2020), um movimento relevante para o desenvolvimento da autonomia informacional e para a atuação dos tutores no contexto da EaD (Conde; Cruz; Bartalo, 2018; Vitorino, 2009).

Por outro lado, o dado de 43,8% de interesse em “Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação” e em “Uso ético da informação” revela uma vulnerabilidade latente nas dimensões ética e avaliativa da competência. Embora o reconhecimento da importância desses tópicos seja expressivo, a menor prioridade atribuída a eles sugere que as práticas de reflexão crítica e ética ainda não estão plenamente incorporadas às rotinas informacionais dos tutores. Assim, observa-se uma necessidade de internalização da dimensão ética da CoInfo, que, segundo Vitorino e De Lucca (2020), é um dos pilares fundamentais para o uso responsável da informação e para a construção de uma cultura informacional consciente.

O interesse em temas emergentes, como Inteligência Artificial generativa (40,6%), reflete a atenção dos tutores às transformações tecnológicas que impactam a produção e o uso da informação. Tal resultado indica um movimento de atualização constante, em que a CoInfo é percebida como uma competência em contínua reconstrução frente às novas formas de circulação e validação do conhecimento. Conforme Belluzzo (2020), essa capacidade de adaptação e de

compreensão crítica das tecnologias é essencial para o profissional da informação e da educação, pois amplia a autonomia e o discernimento em contextos digitais complexos.

Pode-se interpretar que os resultados manifestam um conteúdo explícito — o desejo de aprimoramento técnico — e um conteúdo latente — a percepção de lacunas institucionais e a necessidade de consolidação de políticas formativas.

Nesse sentido, o conjunto das respostas da Q25 deve ser interpretado como um indicador estratégico para o planejamento institucional da FCEE. Os tutores sinalizam com clareza os eixos que consideram prioritários para sua formação: busca, tecnologia, avaliação e ética. Esses tópicos representam as bases para um programa de qualificação robusto, que equilibre a formação técnica com o desenvolvimento crítico e ético, permitindo que a CoInfo seja efetivamente institucionalizada como prática permanente.

Como observam Souza e Cavalcante (2021a), no contexto da EaD o tutor é mediador e produtor de conhecimento, funções que exigem domínio das tecnologias, sensibilidade ética e capacidade crítica diante da informação. Assim, o fortalecimento dessas competências é essencial para garantir não apenas a qualidade dos materiais produzidos, mas também a credibilidade e a legitimidade das práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Em resumo, a análise da Questão 25 evidencia que os tutores da FCEE reconhecem a competência em informação como um processo dinâmico e multifacetado, que exige tanto domínio técnico quanto reflexão ética e social. As respostas apontam que o aprimoramento da CoInfo é percebido como necessidade urgente e contínua, reafirmando que a formação sistemática — amparada por políticas institucionais — é o caminho para o fortalecimento profissional e para o uso ético e crítico da informação na educação a distância.

- Questão 26 - Sugestão de conteúdos para qualificação em CoInfo (questão aberta).

A Questão 26 foi uma pergunta aberta que permitiu aos Tutores Conteudistas manifestarem suas demandas de formação de forma livre e detalhada, complementando as escolhas fechadas da Q25.

As respostas revelaram uma diversidade de interesses e necessidades, que se agruparam em sete categorias principais: Aperfeiçoamento Técnico e Acesso Eficaz, Aplicação Prática e Pensamento Crítico, Gestão e Organização da Informação, Inovação Tecnológica, Avaliação e Confiabilidade da informação, Metodologias Pedagógicas Ativas e Comunicação Científica.

A categoria Aperfeiçoamento Técnico e Acesso Eficaz destacou-se pela recorrência de menções a técnicas avançadas de busca, uso de bases de dados científicas e estratégias para melhorar o processo de buscas. Essa prevalência confirma a centralidade da dimensão técnica da CoInfo, uma vez que o domínio de ferramentas de localização e recuperação de informação é condição essencial para a atuação informacional autônoma (Vitorino; De Lucca, 2020). O foco dos tutores em ampliar essas competências reitera o papel fundamental dessa dimensão no acesso eficiente às informações necessárias ao trabalho pedagógico na EaD.

A categoria Aplicação Prática e Pensamento Crítico reuniu sugestões que apontam para a necessidade de articular teoria e prática por meio de estudos de caso, situações-problema e atividades aplicadas à realidade profissional. Essa demanda revela a compreensão da CoInfo como uma inteligência prática, que envolve tomada de decisão, análise crítica e uso contextualizado da informação, ultrapassando o mero domínio instrumental. Tal perspectiva alinha-se ao entendimento de que a competência informacional se manifesta de forma mais plena nos contextos concretos de ação (Belluzzo, 2020; Vitorino; De Lucca, 2020).

A categoria Gestão e Organização da Informação, embora menos mencionada, destacou necessidades ligadas à organização e armazenamento da informação e gerenciamento de referências. A baixa frequência confirma o que já havia emergido nas questões anteriores (como a Q25, na qual apenas 18,8% priorizaram esse tema), indicando uma área de vulnerabilidade potencialmente negligenciada. Segundo Vitorino e De Lucca (2020), a capacidade de organizar informações de modo sistemático é um componente fundamental para o reuso, a recuperação e a construção do conhecimento ao longo do tempo — especialmente relevante para quem produz materiais educacionais.

A categoria Inovação Tecnológica, especialmente marcada pela menção à inteligência artificial, reflete a busca dos tutores por integrar tecnologias emergentes ao processo de produção e análise de informação. Esse interesse, que na Q25

também apareceu com 40,6% das escolhas, indica uma compreensão de que a CoInfo se atualiza continuamente diante dos avanços tecnológicos.

A categoria Avaliação e Confiabilidade da Informação representa um avanço analítico importante. Várias respostas mencionaram explicitamente o desejo de ter noções mais claras sobre avaliação crítica, análise da qualidade e critérios para verificação da confiabilidade das fontes. Na literatura, a dimensão avaliativa está diretamente associada à capacidade de reconhecer mecanismos de produção, circulação e legitimação do conhecimento, aspecto fundamental para o agir crítico (Vitorino; De Lucca, 2020).

As sugestões reunidas sob a categoria Metodologias Pedagógicas Ativas, como gamificação, atividades práticas e portfólios, reforçam a necessidade de abordagens que favoreçam uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Conforme destacam Souza e Cavalcante (2021a), o tutor conteudista precisa articular sua competência técnica com estratégias pedagógicas que favoreçam a mediação e a clareza didática. Isso demonstra que os tutores compreendem que a CoInfo deve ser ensinada de forma contextualizada, vivencial e aplicada à prática profissional cotidiana.

Por fim, a categoria Comunicação Científica, embora com menor incidência, aponta para o reconhecimento de que a produção escrita — que inclui revisão textual, clareza e precisão na comunicação — também constitui parte do comportamento informacional. Esses elementos reforçam a importância da expressão clara como instrumento de mediação e disseminação ética da informação.

No conjunto, as análises da Q25 e da Q26 revelam que os tutores conteudistas da FCEE buscam, prioritariamente, fortalecer sua competência técnica (busca e uso de tecnologias), mas também reconhecem a necessidade de desenvolver habilidades de avaliação crítica, reflexão ética e aplicação prática. A presença da categoria Confiabilidade da Informação confirma que há atenção crescente ao julgamento crítico das fontes e ao uso responsável do conhecimento, alinhando-se às dimensões ética e política da CoInfo (Vitorino; De Lucca, 2020).

Assim, as demandas expressas pelos tutores reforçam a urgência de consolidar políticas de formação continuada, conforme defende Dudziak (2008), garantindo não apenas o fortalecimento das práticas individuais, mas também a

construção de uma cultura informacional institucional que articule o saber técnico, o agir ético e o pensar crítico — pilares fundamentais para o desempenho qualificado e socialmente responsável na educação a distância.

A fim de apresentar de forma sintética as informações referentes à ética e à formação em informação, apresenta-se no Quadro 6 a síntese dos resultados obtidos na Seção III do questionário.

Quadro 6 – Síntese dos resultados da Seção III: Ética e formação em informação

Questão	Dimensão observada	Achados principais da análise	Relação com os objetivos da pesquisa
Q20 (Conhecimento das normas da ABNT)	Conhecimento e aplicação das normas ABNT de citação e referência.	50% aplicam corretamente, 43,8% conhecem, mas têm dificuldades na aplicação, revelando lacuna técnica/ética na execução prática.	Diagnosticar o atual nível de CoInfo; Levantar as principais necessidades e lacunas de CoInfo destes tutores.
Q21 (Dificuldade em evitar plágio/ensinar uso ético)	Identifica dificuldades relacionadas à ética da informação.	53,1% já enfrentaram dificuldades com plágio ou em orientar o uso ético da informação. Isso reforça a fragilidade prática observada na Q20.	Levantar as principais necessidades e lacunas de CoInfo destes tutores.
Q22 (Compartilhamento de material)	Práticas de colaboração e compartilhamento de informação.	Forte cultura de cooperação: 93,7% dos respondentes compartilham materiais ativamente ou quando solicitado. Essa prática atua como mecanismo de compensação e fortalecimento do coletivo.	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo destes tutores.
Q23 (Participação em capacitação sobre CoInfo)	Histórico de formação em competência informacional.	50% nunca participaram de capacitação, mas demonstraram interesse. Nenhum participante declarou desinteresse. Revela alta demanda reprimida e lacuna institucional.	Identificar perfil; Diagnosticar nível de CoInfo.

Q24 (Necessidade de aprimoramento em CoInfo)	Autopercepção da necessidade de desenvolvimento em CoInfo.	100% dos respondentes reconheceram algum nível de necessidade. 90,7% sentem necessidade moderada a muito alta, confirmando o caráter dinâmico da CoInfo e a pertinência do curso.	Levantar as principais necessidades e lacunas de CoInfo destes tutores.
Q25 (Tópicos relevantes para qualificação)	Direciona o conteúdo do curso de qualificação.	Priorização da dimensão técnica: técnicas avançadas de busca (71,9%) e uso de tecnologia para produção de conteúdo (65,6%). Interesse em IA Generativa (40,6%) e avaliação/ética (43,8% cada).	Levantar necessidades e lacunas; Subsidiar o curso proposto.
Q26 (Sugestão de conteúdos abertos)	Oferece sugestões específicas para o desenvolvimento do curso.	Demandas por metodologias ativas (gamificação, portfólio), inovação tecnológica (IA) e foco na avaliação crítica e organização.	Levantar necessidades e lacunas; Subsidiar o curso proposto.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen (NotebookLM); categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

A próxima seção do questionário, dedicada ao “Papel do Tutor Conteudista”, permite aprofundar essa análise ao revelar como esses sujeitos compreendem suas atribuições, responsabilidades e desafios no contexto da educação a distância da FCEE:

d) Papel do tutor conteudista

- Questão 27 - Papel do tutor conteudista e principais desafios

A análise da Questão 27, de natureza aberta, permitiu identificar e organizar os sentidos atribuídos pelos tutores conteudistas ao seu papel na EaD e aos desafios enfrentados na prática cotidiana. As categorias emergentes refletem uma compreensão madura e multifacetada da função, articulando dimensões pedagógicas, técnicas, éticas e organizacionais — aspectos diretamente relacionados à CoInfo, conforme discutida por Vitorino e De Lucca (2020), Belluzzo (2020) e Souza e Cavalcante (2021a). A seguir os eixos temáticos:

Categoria 1: Mediação pedagógica e transformação do conteúdo

A primeira categoria que emergiu das respostas refere-se ao tutor como mediador do conhecimento e articulador da clareza didática. Muitos participantes afirmaram que o tutor precisa “elaborar materiais claros, didáticos e significativos”, “organizar e elaborar os materiais de estudo de forma que os alunos compreendam os conteúdos com facilidade” e “transformando conteúdos em materiais acessíveis, significativos e alinhados ao projeto pedagógico”.

Essas falas evidenciam que os tutores compreendem seu papel para além da produção de textos: enxergam-se como responsáveis por produzir sentido, orientar a aprendizagem autônoma e antecipar dificuldades do estudante. Essa compreensão está profundamente ligada à dimensão estética da CoInfo, voltada à organização, clareza e adequação da informação ao contexto (Vitorino; De Lucca, 2020), e à dimensão pedagógica da mediação, conforme Souza e Cavalcante (2021a).

Categoria 2: Engajamento e motivação dos cursistas (Desafio pedagógico central)

A segunda categoria, recorrente e majoritária, diz respeito aos desafios de engajamento, motivação e participação dos cursistas. Os tutores relataram grande dificuldade em “manter o público engajado”, “prender e motivar seus alunos” e enfrentar a “mentalidade de aquisição de certificado e não de conhecimento”.

Também foram mencionados problemas como desatenção, cansaço cognitivo e defasagens trazidas pelos estudantes, o que impacta diretamente o aproveitamento da formação. Essa categoria revela tensões estruturais do ensino a distância e dialoga com a dimensão política da CoInfo, na qual as condições sociais, culturais e institucionais afetam o valor atribuído à informação e sua apropriação pelos sujeitos (Vitorino; De Lucca, 2020).

Categoria 3: Domínio tecnológico e competências digitais

Outra categoria que se destacou diz respeito às dificuldades tecnológicas. Falas como “dominar as ferramentas digitais”, “O principal desafio para mim é a

utilização das tecnologias”, “recursos e conhecimentos sobre tecnologia”, “acesso restrito a uso das tecnologias” e “desenvolver segurança para falar em vídeo” mostram que a tecnologia aparece tanto como condição quanto como barreira para a atuação. As respostas presentes aqui expressam a sensação de desatualização tecnológica, mencionando o uso de ferramentas básicas como "Powerpoint e Canva" e sentindo a necessidade de atualização para oferecer uma "aprendizagem mediada por ferramentas mais interativas". O desafio, nesse grupo, não é a falta de experiência em EaD, mas sim o risco de obsolescência tecnológica na produção de conteúdo.

Essa categoria está diretamente ligada à dimensão técnica da CoInfo, que envolve localizar, acessar, operar e manipular tecnologias e sistemas informacionais.

A dificuldade tecnológica também expressa a necessidade de atualização permanente, reforçando o caráter dinâmico da competência informacional e o aprendizado ao longo da vida, como discute Belluzzo (2020).

Categoria 4: Gestão do tempo e condições de trabalho

A quarta categoria advém de queixas recorrentes sobre a falta de tempo para preparar materiais, gerenciar o tempo entre a tutoria e outras funções e a dificuldade de conciliar demandas institucionais com as necessidades reais da função.

A organização temporal condiciona diretamente a qualidade do conteúdo, a capacidade de interação com cursistas e o envolvimento do tutor com estratégias mais criativas ou aprofundadas.

Essa categoria conecta-se ao entendimento de que a CoInfo não se desenvolve isoladamente, mas depende das condições concretas de trabalho — ponto discutido por Dudziak (2008) ao abordar a importância de políticas institucionais que sustentem o desenvolvimento integral das competências informacionais.

Categoria 5: Reconhecimento institucional e identidade profissional

Embora menos frequente, uma categoria particularmente sensível emergiu: a dificuldade de reconhecimento e clareza quanto ao papel do tutor conteudista. Um

respondente afirmou que “a nomenclatura poderia ser melhor empregada para as atribuições” e que a função poderia ser mais bem delineada no contexto institucional “seria melhor denominado de professor”.

Essa categoria revela que a identidade profissional do tutor ainda está em construção e que faltam diretrizes organizacionais claras. Tal percepção se insere na dimensão política da CoInfo, que trata do poder, das relações institucionais e das condições estruturais que moldam a atuação profissional (Vitorino; De Lucca, 2020).

A partir das categorias identificadas, percebe-se um alinhamento consistente com as dimensões da competência em informação com relação a:

a) técnica: dificuldades tecnológicas, busca por atualização, necessidade de domínio de ferramentas;
b) estética: elaboração de materiais claros, organizados, acessíveis e atrativos;
c) ética: preocupação com a confiabilidade da informação e com a responsabilidade no processo formativo;
d) política: desafios de engajamento, condições institucionais, falta de reconhecimento da função.

Essa pluralidade de dimensões confirma que o papel do tutor conteudista é complexo, multifacetado e profundamente dependente de condições organizacionais — algo já indicado nas análises anteriores da seção e amplamente discutido por Vitorino e De Lucca (2020), Belluzzo (2020) e Souza e Cavalcante (2021a).

No que se refere à autopercepção de preparo para o exercício da tutoria conteudista, a Questão 28 investigou se os participantes se sentem preparados para atuar nessa função, conforme apresentado no Gráfico 23.

Gráfico 23 - Percepção de preparo para atuação como tutor conteudista



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado aos tutores da FCEE (2025).

A Questão 28 buscou compreender como os tutores conteudistas avaliam o próprio preparo para desempenhar suas funções na EaD, bem como as justificativas que fundamentam essa percepção. Os dados indicam que 78,1% dos participantes afirmaram sentir-se preparados, enquanto 21,9% relataram não se sentirem plenamente aptos ou manifestarem necessidade de maior capacitação. As justificativas apresentadas, tanto para o “sim” quanto para o “não”, revelam nuances importantes sobre o desenvolvimento profissional e sobre as demandas reais da competência em informação no contexto institucional da FCEE.

Entre aqueles que se consideraram preparados, observa-se que o sentimento de segurança deriva, sobretudo, da experiência acumulada, do domínio da área de conhecimento e das vivências pedagógicas já consolidadas. Muitos relataram possuir “tempo considerável de experiência”, formação sólida ou prática prévia em ensino e pesquisa, o que contribui para atuar com mais tranquilidade. Há também uma postura de busca ativa por atualização, expressa em afirmações como “busco sempre me atualizar” e “buscar novas estratégias”.

Ao integrar esses achados à literatura, percebe-se que a percepção de preparo está diretamente relacionada à articulação entre domínio do conteúdo, vivência profissional prévia e fluência tecnológica. A maior parte dos tutores sente-se segura quanto ao conteúdo que ensinam, mas identifica que o domínio das tecnologias, exigido pela EaD, ainda representa um desafio significativo. Essa distinção aparece de forma clara nas respostas: enquanto a segurança declarada se

vincula ao “saber” e à experiência, as fragilidades se associam ao “saber fazer” em ambientes digitais, confirmando que o desenvolvimento da CoInfo na EaD requer a integração entre conhecimento, prática e atitude reflexiva (Souza; Cavalcante, 2021a; Vitorino, 2018).

Assim, a análise da Q28 revela uma tensão importante: embora a maioria se sinta preparada, esse preparo é frequentemente condicionado ao domínio do conteúdo disciplinar, enquanto as dificuldades relatadas apontam para necessidades formativas relacionadas às tecnologias educacionais, ao uso de ferramentas digitais e à adaptação metodológica requerida na produção de materiais para EaD. O conjunto das respostas evidencia que a atuação do tutor conteudista demanda não apenas conhecimento técnico ou pedagógico isolado, mas uma combinação integrada de habilidades informacionais que permitam atuar com segurança, agilidade e criticidade nas múltiplas dimensões da EaD.

A fim de sistematizar as percepções dos respondentes sobre o caráter multifacetado de suas atribuições, os desafios de engajamento discente e a autopercepção de preparo para o exercício da tutoria na instituição, o Quadro 7 resume os principais pontos abordados nesta seção final do questionário.

Quadro 7 – Síntese dos resultados da Seção IV: Papel do tutor conteudista

Questão	Dimensão observada	Achados principais da análise	Relação com os objetivos da pesquisa
Q27 (Papel do tutor e desafios)	Visão dos tutores sobre sua função e as dificuldades enfrentadas.	Papel: mediador do conhecimento e articulador da clareza didática, responsável por elaborar materiais "claros, didáticos e significativos". Desafios principais: engajamento dos cursistas (motivação, mentalidade de certificado), domínio tecnológico (desatualização, segurança em vídeo), e Gestão do tempo.	Identificar aspectos do perfil dos tutores; Influenciar a abordagem do curso de qualificação.
Q28 (Preparo para a atuação)	Autopercepção da preparação para a função.	78,1% se sentem preparados, justificado pela experiência e domínio do conteúdo, 21,9% não se sentem aptos, justificado pela falta de experiência, dificuldade com tecnologias e necessidade de aprimoramento técnico.	Realizar um diagnóstico do atual nível de CoInfo; Levantar as principais necessidades e lacunas de CoInfo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen (NotebookLM); categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

Em síntese, o diagnóstico realizado nesta seção permitiu compreender a complexidade e a multidimensionalidade que envolvem a atuação dos tutores conteudistas da FCEE. Embora os resultados tenham revelado um grupo de profissionais com elevado nível de qualificação acadêmica, identificou-se uma significativa heterogeneidade em relação à experiência na modalidade a distância e ao domínio das competências em informação. A percepção unânime sobre a necessidade de aprimoramento, com 90,7% dos participantes manifestando uma demanda que varia de moderada a muito alta, valida a urgência de intervenções formativas estruturadas. Dessa forma, os dados e sínteses apresentados nos quadros precedentes não apenas mapeiam as lacunas técnicas e éticas existentes, mas também fornecem o embasamento empírico necessário para as correlações detalhadas a seguir e para a concepção do produto educacional, visando transformar o uso da informação em um pilar de inovação e autonomia na prática pedagógica da instituição.

4.1 Correlações

Após a análise descritiva das respostas já detalhadas nas seções anteriores, este subcapítulo examina relações e padrões entre as questões do questionário, com o objetivo de integrar os achados e ampliar a interpretação para além da leitura isolada de cada item. A análise prioriza a articulação entre temas emergentes das respostas, e não a discussão item a item ou a reiteração de dados percentuais (Bardin, 2016). Busca-se, com esta análise, aprofundar a interpretação integrada dos dados e oferecer base mais consistente para o produto educacional decorrente da pesquisa.

O primeiro aspecto a destacar é a associação entre a autopercepção de preparo para a tutoria (Q28) e elementos como experiência/atuação prévia e domínio de recursos tecnológicos (Q6 e Q8). Entre os participantes que responderam “não”, as justificativas concentram-se em dificuldades com ferramentas digitais, necessidade de aperfeiçoamento técnico, limitações operacionais do trabalho e inexperiência (Q6). Nas respostas da Q28, aparecem explicitamente menções à “falta de experiência” e à necessidade de “estudo e especialização”.

Recorre, ainda, a insegurança no uso de recursos tecnológicos — especialmente na produção de vídeos e no manejo de ferramentas digitais. Também é recorrente a restrição de tempo, associada à sobrecarga de funções e à dificuldade de conciliar a tutoria com outras demandas institucionais.

Essa relação fica mais nítida quando se observa a Questão 8. Embora a falta de experiência prévia (Q8 = “não”) se associe com maior percepção de despreparo, a relação não é determinística. As justificativas mostram que a ausência de experiência prática não impede, automaticamente, que alguns participantes se sintam aptos a atuar. Um exemplo emblemático é o respondente que, apesar de marcar “não” na Q8, afirmou sentir-se preparado porque possui “conhecimento, vontade e disposição para contribuir”. Outro participante, que indicou experiência prévia (Q8 = “sim”), reforçou o impacto positivo das capacitações institucionais, relatando que “os cursos da FCEE me capacitaram para atuar como tutora, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos que fortaleceram minha atuação na EaD”.

Nesse ponto, torna-se relevante considerar os achados da Questão 9, cujo conteúdo aprofunda a relação entre uso de tecnologias e percepção de preparo. Identifica-se um paradoxo pedagógico: embora 81,3% dos tutores utilizem tecnologias diariamente em sua prática profissional (Q9), essa familiaridade operacional não converge para a proficiência técnica ou informacional consolidada. Tal desencontro é ratificado pela Q24, na qual 90,7% dos respondentes admitem necessidade de aprimoramento moderada a muito alta, evidenciando que o uso frequente, por si só, não elimina as vulnerabilidades na mediação pedagógica em ambientes virtuais. Essa interpretação torna-se ainda mais consistente quando se observa que o uso intenso convive com inseguranças relatadas em ferramentas educacionais, dificuldades na produção de vídeos e uma dependência de recursos básicos, como 'PowerPoint e Canva', evidenciando que a prática cotidiana não supre a necessidade de domínio de ferramentas interativas e multimídia (Q27 e 28).

Da mesma forma, o uso diário de tecnologias (Q9) está relacionado à necessidade elevada de aprimoramento em CoInfo (Q24). Além disso, o uso cotidiano de fontes digitais impacta a segurança na avaliação da informação (Q18) e está ligado às dificuldades éticas relatadas na Q21. Assim, os achados da Q9 complementam a interpretação da Q28 ao evidenciar que a frequência de uso

tecnológico não implica competência tecnológica ou informacional, reforçando que as inseguranças declaradas pelos participantes têm fundamento prático, não meramente perceptivo.

Esses achados permitem compreender que a frequência de uso não elimina as dificuldades enfrentadas na prática. O aparente paradoxo entre uso intenso e dificuldade percebida é reforçado pelos dados correlacionados:

a) ferramentas como Google Acadêmico (62,5%), bases científicas (56,3%) e Moodle (46,9%) (Q10) são amplamente utilizadas;
b) os desafios tecnológicos, por outro lado, emergem como um dos principais obstáculos (Q27), sendo afirmado, por exemplo, que “o maior desafio são os recursos e conhecimentos sobre tecnologia”.

A complexidade dessas dificuldades reflete diretamente nas demandas formativas identificadas pelos tutores. Além disso, os resultados da Questão 25 corroboram e especificam as áreas formativas demandadas: os tutores apontaram como tópicos mais relevantes para um curso de qualificação em CoInfo as técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas (71,9%), uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD (65,6%), a Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação (43,8%), o uso ético da informação (43,8%). Esses dados mostram que, embora os respondentes usem tecnologias diariamente (Q9), o foco de suas necessidades formativas recai sobre a produção tecnológica de conteúdos e sobre habilidades críticas de avaliação e ética — exatamente as áreas que as justificativas da Q28 apontam como frágeis.

Complementando esse panorama, as respostas à Questão 27 (percepção do papel do tutor e principais desafios da atuação) complementam e consolidam essa interpretação. Na Q27, os tutores destacaram, com frequência, problemas como a dificuldade de engajamento dos cursistas, a gestão do tempo para produzir e atualizar materiais, o domínio de ferramentas digitais e a necessidade de manter os conteúdos atualizados e acessíveis. Esses limites operacionais e pedagógicos (Q27) aparecem de forma consistente nas justificativas de quem declarou não se sentir preparado (Q28), indicando que o despreparo percebido está, em grande parte, associado não só a lacunas técnicas, mas também a desafios pedagógicos e organizacionais que atravessam a prática da tutoria na EaD.

Outro aspecto que convém destacar é que, apesar do resultado de alta

utilização das ferramentas de pesquisa acadêmica (Q10) pelos participantes, a análise correlacionada com outras questões sugeriu que o uso frequente não garante o domínio avançado das mesmas. Outros dois aspectos identificados por meio do questionário justificam essa afirmação, a saber:

a) necessidade de Busca Avançada (Q25 e Q16): O uso diário dessas bases de dados (Q9 e Q10) expõe diretamente a necessidade de aprimoramento em CoInfo. A priorização de “Técnicas avançadas de busca” por 71,9% dos tutores (Q25) correlaciona-se diretamente às barreiras identificadas na Q16. Identifica-se um desafio híbrido: 40% do subgrupo que respondeu à Q16 (6 respondentes) enfrentam limitações estruturais, como a falta de acesso a bases pagas, enquanto outros 40% desse mesmo subgrupo (6 respondentes) admitem lacunas de competência informacional, especificamente o desconhecimento de ferramentas de busca avançada;
b) o Ambiente EaD (Moodle e Produção de Conteúdo): O Moodle (46,9%), o principal Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é a plataforma de mediação e entrega de conteúdo. Isso se conecta diretamente com a demanda pelo tópico "Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD", considerado relevante por 65,6% (Q25). Enquanto os tutores usam as ferramentas de pesquisa (Google Acadêmico) para encontrar a informação, eles precisam dominar o Moodle e outras tecnologias para transformar essa informação em materiais "claros, objetivos e acessíveis". A relevância de tópicos como "Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD" e a preocupação em "dominar as ferramentas digitais necessárias para a aprendizagem online" (Q27) mostram que a CoInfo não é apenas sobre encontrar a fonte (Q10), mas também sobre aplicar a tecnologia digital de forma pedagógica;

Outro ponto é que os tutores preferem investir no domínio do conteúdo (busca) e na mediação pedagógica (produção de conteúdo), deixando em segundo plano a necessidade de treinamento em como formalizar e gerenciar as referências coletadas, mesmo que muitos ainda lutem para aplicar corretamente as regras de citação (Q20). Isso se correlaciona com outros aspectos que representam possíveis dificuldades em CoInfo:

a) organização prática (Q19): A forma mais comum de organização dos arquivos

é "Salvo os arquivos de forma organizada" (68,8%), indicando uma preferência por métodos manuais ou digitais básicos, que dispensam o uso de softwares específicos de referência (Q10);

b) baixo uso e baixa demanda (Q10 e Q25): Uma parcela reduzida dos respondentes utiliza gerenciadores de referência como ferramenta de apoio ao ensino e à pesquisa em âmbito geral (Q10) — dado que difere de sua aplicação prática no fluxo de organização e planejamento específico das aulas, cuja taxa de adoção sistemática é ainda menor (Q19) — e poucos consideram "Organização e gerenciamento de referências" um tópico relevante para qualificação. O baixo interesse na Organização e gerenciamento de referências indica que os tutores, mesmo reconhecendo a dificuldade com normas ABNT (Q20), priorizam a "Técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas" e o "Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD" acima da gestão formal e técnica da citação - que é o aspecto da CoInfo que lida com o registro preciso das fontes, usando normas (como a ABNT) e softwares gerenciadores (como Mendeley ou Zotero) (Q25).

A alta frequência de uso de fontes (identificado em Q13) se correlaciona com o tipo de fontes utilizadas (Q14) e as barreiras percebidas (Q16, Q25), fatos que também se relacionam com os seguintes temas:

a) vínculo com a produção de conteúdo (Q7 e Q8): a utilização constante de fontes (Q13) é esperada, visto que 78,1% dos respondentes já atuaram como tutor conteudista (Q8) e 56,3% afirmam ter participado da produção de materiais didáticos frequentemente (Q7). Essa função exige a compilação e adaptação de conhecimento, o que requer buscar fontes de forma quase incessante. O papel do tutor é "transformar o conteúdo em materiais claros, objetivos e acessíveis", e essa transformação é alimentada pela busca contínua de fontes (Q13);

b) diversidade e qualidade das fontes (Q14): a frequência de uso (Q13) é acompanhada pela consulta a fontes acadêmicas e institucionais, como Sites institucionais e governamentais (90,6%), Materiais educacionais da FCEE (81,3%), Livros e artigos científicos impressos (71,9%), Bases de dados acadêmicas (ex: SciELO, CAPES Periódicos) (62,5%). Isso confirma a necessidade de "disseminação de conteúdo que seja confiável e de

qualidade";

c) desafios na busca e aprimoramento (Q16 e Q25): apesar de utilizarem fontes de informação sempre e frequentemente (Q13), os respondentes enfrentam dificuldades como a falta de acesso a bases de dados pagas, o desconhecimento de ferramentas de busca avançada e a dificuldade em encontrar fontes confiáveis (Q16), o que justifica a necessidade de CoInfo. Consequentemente, o tópico "Técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas" foi considerado o mais relevante para qualificação pelos participantes (Q25).

Os resultados quantitativos da Q18 fornecem um embasamento robusto para as sugestões de temas de aprimoramento em CoInfo. O tópico "Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação" (Q25) é solicitado para cursos de qualificação (43,8% dos respondentes o consideram relevante). Apesar de 71,9% se sentirem frequentemente seguros, o reconhecimento dessa necessidade de aprimoramento (tanto na alta frequência de confiança quanto na alta demanda por treinamento) sugere que os tutores compreendem que, mesmo se sentindo aptos, as habilidades da competência em informação exigem atualização constante e aperfeiçoamento contínuo, especialmente diante da sobrecarga de informação.

A reduzida adoção de softwares específicos para gerenciamento de referências — apontada por apenas 6,2% dos participantes — evidencia uma fragilidade no uso de tecnologias acadêmicas mais avançadas. Esses recursos, amplamente utilizados no contexto científico para organizar bibliografias e automatizar padrões de citação, ainda não fazem parte da rotina da maior parte dos tutores. Tal cenário indica uma limitação no manejo de ferramentas digitais voltadas à organização sistemática da informação, aspecto que reaparece nas demandas formativas expressas nas Questões 25 e 26, nas quais os próprios tutores reconhecem a necessidade de capacitação nesse tipo de habilidade.

As dificuldades relatadas em relação ao plágio (Q21) e ao uso correto das normas de citação (Q20) mostram-se diretamente relacionadas. O domínio das normas formais não é apenas um requisito técnico, mas representa, conforme defendem Vitorino e De Lucca (2020), uma prática de reconhecimento e valorização da autoria no processo de construção coletiva do conhecimento. O fato de os tutores enfrentarem dificuldades com plágio (Q21) e no uso das normas da ABNT (Q20)

indica que fragilidades na aplicação das regras de citação impactam diretamente a dimensão ética da produção de materiais, revelando que limites técnicos podem comprometer o rigor ético exigido na atuação em EaD e o aprendizado preventivo da autoria (Krokoscz, 2011; Pithan; Vidal, 2013).

Os achados da Questão 22 indicam que o compartilhamento de materiais relevantes atua como um importante recurso de aprendizagem entre pares, sobretudo quando colocado em relação às dificuldades apontadas em Q19, Q20 e Q21. Nos ambientes de EaD, essa cooperação cotidiana acaba suprindo a falta de formações sistemáticas e de políticas institucionais, contribuindo para o fortalecimento da cultura informacional e para a circulação coletiva de saberes (Souza e Cavalcante, 2021a).

O interesse declarado pelos tutores em participar de capacitações voltadas à busca, avaliação e uso da informação indica não só o reconhecimento da importância da CoInfo, mas também a percepção de fragilidades técnicas e éticas presentes em sua prática. Essas vulnerabilidades tornam-se visíveis em dificuldades apontadas nas normas da ABNT (Q20) e no ensino do uso ético da informação (Q21), evidenciando uma demanda por formação nesse sentido.

A necessidade de aprimoramento identificada na Questão 24 se conecta diretamente às competências de busca, avaliação e uso qualificado da informação. Essa demanda aparece reforçada na Questão 25, na qual os tutores apontaram como prioridade o desenvolvimento de habilidades de técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas (71,9%). Essa convergência evidencia que a percepção de necessidade de melhoria está vinculada, sobretudo, às práticas informacionais que sustentam a atuação na EaD.

A percepção de necessidade expressa na Q24 também revelou aspectos políticos e institucionais da CoInfo. O sentimento coletivo de carência formativa, quando comparado ao alto interesse por capacitação observado na Q23 (em que 50% afirmaram “não, mas tenho interesse”), reforçou a ideia de que o desenvolvimento informacional dos tutores depende, em grande parte, da iniciativa individual, e não de processos sistemáticos promovidos pela instituição. Essa constatação denota uma lacuna institucional, uma vez que a FCEE ainda não consolidou políticas permanentes e estruturadas de formação continuada na área da competência em informação.

Os resultados da Questão 25, que apontam o interesse em conteúdos sobre avaliação da qualidade e confiabilidade da informação e uso ético da informação, dialogam diretamente com a Questão 21, na qual os tutores relataram dificuldades para evitar o plágio ou ensinar práticas éticas de uso da informação. Essa convergência indica que a demanda por formação ética e avaliativa não é apenas declarada, mas corresponde a vulnerabilidades reais vivenciadas na prática. Assim, os dados revelam que a dimensão ética da CoInfo — essencial para o uso responsável do conhecimento, conforme enfatizam Vitorino e De Lucca (2020) — permanece como uma área crítica que necessita de fortalecimento por meio de capacitações específicas.

A forte percepção de necessidade de aprimoramento identificada na Questão 24 — em que 90,7% dos tutores declararam demanda moderada a muito alta — evidencia uma lacuna formativa que se articula com os resultados da Questão 25, na qual os participantes apontaram temas específicos nos quais carecem de capacitação. A combinação dessas duas questões revela que o interesse por formação não é apenas individual, mas expressa uma carência institucional por políticas de qualificação contínua e sistematizada em CoInfo.

Ao estreitar o foco para essas carências específicas, evidencia-se uma lacuna preocupante na gestão da informação: apenas 6,2% dos tutores utilizam gerenciadores de referência como Mendeley ou Zotero para organizar os materiais de seus cursos (Q19). Essa vulnerabilidade é acentuada pelo fato de que o tema desperta baixo interesse formativo espontâneo (apenas 18,8% na Q25), indicando que os profissionais tendem a priorizar a busca de conteúdos em detrimento de sua organização bibliográfica sistematizada, o que compromete a eficiência da curadoria digital a longo prazo. Embora 25% tenham apontado o uso amplo dessas ferramentas em suas rotinas globais (Q10), a queda expressiva para 6,2% no fluxo de criação de cursos confirma que tais softwares não estão integrados à prática docente cotidiana.

A categoria de Inovação Tecnológica, marcada pelas menções à inteligência artificial, dialoga diretamente com os resultados da Q25, na qual 40,6% dos tutores priorizaram esse tema. Essa convergência indica que há um interesse consistente em incorporar tecnologias emergentes ao desenvolvimento da CoInfo, reconhecendo que suas práticas precisam acompanhar a evolução tecnológica.

A categoria Avaliação e Confiabilidade da Informação mostra correspondência direta com os resultados da Q25, na qual 43,8% dos tutores apontaram interesse em formação voltada à avaliação da qualidade e confiabilidade da informação. Essa demanda também se relaciona à Q21, que revelou dificuldades em orientar o uso ético da informação e em evitar o plágio, indicando que fragilidades na avaliação da qualidade das fontes estão associadas a fragilidades nas práticas éticas.

As dificuldades tecnológicas identificadas na Q27 se articulam diretamente com os achados da Q6, que mostram que mesmo tutores com mais de sete anos de experiência não estão livres de desafios relacionados ao domínio de tecnologias educacionais. A correlação sugere que a experiência profissional não elimina as fragilidades em CoInfo, especialmente quando a atuação prévia ocorreu em contextos ou com ferramentas diferentes das atualmente utilizadas na EaD.

Essa relação entre Q27 e Q9 permite compreender que a familiaridade cotidiana não significa, necessariamente, proficiência para fins pedagógicos e informacionais, especialmente quando a atuação exige habilidades específicas de produção de conteúdo, curadoria, organização e avaliação crítica da informação. Além disso, o uso diário pode decorrer das demandas gerais da FCEE, e não de experiências diretas com EaD — aspecto que explica por que muitos tutores, apesar de utilizarem tecnologias com frequência, ainda se sentem desatualizados ou pouco confiantes para atuar na tutoria conteudista.

Dessa forma, esses achados evidenciam que a percepção de preparo não depende exclusivamente da experiência prévia, mas resulta da combinação entre formação, domínio do conteúdo, familiaridade com a EaD e confiança nas habilidades adquiridas. Por outro lado, aqueles que não se sentem preparados tendem a enfatizar a falta de experiência como um fator limitante, somada à dificuldade com tecnologias educacionais e ao desafio de conciliar as demandas da tutoria com outras atribuições institucionais.

A análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), mostrou-se adequada para compreender as nuances do discurso dos participantes e identificar regularidades que subsidiaram o planejamento do curso de qualificação proposto a seguir.

4.2 Contribuições da coleta de dados para o produto educacional

A análise dos dados coletados, conforme detalhado nas seções 4 e 4.1, demonstrou a necessidade de aprimoramento em competência em informação entre os tutores conteudistas da FCEE, com 90,7% dos respondentes expressando demanda moderada a muito alta por formação. Esse diagnóstico validou a urgência e a pertinência da elaboração do produto educacional.

As respostas dos tutores conteudistas no questionário e interpretação dos dados coletados, permitiram definir os conteúdos prioritários, a profundidade de abordagem e as estratégias didáticas mais adequadas para o curso de capacitação.

Conforme já descrito na análise de dados, destaca-se como relevante abordar os seguintes conteúdos para o módulo do curso (PE):

a) tópicos de conteúdo prioritários:

Os tópicos foram definidos com base na prioridade de escolha manifestada na Questão 25 e nas dificuldades e lacunas de competência evidenciadas nas correlações, conforme Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Tópicos de conteúdo prioritários

Tópico de conteúdo	Porcentagem de escolha (Q25)	Justificativa dos tutores (Q16, Q27)
1. Técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas	71,9%	Foi o tópico mais relevante solicitado, refletindo a barreira de "Desconhecimento de ferramentas de busca avançada" citada por 40% dos tutores (Q16). Demonstra que o uso frequente de bases (Q10) não garante o domínio avançado.
2. Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD	65,6%	Responde ao grande desafio da atuação: o "domínio das ferramentas digitais" (Q27). O interesse é transformar a informação em materiais "claros, objetivos e acessíveis", superando o risco de obsolescência tecnológica na produção.
3. Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação	43,8%	Endereça a "Dificuldade em encontrar fontes confiáveis" (Q16), e a insegurança na avaliação crítica (Q18), apesar da alta frequência de uso de fontes institucionais (Q14).

4. Uso ético da informação (plágio, direitos autorais)	43,8%	Atende à maior vulnerabilidade ética: 53,1% dos tutores reconheceram ter enfrentado dificuldades com plágio ou em ensinar o uso ético da informação (Q21).
5. Inteligência Artificial Generativa (IAGen)	40,6%	Manifesta o interesse em "Inovação tecnológica" (Q26), reconhecendo a CoInfo como uma competência em contínua reconstrução frente a novas tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen (NotebookLM); categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

b) profundidade de abordagem e estratégias didáticas:

De acordo com o perfil dos tutores e o que eles relataram no questionário, foi possível definir a profundidade na qual esses temas serão trabalhados e as estratégias didáticas que serão utilizadas, buscando articular a alta escolaridade (50% especialistas, 31,3% mestres) com as lacunas práticas.

— Tópico 1: Técnicas avançadas de busca e uso de bases científicas

Os tutores já utilizam frequentemente o Google Acadêmico (62,5%) e bases científicas (56,3%), mas demandaram "Técnicas avançadas de busca" (71,9%) para superar o desconhecimento de ferramentas avançadas (Q16).

Profundidade: alta profundidade técnica e aplicada. O foco será na recuperação eficiente, ensinando a usar operadores booleanos, filtros e *strings* de busca para maximizar o uso das bases já acessíveis e superar o problema do excesso de informação irrelevante.

Estratégias: o curso utilizará a estratégia do "Passo a passo de uso de bases de dados, buscadores acadêmicos e repositórios confiáveis", conforme solicitado na Q26.

— Tópico 2: Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na ead

A dificuldade de dominar ferramentas digitais (Q27) e o desafio de "desenvolver segurança para falar em vídeo" (Q27) justificam a alta demanda por

este tema.

Profundidade: alta profundidade em design educacional e ferramentas práticas. O foco será em articular a competência técnica com estratégias pedagógicas, ensinando a transformar informações em materiais "claros, didáticos e significativos" e a utilizar tecnologias para oferecer uma "aprendizagem mediada por ferramentas mais interativas", em vez de depender apenas de ferramentas básicas como PowerPoint e Canva.

Estratégias: incluir o uso de "gamificação, atividades mais didáticas e práticas e portfólio educacional", e "abordagens pedagógicas com foco na autonomia dos alunos e interatividade prática", estratégias sugeridas pelos próprios tutores para aumentar o engajamento (Q27).

— Tópico 3: Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação

A questão da credibilidade para validação das informações (Q17) revelou um elevado grau de autopercepção positiva dos tutores, com 71,9% sentindo-se seguros "Sim, sempre" ou "Na maioria das vezes" para avaliar a credibilidade online (Q18). Contudo, a análise de conteúdo inferiu que essa alta frequência de segurança não se traduz, necessariamente, em critérios sistematizados e validados cientificamente.

Profundidade: o tema não será abordado em nível introdutório, mas sim em profundidade média e reflexiva. O foco será na dimensão crítica da CoInfo, ensinando a filtrar a informação de que não se precisa e a aplicar critérios objetivos e metodológicos para analisar a qualidade e a relevância do conteúdo.

Estratégias: utilizar "comparação de critérios para avaliar a credibilidade de fontes", conforme sugerido na Q26, e realizar "estudos de caso reais" com fontes duvidosas ou notícias falsas, fortalecendo a reflexão constante sobre a confiabilidade e autoridade da informação.

— Tópico 4: Uso ético da informação (ABNT e plágio)

A dificuldade em aplicar corretamente as normas da ABNT (43,8% com dificuldade, Q20), e lidar com o plágio (53,1% tiveram dificuldades em evitar plágio

ou ensinar o uso ético da informação, Q21) é uma vulnerabilidade ética e técnica crucial.

Profundidade: alta profundidade na articulação ética e técnica. O curso focará na compreensão do "porquê" da citação (respeito à autoria e integridade intelectual), e não apenas no "como" (regras formais). Deve-se transformar o conhecimento formal em habilidade prática, rigorosa e coletiva, capacitando o tutor como multiplicador para orientar o estudante.

Estratégias: abordar a "uso ético de conteúdos digitais, diferentes mídias e aplicativos" (Q26).

— Tópico 5: Inteligência Artificial Generativa

O interesse em IA reflete a necessidade de acompanhar as transformações tecnológicas, mas também expressa insegurança quanto à fidedignidade da informação gerada.

Profundidade: média profundidade crítica e ética. O curso abordará o "uso ético e responsável de IA" e o "alcance do uso", focando em como aplicar a IA para otimizar a produção de conteúdo sem comprometer a confiabilidade da informação, um pilar essencial para o papel do tutor conteudista.

Estratégias: abordar o "alcance e a fidedignidade do uso" da tecnologia, integrando práticas de validação e curadoria crítica que comparem os conteúdos gerados por algoritmos com as fontes científicas e institucionais já utilizadas pelos tutores. O curso deve promover o "uso ético e adequado" da IA para otimizar a produção de materiais didáticos, focando na transparência e na integridade intelectual, conforme as demandas de inovação e segurança manifestadas na Q26.

Em suma, a articulação entre as necessidades explicitamente declaradas (Q25), as lacunas operacionais (Q16, Q20) e as fragilidades éticas (Q21) forneceu o mapa estratégico para o produto educacional. O curso priorizará as dimensões Técnica (Busca e Produção) e Ética (Plágio/ABNT) e empregará metodologias ativas e contextualizadas (Q26) para garantir que a formação não seja apenas instrumental, mas promova o pensamento crítico e a autonomia dos tutores conteudistas.

No próximo capítulo, será descrito o produto educacional que foi criado,

detalhando sua estrutura, objetivos e a proposta de desenvolvimento de competências em informação para os tutores conteudistas, com o intuito de qualificar a atuação dos mesmos no contexto da educação a distância na FCEE.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O capítulo que se segue apresenta o produto educacional desenvolvido por meio desta pesquisa: um curso de formação continuada a distância voltado ao desenvolvimento de competências em informação para tutores conteudistas da FCEE. A construção desse curso envolveu um conjunto de etapas que compreenderam planejamento, prototipação, aplicação, avaliação e validação do produto educacional (Brasil, 2026). O planejamento foi realizado com base na análise documental e na identificação do perfil e das necessidades formativas dos tutores; a prototipação consistiu na elaboração dos recursos educacionais: conteúdos e atividades, e posterior implementação do curso na plataforma Moodle; a aplicação ocorreu com a oferta oficial do curso aos tutores conteudistas; a avaliação foi feita por meio da coleta de *feedback* dos participantes, utilizando um questionário estruturado; e, por fim, a validação se deu durante a apresentação e defesa do trabalho perante a banca examinadora.

O objetivo deste projeto consistiu em capacitar os tutores conteudistas da FCEE no desenvolvimento de competências em informação, integrando metodologias diversas ao processo de ensino a distância por meio de um curso via plataforma Moodle. Além disso, teve como objetivo fornecer ferramentas e estratégias para aprimorar suas habilidades informacionais, bem como compreender a importância dessas competências no contexto educacional, de modo a contribuir para a construção de uma prática docente mais autônoma e inovadora.

A proposta foi embasada em teorias e diretrizes sobre competência em informação (ACRL, 2016, 2022; ALA, 1989; Belluzzo, 2018, 2020, 2023; Gasque, 2012, 2013; Lau, 2007; Vitorino; De Lucca, 2020) e aplicada às necessidades informacionais específicas do público-alvo dessa pesquisa, buscando, assim, melhorar a qualidade do ensino a distância e fortalecer o papel dos tutores conteudistas no processo de mediação do conhecimento.

Para facilitar a visualização do percurso de desenvolvimento do produto educacional, o Quadro 9 a seguir sintetiza as etapas descritas neste capítulo.

Quadro 9 – Etapas de desenvolvimento do produto educacional

Etapa	Descrição	Seção do projeto
Planejamento	Levantamento de dados institucionais, análise documental, definição do público-alvo e das necessidades formativas dos tutores conteudistas.	4.2 e 5.2
Prototipação	Elaboração do curso em formato digital, com definição da ementa, objetivos, carga horária, metodologia, conteúdo e recursos avaliativos. Uso da plataforma Moodle para estruturar os materiais.	5.3
Aplicação	Oferta oficial dos módulos de Competência em Informação integrados ao curso institucional "O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE – 4ª edição".	5.4
Avaliação	Coleta de *feedback* dos participantes por meio de questionário estruturado sobre a relevância, estrutura e aplicabilidade dos módulos realizados.	5.5
Validação	Análise dos resultados da avaliação e apresentação do produto educacional para a banca examinadora como parte da defesa final.	5.5

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

5.1 Caracterização e finalidade do produto educacional

Conforme as orientações descritas no documento de Área de Ensino 2025 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2025c), os mestrados profissionais têm como objetivo não apenas a produção de uma dissertação, mas também o desenvolvimento de um produto educacional que possa ser aplicado em cenários reais, proporcionando uma contribuição concreta para o campo educacional. O produto educacional, nesse contexto, deve ser mais do que uma ideia teórica: ele precisa ser testado em situações de ensino reais, seja em sala de aula ou em outros espaços educativos, em uma versão prototipada ou artesanal, conforme destacado pela CAPES (Brasil, 2026).

A CAPES ressalta que os produtos educacionais no âmbito dos mestrados profissionais podem assumir diferentes formas, como cursos, materiais didáticos, softwares, tecnologias sociais, entre outros, todos eles classificados de acordo com sua tipologia e pontuação (Brasil, 2025c). Entre esses produtos, os cursos se destacam por sua capacidade de transmitir conhecimento especializado, aprofundar temas específicos e apresentar inovações. Segundo Pinheiro e Aires (2023, p.

12156), “Cursos são elaborados com o intuito de transmitir um conhecimento ou expertise, proporcionar aprofundamento em determinado tema ou comunicar algo novo”. Esses cursos podem ser desenvolvidos para docentes e discentes, devendo, para tanto, ser definidos o público-alvo e a metodologia adequada para atingir os objetivos educacionais estabelecidos (Pinheiro; Aires, 2023, p. 12156).

As orientações da CAPES reforçam a importância de vincular o produto educacional ao campo de atuação do mestrando, garantindo que ele atenda a uma necessidade prática e contribua efetivamente para o campo de ensino ao qual está inserido. Além disso, o processo de desenvolvimento, aplicação e validação do produto deve ser devidamente registrado e fundamentado na dissertação, assegurando sua relevância e eficácia como uma ferramenta pedagógica inovadora e eficaz (Brasil, 2026b).

No âmbito da formação profissional, também conhecida como qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC), os cursos preparam os estudantes para a vida produtiva e social e para inserção e reinserção no mundo do trabalho. São caracterizados por oferecer capacitação, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos para trabalhadores em diferentes níveis de escolaridade (Brasil, c2018).

Nesse contexto, esse estudo propôs a elaboração de um curso de formação continuada, conforme categoria “ii) Curso/Oficina de Formação Profissional (cursos, oficinas, entre outros), com proposta detalhada, que tenha relação com a Proposta)”, disposto no Documento orientador de APCN, área 46: ensino da CAPES/MEC (Brasil, 2026b).

O produto educacional foi desenvolvido e aplicado como um componente integrante do curso institucional intitulado “O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE – 4ª edição”. Esta formação é uma iniciativa consolidada da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE), vinculada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da FCEE.

Diferente de uma intervenção isolada, a proposta de desenvolvimento de Competências em Informação (CoInfo) ocupou os três primeiros módulos do cronograma oficial dessa formação, totalizando 30 horas de carga horária específica dentro das 50 horas totais do curso. O curso foi ofertado integralmente na

modalidade a distância, utilizando a plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

A finalidade primordial deste produto educacional foi qualificar a produção e mediação de conteúdos educacionais na FCEE. Para isso, buscou-se instrumentalizar os tutores conteudistas para que pudessem:

a) identificar e lidar com desafios informacionais e pedagógicos inerentes à modalidade a distância;
b) utilizar ferramentas e estratégias avançadas para aprimorar suas habilidades de busca, avaliação, uso e disseminação da informação de forma ética e eficiente;
c) produzir materiais didáticos acessíveis e significativos, integrando metodologias variadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O público-alvo definido pelo edital foram os profissionais da FCEE atuantes no câmpus, indicados por seus respectivos centros e setores para exercerem a função de tutores conteudistas. Embora o edital tenha disponibilizado 100 vagas para contemplar o potencial máximo de demanda da instituição, a aplicação prática do produto educacional registrou 15 inscritos ativos. Desse grupo inicial de servidores, 1 participante foi reprovado no primeiro módulo por não cumprir as atividades obrigatórias previstas, restando 14 cursistas que finalizaram com êxito os três módulos de Competência em Informação. Dentre os concluintes, 12 participantes preencheram voluntariamente o questionário de avaliação final do produto no período de 16 de junho a 15 de julho de 2026. Essa relação entre inscritos ativos (15) e concluintes (14) representa um expressivo índice de aproveitamento e permanência de 93,3% na trilha de CoInfo. Assim, o produto visou não apenas a capacitação técnica, mas o fortalecimento de uma prática docente mais autônoma, crítica e alinhada às demandas contemporâneas da educação profissional e tecnológica.

5.2 Análise e desenho do produto educacional

Com base nas contribuições da coleta de dados detalhadas na seção 4.2, o desenho pedagógico do curso foi estruturado para atender às demandas de profundidade e às estratégias didáticas solicitadas pelos tutores conteudistas.

A concepção do desenho pedagógico deste produto educacional pautou-se nos princípios do Desenho Universal, visando garantir que o conhecimento fosse democratizado e acessível a todos os tutores, independentemente de suas condições sensoriais ou cognitivas. Cabe destacar que a produção de materiais acessíveis na FCEE não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma prerrogativa e política institucional que busca constantemente a eliminação de barreiras digitais na Web (Santa Catarina, 2023a). Essa diretriz mostrou-se fundamental na prática deste PE, visto que o curso contou com a inscrição de um cursista com deficiência visual, validando a urgência e a importância das estratégias de acessibilidade digital adotadas.

O produto educacional consistiu em uma intervenção formativa integrada ao curso “O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE – 4ª edição”, uma formação já consolidada e oferecida de forma formal e oficial pela instituição para a capacitação de seus servidores. Diferente de um experimento isolado, a proposta foi aplicada oficialmente para o público-alvo, visando a atualização técnica e pedagógica para o exercício da tutoria.

Conforme orientação pedagógica e institucional, o curso foi integralmente desenvolvido e ofertado na plataforma Moodle, ambiente virtual oficial da FCEE. A carga horária total da formação foi de 50 horas, sendo que a proposta de desenvolvimento de Competências em Informação (CoInfo) ocupou os três primeiros módulos do cronograma oficial, com uma carga horária de 10 horas para cada módulo, detalhados a seguir conforme o edital do curso:

a) Módulo 1:

   — Introdução;

   — Técnicas avançadas de busca e uso de bases científicas (Prioridade 71,9%): Abordagem de alta profundidade técnica ensinando o uso de operadores booleanos, filtros e *strings* de busca em bases como SciELO e

CAPES Periódicos para superar o desconhecimento de ferramentas avançadas. A avaliação deste módulo ocorreu por meio de um Fórum de Interação.

b) Módulo 2:

— Tópico 1 - Tecnologia para a produção de conteúdos na EaD (Prioridade 65,6%): Abordagem de alta profundidade técnica com foco em Design Educacional, indo além de ferramentas básicas (PowerPoint/Canva) para introduzir recursos interativos, gamificação e segurança em produções audiovisuais, visando aumentar o engajamento dos cursistas;

— Tópico 2 - Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação (Prioridade 43,8%): Abordagem de profundidade média e reflexiva, utilizando a comparação de critérios (autoridade, método, vieses) para validar fontes institucionais e filtrar informações irrelevantes ou pouco fidedignas no ambiente online. A avaliação deste módulo foi realizada via Quiz com 5 questões sobre o tópico 1 e cinco questões do tópico 2.

c) Módulo 3:

— Tópico 1 - Uso Ético da Informação (ABNT e Plágio) (Prioridade 43,8%): Alta profundidade na articulação ética, focando não apenas na regra da ABNT, mas na compreensão do "porquê" da citação e no respeito à autoria para mitigar as dificuldades relatadas em evitar o plágio;

— Tópico 2 - Inteligência Artificial Generativa (Prioridade 40,6%): Abordagem de média profundidade crítica e ética sobre o alcance e a fidedignidade das informações geradas por IA, integrando tecnologias emergentes de forma responsável na produção de materiais didáticos. A avaliação ocorreu por meio de um Fórum de Interação abordando as duas temáticas.

A análise documental comparativa entre o Edital da 3ª Edição (2025) e a estrutura curricular desenhada para o produto educacional desta pesquisa (4ª Edição) evidencia o salto qualitativo implementado. Na formação de 2025, o curso caracterizava-se por um modelo predominantemente tecnicista focado no ensino de softwares isolados. O Canva era ensinado como ferramenta pedagógica no Módulo 2 com uma carga horária estanque de 10 horas, enquanto o OBS Studio e o

Audacity ocupavam o Módulo 4 com mais 10 horas, sem que houvesse discussões teóricas estruturadas sobre design educacional, transposição didática ou avaliação de dados. Ademais, a pesquisa qualificada e a busca de fontes científicas não eram contempladas em nenhum módulo específico, e as temáticas de direitos autorais, plágio e normas da ABNT eram relegadas ao encerramento do curso no Módulo 5 (10 horas), tratando as normas técnicas como meras formalidades de formatação final.

Em contrapartida, no redesenho curricular da 4ª Edição, as primeiras 30 horas do curso foram estruturadas sob os preceitos teóricos de competência em informação. O adestramento isolado de ferramentas de design deu lugar ao estudo do design educacional pautado no modelo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), na teoria da aprendizagem multimídia e em princípios de gamificação, visando instrumentalizar o tutor a gerar engajamento no Módulo 2. Além disso, o Módulo 1 passou a incorporar de forma inédita e aprofundada as técnicas avançadas de busca e uso de bases científicas (como SciELO e CAPES), superando as lacunas operacionais de busca anteriormente identificadas no diagnóstico empírico.

O tratamento das tecnologias emergentes e dos pilares éticos também passou por uma profunda evolução pedagógica. O uso básico do ChatGPT, que no edital anterior dividia espaço de forma acessória no Módulo 1 com orientações administrativas e preenchimento de fotos de perfil, evoluiu para uma discussão crítica sobre limites, fidedignidade, viés algorítmico e conformidade com a LGPD no Módulo 3 do novo curso. Finalmente, as normas técnicas da ABNT (NBR 10520:2023) e o combate ao plágio acadêmico foram adiantados para o Módulo 3 de forma contextualizada, trabalhando a integridade de autoria de maneira integrada desde o início do fluxo de planejamento e curadoria do tutor.

5.3 Procedimentos para elaboração do produto educacional

O desenvolvimento deste curso na modalidade a distância seguiu um processo estruturado para garantir coerência metodológica e efetividade na formação dos tutores conteudistas da FCEE. A elaboração do produto educacional

foi conduzida por etapas que asseguraram qualidade e alinhamento com as necessidades institucionais.

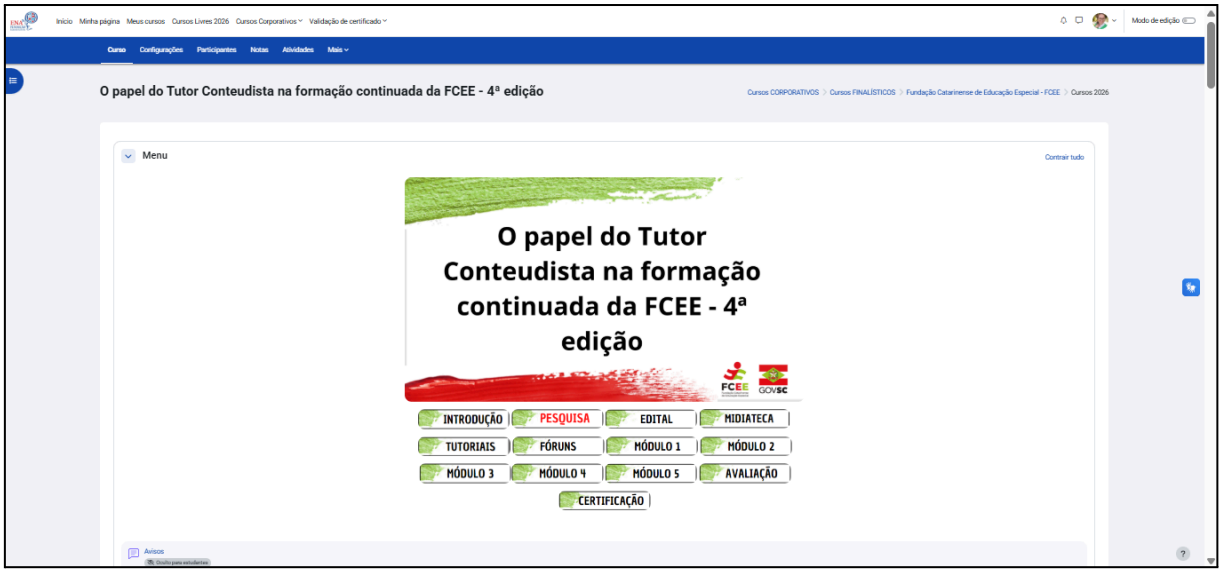
O primeiro passo foi um estudo detalhado da FCEE, considerando sua estrutura, diretrizes educacionais e regulamentações específicas para EaD, especialmente o Manual de normas e de procedimentos da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial. Essa análise permitiu compreender o contexto da instituição e sua experiência prévia com cursos online, identificando desafios e oportunidades de aprimoramento.

Em seguida, foi feita a definição e estudo do público-alvo, buscando compreender o perfil dos tutores conteudistas. Esse levantamento considerou dados institucionais e questionário aplicado com o público-alvo da pesquisa para mapear necessidades formativas, conhecimentos prévios sobre EaD e a plataforma Moodle, além de dificuldades enfrentadas na elaboração de materiais didáticos.

Com base nas informações levantadas, foi elaborado o conteúdo programático do curso, organizado em módulos para garantir uma progressão do aprendizado. Os recursos didáticos foram desenvolvidos de acordo com as diretrizes da EaD, priorizando materiais acessíveis e interativos, como textos, vídeos, e outros elementos multimídia que favoreceram a aprendizagem.

No processo de prototipação e construção da sala virtual no Moodle, buscou-se seguir a identidade visual institucional da FCEE, organizando os tópicos de forma clara e intuitiva para o cursista. A interface foi dividida em áreas de apresentação, módulos de conteúdo, espaços de interação entre outros, conforme Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Print da tela inicial do curso no Moodle



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O desenvolvimento envolveu a transposição didática dos temas identificados na pesquisa para objetos de aprendizagem digitais. Para o Módulo 1, focado em pesquisa avançada, foram criados guias práticos com o passo a passo para uso de operadores booleanos e *strings* de busca em bases como SciELO e Portal de Periódicos CAPES (APÊNDICE G).

No Módulo 2, o desenvolvimento focou na produção tecnológica e avaliação da informação, integrando o modelo ADDIE e critérios metodológicos como o teste CRAAP (Atualidade, Relevância, Autoridade, Precisão e Propósito) (APÊNDICE G).

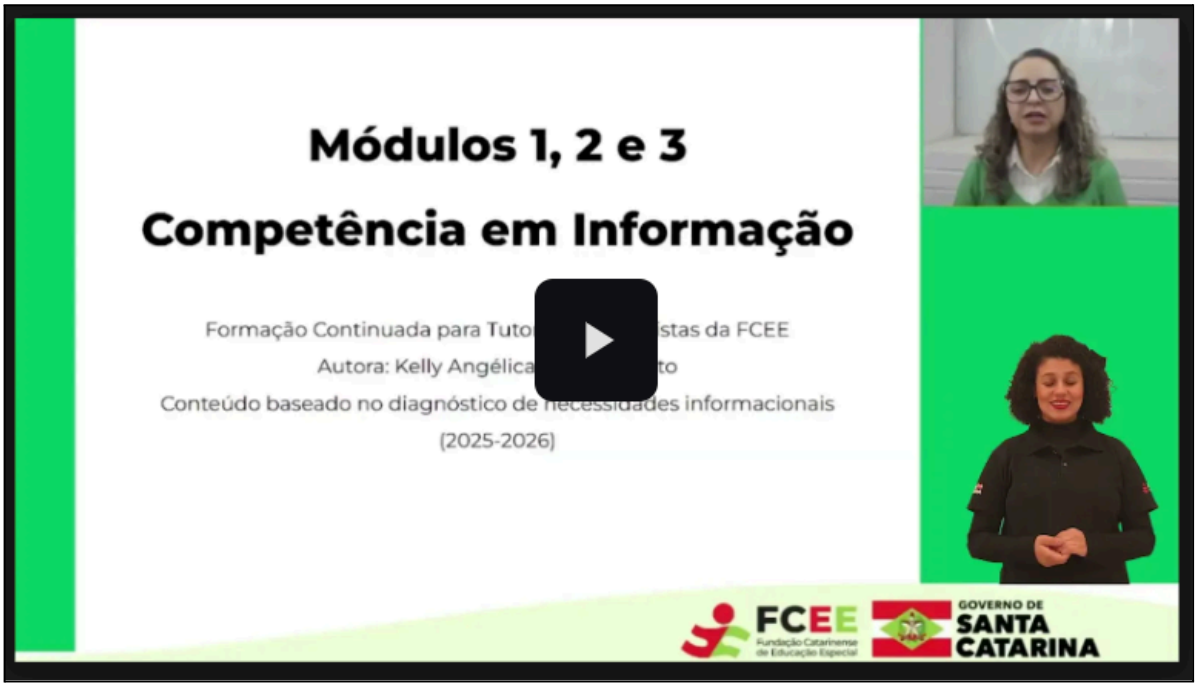
Para o Módulo 3, foram elaborados materiais sobre o uso ético da informação (ABNT e plágio) e introdução à inteligência artificial generativa, priorizando a compreensão crítica dessas ferramentas (APÊNDICE G).

Os recursos didáticos inseridos na plataforma Moodle foram criados e selecionados para promover a autonomia e a interatividade. Entre eles, destacam-se:

a) vídeo de apresentação: elaborado a partir de um roteiro estruturado para contextualizar a pesquisa e os objetivos dos módulos de CoInfo. Seguindo as orientações técnicas da FCEE, o vídeo previu a inclusão de janela de Libras e legendas, assegurando a acessibilidade comunicacional. A narração foi planejada de forma contextualizada, detalhando as orientações para atender tanto a comunidade surda quanto pessoas cegas, evitando termos espaciais

vagos que dificultariam a compreensão do ambiente virtual (Santa Catarina, 2023a), conforme Figura 7.

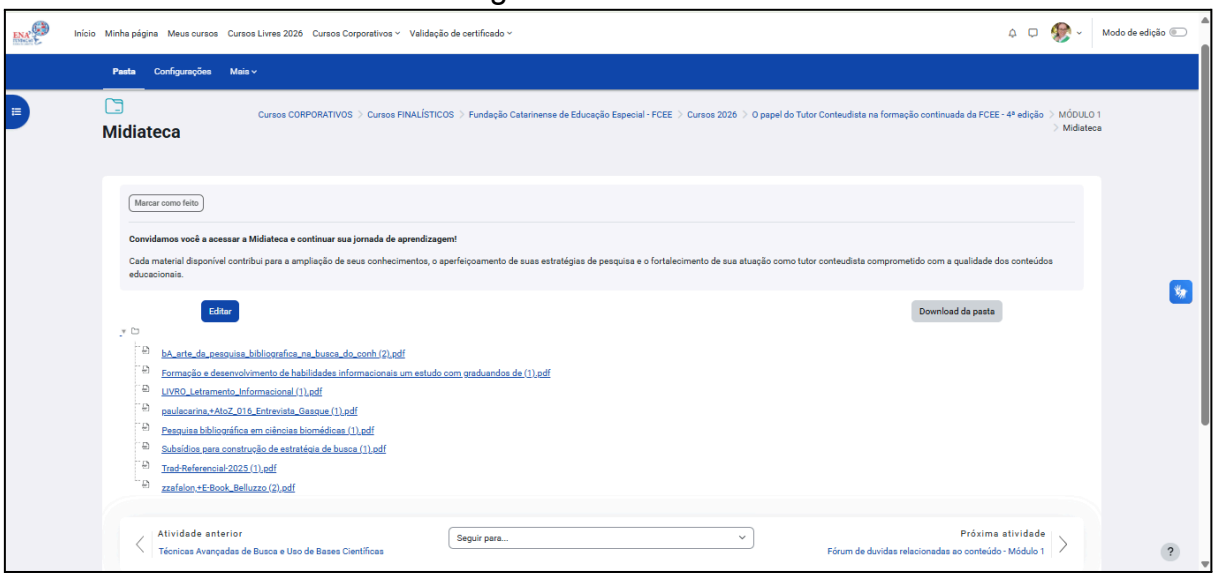
Figura 7 - Print de tela do vídeo de apresentação



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

b) material didático digital (Apêndice G): PDFs com design instrucional planejado, incluindo objetivos, competências, referências e links complementares, produzidos com foco na eliminação de barreiras visuais e cognitivas. Adotou-se o uso exclusivo de fontes sem serifa (como Arial e Calibri), conforme recomendado para facilitar a leitura por pessoas com baixa visão. Optou-se por um design que prioriza o conteúdo textual, evitando o uso de imagens complexas, gráficos ou infográficos densos que pudessem gerar ruídos de compreensão; apenas os logotipos institucionais foram mantidos como elementos obrigatórios já padronizados pela instituição. Além disso, os hiperlinks para videoaulas e materiais externos foram inseridos com descrições prévias do seu destino, garantindo que usuários de leitores de tela compreendam o contexto da navegação antes de acessar a URL (Santa Catarina, 2023a);
c) midiateca: espaço para centralizar os materiais de apoio, ampliação dos conhecimentos e aperfeiçoamento, conforme Figura 8, a seguir.

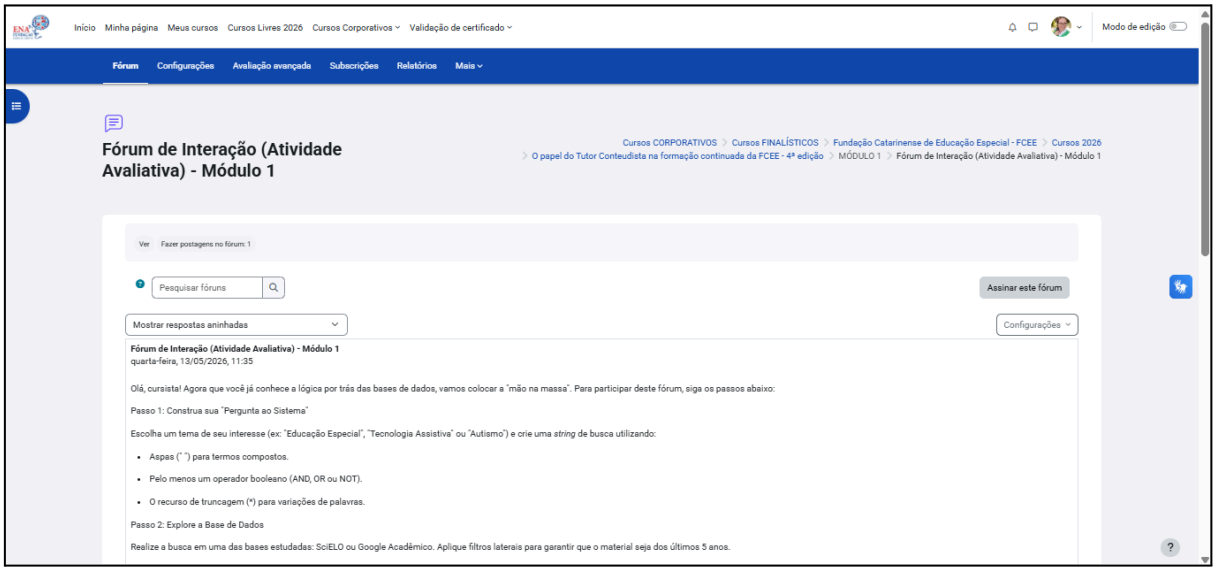
Figura 8 - Midiateca



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

d) fóruns de interação: Utilizados como ferramenta de avaliação qualitativa para discussão dos temas, conforme Figura 9.

Figura 9 - Fórum de interação

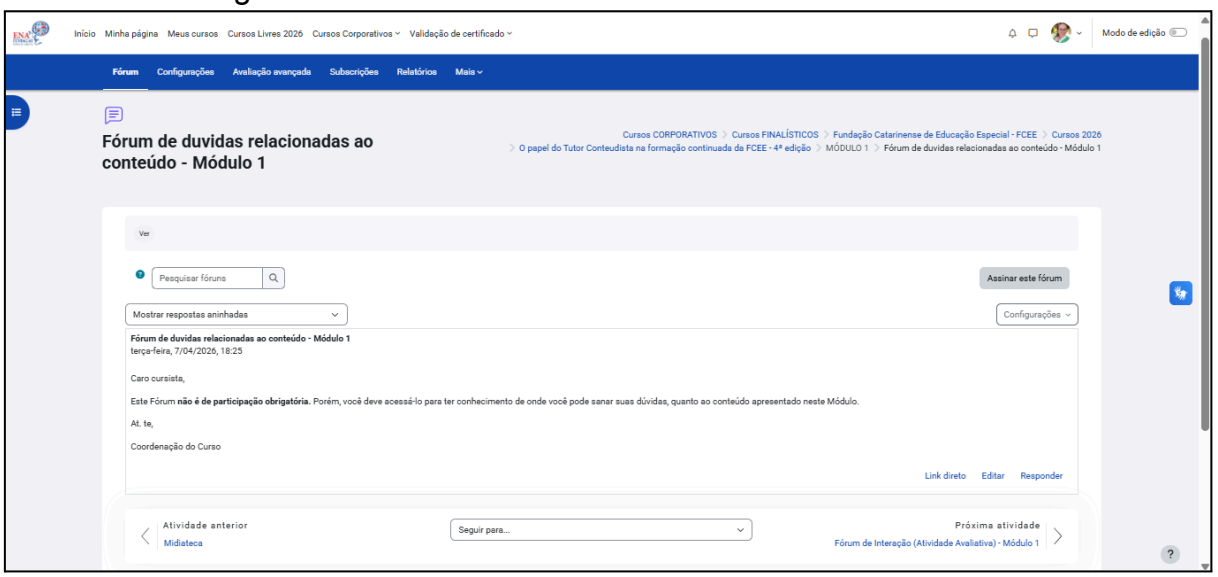


Fonte: Elaborado pela autora (2026).

e) fórum de dúvidas: canal de comunicação assíncrona destinado ao suporte contínuo dos cursistas, permitindo o esclarecimento de questões técnicas e

pedagógicas para mitigar dificuldades durante o percurso formativo, conforme Figura 10.

Figura 10 - Fórum de dúvidas relacionadas ao conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

f) quiz: questionário com questões objetivas no Moodle para fixação de conceitos sobre produção e avaliação da informação.

As atividades avaliativas foram planejadas para mensurar o aprendizado e contemplaram diferentes formatos, como questionários, estudos de caso e fóruns de interação. Essas avaliações foram alinhadas aos objetivos do curso e às competências esperadas dos tutores conteudistas.

Por fim, o curso foi implementado na plataforma Moodle da FCEE. Foram estabelecidas estratégias didáticas e mecanismos de mediação pedagógica para acompanhar e orientar os participantes ao longo do processo formativo.

5.4 Procedimentos para a aplicação do produto educacional

A aplicação do produto educacional ocorreu de forma integrada ao cronograma oficial da FCEE, com uma duração total de aproximadamente três meses (junho a agosto de 2026). O curso foi organizado em módulos semanais, integralmente disponibilizados na plataforma Moodle, ambiente virtual de

aprendizagem oficial da instituição, garantindo acessibilidade a todos os tutores conteudistas inscritos na formação.

Embora o curso institucional completo tenha ocorrido no período de 16 de junho a 31 de agosto de 2026, a intervenção específica voltada ao desenvolvimento das competências em informação — foco central desta pesquisa — foi realizada de forma concentrada nas primeiras quatro semanas da formação. O cronograma de execução dos módulos de CoInfo seguiu a seguinte distribuição temporal:

a) Módulo 1 – Introdução e Pesquisa Avançada: realizado de 16 de junho a 24 de junho, com foco em técnicas de busca qualificada;
b) Módulo 2 – Produção e Avaliação: aplicado de 26 de junho a 05 de julho, abordando a criação de conteúdos e critérios de confiabilidade;
c) Módulo 3 – Ética e Inovação: concluído no período de 07 de julho a 15 de julho, tratando de normas ABNT, plágio e inteligência artificial.

Após o encerramento desta trilha, os cursistas seguiram para os módulos subsequentes da formação (Módulos 4 e 5), voltados às atribuições específicas da GECAE e configurações da plataforma, concluindo o ciclo formativo com a avaliação administrativa final do curso entre 14 e 31 de agosto de 2026.

A coleta de *feedback* dos participantes foi feita por meio de questionário online ao final dos módulos de CoInfo, no período de 7 de julho a 15 de julho de 2026, possibilitando a coleta de opiniões sobre a experiência de aprendizagem logo em seguida à conclusão do módulo sobre o tema.

No que concerne à mediação pedagógica, esta ocorreu de forma ativa, dialógica e processual durante todo o período de oferta do curso (junho a julho de 2026). Embora as atividades fossem disponibilizadas em módulos semanais no Moodle, a condução da aprendizagem não se limitou à entrega de materiais, mas pautou-se no acompanhamento constante da pesquisadora junto aos 15 inscritos ativos que iniciaram a formação e, subsequentemente, aos 14 concluintes.

A mediação foi estruturada por meio de estratégias de orientação e suporte técnico-pedagógico, utilizando os fóruns de dúvidas, fóruns de interação e chats da plataforma como principais canais de comunicação.

O papel desempenhado pela mediadora envolveu o esclarecimento constante de conceitos e o auxílio na navegação pelos recursos pedagógicos da Midiateca, assegurando o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades e a

superação de dificuldades técnicas iniciais. Além disso, buscou-se o estímulo à aprendizagem em rede, incentivando discussões críticas acerca do uso ético da informação e do impacto das inteligências artificiais generativas na prática docente contemporânea. Esse processo foi acompanhado por uma retroalimentação contínua por meio de *feedbacks* detalhados nos fóruns, o que permitiu reduzir a distância transacional característica da modalidade a distância e fortalecer o vínculo com os cursistas ao longo de todo o percurso formativo

Essa forma de conduzir o curso buscou transpor o modelo de mera transmissão de conteúdos para um processo de reflexão crítica sobre a ação pedagógica (Freitas, 2021; Rizzatti *et al.*, 2020). A eficácia dessa mediação foi validada pelos próprios cursistas nos *feedback*s qualitativos, nos quais elogiaram a "dedicação dos profissionais em prestar suporte e orientações" e parabenizaram a pesquisadora pela "condução do curso", elementos que foram fundamentais para o atingimento de 100% de satisfação e recomendação do produto.

5.5 Procedimentos para a avaliação e validação do produto educacional

A avaliação e a validação do produto educacional constituíram etapas fundamentais do processo de desenvolvimento do curso, com a finalidade de verificar sua adequação ao público-alvo, a pertinência dos conteúdos, a organização pedagógica, a usabilidade dos recursos e sua aplicabilidade no contexto da formação continuada a distância da FCEE. O processo foi estruturado de forma a contemplar diferentes perspectivas, combinando procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, conforme a perspectiva de avaliação de produtos educacionais apresentada por Rizzatti *et al.* (2020). Para Leite (2019), a produção e a avaliação coletiva do produto educacional são importantes para que este responda às necessidades reais do público-alvo.

O processo de verificação da qualidade do produto educacional (PE) foi estruturado em conformidade com as diretrizes da Área de Ensino da CAPES, compreendendo duas instâncias distintas de avaliação e validação (Rizzatti *et al.*, 2020). A primeira instância correspondeu à avaliação do produto junto aos tutores conteudistas da FCEE, público-alvo da pesquisa, após a aplicação do curso. A segunda instância corresponde à apreciação acadêmica do produto educacional

pela banca examinadora, por ocasião da defesa da dissertação, considerando os critérios teórico-metodológicos e os parâmetros estabelecidos para a produção técnico-tecnológica da Área de Ensino da CAPES (Brasil, 2025b). Essa etapa é distinta da avaliação realizada pelos usuários durante a aplicação do curso e constitui uma instância complementar de validação acadêmica do produto educacional.

As duas instâncias cumprem funções distintas e complementares: a primeira permite avaliar o produto a partir da experiência de seu público-alvo, enquanto a segunda possibilita sua apreciação acadêmica à luz da pesquisa desenvolvida e dos critérios da Área de Ensino (Rizzatti *et al.*, 2020) Assim sendo, a seguir, descreve-se a primeira instância: a etapa de avaliação do Produto Educacional.

Para essa etapa, foram utilizados os dados coletados por meio de questionário on-line (Apêndice E), que constituíram evidências para avaliar a adequação do produto e subsidiar a interpretação dos resultados da intervenção.

O instrumento foi aplicado aos participantes após a conclusão dos três módulos de Competência em Informação que compõem o produto educacional. A utilização da escala Likert possibilitou sistematizar a percepção dos participantes sobre diferentes dimensões do curso e identificar aspectos avaliados positivamente, bem como possíveis pontos de aperfeiçoamento. As questões abertas, por sua vez, permitiram registrar percepções subjetivas, comentários e sugestões dos participantes sobre a experiência formativa.

A escolha do público-alvo como respondente da avaliação está alinhada à perspectiva de Rizzatti *et al.* (2020, p. 4), segundo a qual o produto educacional deve ser “desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina”. Nesse sentido, a participação dos tutores conteudistas que utilizaram o curso possibilitou avaliar o produto a partir da experiência de seus próprios usuários. Conforme aponta Leite (2019), a coleta de *feedback* junto ao público-alvo é essencial para que o material pedagógico se torne mais contextualizado e alinhado às necessidades reais de quem o utilizará.

O instrumento possibilitou verificar a percepção dos participantes quanto à relevância dos conteúdos, organização e estrutura do curso, adequação dos materiais didáticos, eficácia dos recursos utilizados na plataforma Moodle, contribuições percebidas para a prática profissional e atendimento às expectativas.

Essa etapa também permitiu verificar o nível de envolvimento dos participantes, a clareza dos conteúdos, a usabilidade do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle e o impacto inicial da formação sobre os participantes, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento do produto educacional.

Para a avaliação do PE adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, associada à coleta de dados objetivos e de percepções subjetivas dos participantes. A combinação desses procedimentos permitiu analisar tanto as respostas mensuráveis obtidas por meio da escala de avaliação quanto os relatos dos participantes sobre sua experiência com o produto.

O questionário foi aplicado por meio do Google Forms, entre os dias 7 e 15 de julho de 2026, imediatamente após a conclusão dos três módulos do curso. Participaram dessa etapa 12 tutores conteudistas da FCEE, provenientes de diferentes centros da instituição. A aplicação do questionário nesse momento permitiu registrar a percepção dos participantes após a experiência formativa, mantendo proximidade temporal entre a aplicação do produto e sua avaliação.

Para a análise dos dados quantitativos, foram utilizadas frequências relativas e porcentagens, por meio de estatística descritiva simples. As respostas às questões abertas e os registros produzidos pelos participantes nos fóruns de interação foram analisados qualitativamente, com utilização da análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A avaliação pelo público-alvo constituiu a principal etapa de avaliação do produto educacional no contexto desta pesquisa, uma vez que possibilitou verificar sua adequação a partir da experiência dos próprios tutores que utilizaram a formação. A avaliação ocorreu em situação real de aplicação, no contexto institucional para o qual o produto foi desenvolvido, o que possibilitou analisar sua pertinência diante das necessidades formativas identificadas na etapa diagnóstica. Dessa forma, a avaliação não se restringiu à apreciação formal dos materiais, mas considerou a experiência dos usuários durante a utilização efetiva da proposta.

Os dados obtidos nessa primeira instância foram utilizados tanto para a avaliação do produto quanto para a identificação de aspectos que poderiam ser aperfeiçoados. Nesse sentido, os resultados da avaliação contribuíram para a

reflexão sobre a adequação dos conteúdos, dos materiais, dos recursos tecnológicos e da organização pedagógica do curso.

Os resultados obtidos na avaliação pelos participantes são apresentados e discutidos na seção seguinte, com a análise detalhada dos dados quantitativos, das percepções e dos *feedbacks* dos cursistas, em articulação com as necessidades identificadas no diagnóstico, a fundamentação teórica e os critérios de avaliação da produção técnico-tecnológica da Área de Ensino, retomando que dos 14 cursistas que finalizaram com êxito os módulos, 12 responderam o instrumento avaliativo analisado.

5.6 Resultados e discussões relativas à avaliação do produto educacional

A implementação desta pesquisa e do produto educacional desenvolvido possibilitou analisar seus resultados a partir da percepção dos tutores conteudistas da FCEE, público-alvo da proposta, e confrontá-los com as necessidades identificadas no diagnóstico inicial. Esta análise de resultados fundamenta-se na integração dos eixos de Kaplún (2003), das dimensões de Rizzatti *et al*. (2020) e dos descritores de Leite (2019), em articulação com as diretrizes da Área de Ensino da CAPES para avaliação da produção técnico-tecnológica. Nesse sentido, a discussão considera os resultados obtidos após a aplicação do produto, os *feedbacks* dos participantes e sua relação com os referenciais teóricos que fundamentaram a elaboração e a avaliação do PE.

Os resultados foram analisados a partir dos critérios de Aderência, Impacto, Aplicabilidade, Replicabilidade, Inovação e Complexidade, considerando a relação entre o produto educacional, o problema de pesquisa, as necessidades formativas identificadas e a experiência dos participantes (Brasil, 2025b). Essa análise permitiu verificar em que medida a proposta respondeu às lacunas diagnosticadas e quais efeitos foram percebidos pelos participantes após sua aplicação. O processo corresponde à legitimação de primeira instância junto ao público-alvo, realizada em ambiente real de trabalho.

O diagnóstico inicial demonstrou que 90,7% dos tutores indicaram necessidade de aprimoramento em CoInfo. Esse dado constituiu uma das principais evidências para a definição da proposta formativa, pois demonstrou uma demanda

concreta do contexto profissional da FCEE. Também foram identificadas dificuldades relacionadas ao domínio de bases científicas e ferramentas de busca, à avaliação das fontes, à produção de materiais para EaD e aos aspectos éticos relacionados à informação. Dessa forma, o produto educacional foi concebido como uma resposta a necessidades previamente identificadas, e não como uma intervenção desvinculada da realidade profissional dos participantes.

No que se refere ao acesso e à busca de informações científicas, 31,3% (10 respondentes) dos participantes relataram dificuldades de ordem técnica e estrutural no acesso a materiais científicos (Q15). Ao analisar as barreiras específicas apontadas na Q16, identificou-se que, dentro do subgrupo de participantes que responderam a essa questão (15 tutores), 40% (6 respondentes) indicaram a falta de acesso a bases de dados pagas e 40% (6 respondentes) apontaram o desconhecimento de ferramentas de busca avançada. O diagnóstico também evidenciou que 71,9% apresentavam necessidade relacionada ao domínio de bases científicas. Essas lacunas foram contempladas no Módulo 1, que abordou estratégias de busca, operadores booleanos, *strings* de busca, filtros avançados, bases gratuitas e repositórios confiáveis.

A avaliação realizada após a aplicação dos módulos indicou elevada percepção de relevância da proposta. Todos os participantes (100%) concordaram que os conteúdos abordados eram relevantes para sua atuação, sendo 91,7% no Nível 5 (concordo totalmente) e 8,3% no Nível 4 (concordo parcialmente). Esse resultado estabelece relação direta entre a necessidade identificada no diagnóstico e a percepção dos participantes após a formação.

Os *feedbacks* registrados pelos participantes reforçam esse resultado. Um dos cursistas afirmou que “os conteúdos apresentados são ricos em informações, relevantes e contribuem para a aprendizagem”, enquanto outro destacou a importância de compreender que “não basta saber utilizar ferramentas [...] em seu sentido operacional”. Essas manifestações indicam que a proposta foi percebida para além da dimensão instrumental, favorecendo uma compreensão mais crítica do uso da informação e das ferramentas utilizadas em processos de pesquisa e produção de conteúdos.

Essa percepção dialoga com a dimensão conceitual proposta por Kaplún (2003), uma vez que a seleção dos conteúdos partiu de necessidades concretas do

público e buscou estabelecer relação entre o conhecimento abordado e sua utilização no contexto profissional. A relevância atribuída pelos participantes aos conteúdos sobre *fake news*, desinformação e uso crítico da inteligência artificial também reforça essa articulação entre conteúdo, contexto e necessidade formativa.

Quanto à dimensão de aplicabilidade e ao eixo pedagógico, o curso foi desenvolvido como Produto Técnico Tecnológico de tipologia 2 (PTT2 – Curso de formação profissional), com a finalidade de contribuir para a qualificação dos tutores conteudistas da FCEE. A proposta foi organizada em três módulos de Competência em Informação e utilizou linguagem dialógica, instruções objetivas e atividades interativas, buscando favorecer a autonomia do cursista e reduzir a distância transacional característica da EaD. A organização do itinerário formativo também contemplou fóruns, quizzes, leituras e videoaulas, favorecendo diferentes formas de interação com os conteúdos.

A avaliação dos conhecimentos adquiridos apresentou resultado positivo. 100% dos participantes assinalaram o Nível 5 para a afirmação de que os módulos ampliaram seus conhecimentos sobre competência em informação. Esse resultado é particularmente relevante porque se relaciona diretamente ao objetivo do produto educacional e à necessidade identificada no diagnóstico, na qual 90,7% dos tutores indicaram necessidade de aprimoramento em CoInfo.

A percepção sobre os materiais didáticos também foi positiva. Todos os participantes (100%) concordaram que os materiais didáticos foram adequados e suficientes para o aprendizado, sendo 83,3% no Nível 5 e 16,7% no Nível 4. Entre os *feedbacks* registrados, destacam-se manifestações como “o curso é muito objetivo e prático”, “as explicações ajudaram no aprendizado”, além de relatos de que os participantes estavam “aproveitando cada etapa” e se sentiam “satisfeitos em fazer parte” da formação.

Esses resultados indicam que o produto apresentou adequação pedagógica na percepção do público-alvo, aspecto que se relaciona à perspectiva de Leite (2019) sobre a importância da participação dos sujeitos envolvidos no processo de construção e avaliação do produto educacional. A avaliação realizada diretamente com os participantes permitiu identificar como os materiais foram recebidos, compreendidos e utilizados no contexto da formação, contribuindo para uma análise contextualizada do PE.

A proposta também buscou responder à lacuna relacionada à produção de conteúdos para EaD. No diagnóstico, 65,6% dos participantes demonstraram necessidade ou interesse de qualificação nessa área. A avaliação final apresentou resultado igualmente favorável: 91,7% dos participantes assinalaram o Nível 5 e 8,3% o Nível 4 para a afirmação “Os módulos melhorarão minha prática na produção de materiais para EaD”. Assim, o dado demonstra uma expectativa altamente positiva dos participantes quanto à aplicação dos conhecimentos na produção de materiais para EaD.

Os recursos didáticos interativos também contribuíram para a proposta pedagógica. Os fóruns e as demais atividades favoreceram a aprendizagem em rede e possibilitaram a discussão de situações relacionadas à avaliação e ao uso da informação. Para apoiar a análise da confiabilidade das fontes, foram utilizados instrumentos como o Teste CRAAP (Meriam Library, 2010) e os 5 W’s (Kathy Schrock, 2015). Essa estratégia relaciona-se à necessidade diagnosticada de superar inseguranças na avaliação de fontes, identificada por 28,2% dos participantes.

Na avaliação geral, 75% dos participantes indicaram que os módulos atenderam plenamente às suas expectativas e 25% indicaram atendimento parcial, não havendo respostas nas categorias negativas. O resultado demonstra elevada aceitação da proposta, embora também evidencie que uma parcela dos participantes identificou espaço para aperfeiçoamento.

No âmbito das dimensões comunicacional, estética e de acessibilidade, o produto educacional incorporou princípios do Desenho Universal, com base nas orientações institucionais da FCEE. Foram utilizados fontes sem serifa, instruções curtas e claras, descrição de hiperlinks e vídeos com janela de Libras e legendas, além de organização dos materiais com atenção às condições de leitura em diferentes dispositivos e recursos de acessibilidade.

A preocupação com a acessibilidade também se relacionou ao contexto específico da FCEE e à necessidade de redução de barreiras no acesso à informação. Durante a aplicação do produto, houve a participação ativa de um cursista com deficiência visual, constituindo uma evidência concreta da utilização dos recursos de acessibilidade em uma situação real de formação. Essa experiência demonstra a preocupação do PE com a eliminação ou redução de barreiras

sensoriais e cognitivas, mas não permite generalizar o resultado para todos os perfis de deficiência.

A avaliação dos recursos utilizados no Moodle apresentou resultado igualmente positivo. 100% dos participantes concordaram que os recursos utilizados na plataforma Moodle — fóruns, videoaulas e leituras — foram eficazes, sendo 75% no Nível 5 e 25% no Nível 4. Quanto à organização, 100% concordaram que os módulos foram bem organizados e estruturados, com 83,3% no Nível 5 e 16,7% no Nível 4.

Os *feedbacks* espontâneos reforçam esses resultados. Os participantes caracterizaram o material como “muito bom, bem organizado”, destacaram a “linguagem clara e de fácil compreensão” e mencionaram a clareza das explicações. Também foram apresentadas sugestões de aprimoramento, como a inclusão de mais modelos visuais de citações e de mais videoaulas.

A presença dessas sugestões é relevante para a avaliação do PE, pois demonstra que o processo não se limitou à identificação de aspectos positivos. As manifestações dos cursistas também forneceram subsídios para aperfeiçoamentos futuros, em consonância com a perspectiva de avaliação e aprimoramento contínuo do produto educacional.

A dimensão de inovação e o descritor de criticidade foram contemplados pela inserção da inteligência artificial generativa como temática do curso. O diagnóstico havia identificado que 40,6% dos participantes demonstravam interesse em inovação tecnológica, o que justificou a inclusão da temática no percurso formativo.

A abordagem da IA foi orientada não apenas ao conhecimento de ferramentas, mas à reflexão crítica sobre seu uso, a qualidade das informações produzidas, os direitos autorais, a ética, o plágio e a proteção de dados. Essa perspectiva também dialoga com as manifestações espontâneas dos cursistas, que destacaram a importância da discussão sobre *fake news*, desinformação e uso crítico da IA.

No diagnóstico, 53,1% dos participantes haviam indicado dificuldades relacionadas ao plágio. Na avaliação final, 100% concordaram que os módulos contribuíram para a compreensão de normas da ABNT, direitos autorais e plágio, sendo 75% no Nível 5 e 25% no Nível 4.

Esse resultado indica uma percepção positiva quanto à contribuição da

formação para a compreensão de aspectos éticos e normativos relacionados à produção e ao uso da informação. Um dos *feedbacks* destacou que a reflexão crítica sobre o uso de dados nas ferramentas de inteligência artificial é “imprescindível”, especialmente diante de contextos que envolvem informações sensíveis. A discussão também se articula à necessidade de observância dos princípios de proteção de dados e da LGPD, particularmente no contexto institucional da FCEE.

Outro resultado importante foi a percepção de preparo para buscar, avaliar e utilizar informações de forma crítica e ética. 66,7% dos participantes assinalaram o Nível 5 e 33,3% o Nível 4, o que significa que todos os respondentes apresentaram algum grau de concordância com essa afirmação.

Esse dado deve ser interpretado como percepção de preparo após a experiência formativa, não como comprovação objetiva de aquisição de competência em informação por meio de teste de desempenho. Ainda assim, associado aos *feedbacks* qualitativos e aos demais resultados da avaliação, constitui evidência de que os participantes perceberam contribuição da formação para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e ética diante da informação.

No que se refere aos critérios de avaliação da produção técnico-tecnológica da Área de Ensino, a complexidade relaciona-se às características do processo de elaboração, desenvolvimento e validação do produto educacional (Freitas, 2021; Rizzatti *et al.*, 2020). A análise do PE demonstra elementos compatíveis com a classificação de alta complexidade, uma vez que o produto foi concebido a partir da prática profissional, está diretamente relacionado ao problema investigado, apresenta percurso metodológico definido, articula diferentes conhecimentos e foi aplicado em contexto institucional real (Brasil, 2025b).

A concepção do produto partiu da observação da prática profissional da pesquisadora na FCEE e do diagnóstico das necessidades formativas dos tutores, no qual 90,7% indicaram necessidade de aprimoramento em CoInfo. O desenvolvimento também articulou conhecimentos da biblioteconomia, da pedagogia, da competência em informação, da educação a distância e das tecnologias digitais, estabelecendo relação entre diferentes campos de conhecimento.

A complexidade também se manifesta pela participação de tutores conteudistas vinculados a diferentes contextos institucionais da FCEE, que

constituíram o público de aplicação e avaliação do produto. Essa participação permitiu confrontar a proposta elaborada pela pesquisadora com a experiência concreta dos sujeitos que utilizariam o material.

Além disso, o PE apresenta etapas claramente definidas de diagnóstico, planejamento, prototipação, aplicação, avaliação e validação, articuladas ao problema de pesquisa.

Outro elemento relevante é a identificação dos limites de utilização do produto. A aplicação inicial ocorreu no ambiente institucional da FCEE, o que estabeleceu uma limitação de acesso. Como estratégia para ampliar sua disponibilidade e possibilidade de replicação, o produto foi posteriormente disponibilizado no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do IFSC, com acesso por meio da opção “Acessar como visitante”.

O caráter inovador do produto educacional não decorre da criação inédita dos conhecimentos que compõem seus conteúdos, mas da combinação e contextualização de conhecimentos previamente estabelecidos em uma proposta formativa direcionada às necessidades específicas dos tutores conteudistas da FCEE. Nesse sentido, seu teor inovador pode ser compreendido principalmente pela articulação entre competência em informação, educação a distância, educação especial, produção de conteúdos e inteligência artificial generativa em um único percurso formativo.

A inclusão da inteligência artificial generativa como temática de formação também amplia a atualidade da proposta, sobretudo por abordar a tecnologia a partir de uma perspectiva crítica e ética. O produto não se restringiu ao ensino operacional de ferramentas, mas buscou discutir critérios para seu uso responsável, a qualidade das informações, os direitos autorais, o plágio e a proteção de dados. Essa característica se aproxima da percepção registrada pelos cursistas sobre a necessidade de superar o uso meramente operacional das ferramentas.

Alinhado às diretrizes da CAPES, as propriedades de aplicação de um produto educacional estruturam-se em três níveis distintos: aplicável (com potencial de uso, mas sem teste empírico), aplicado (testado ao menos uma vez sob a forma de piloto, limite recomendado para o Mestrado Profissional) e replicável (quando o material está acessível e sua descrição metodológica detalhada viabiliza a utilização autônoma por terceiros em outros contextos) (Rizzatti *et al.*, 2020). Diante disso, a

replicabilidade prática do curso CoInfo se concretiza na medida em que sua estrutura modular, materiais didáticos e atividades desenvolvidas permitem adaptações para outros contextos de formação profissional e continuada. A disponibilização do produto no AVEA do IFSC amplia essa possibilidade, pois permite acesso ao conteúdo fora do ambiente institucional original. A replicabilidade, contudo, pressupõe adaptações às características do público, às necessidades formativas e às condições tecnológicas de cada instituição.

Em relação à abrangência territorial, a aplicação inicial possui caráter local, por estar vinculada à FCEE, mas o produto apresenta potencial de ampliação para contextos regionais e nacionais, especialmente pela disponibilização em ambiente virtual. Essa característica favorece sua utilização por outras instituições interessadas em desenvolver competências em informação entre profissionais que atuam na produção de conteúdos educacionais.

Os resultados obtidos apresentam relação direta com o objetivo da pesquisa, pois o produto educacional foi desenvolvido como resposta a uma necessidade previamente identificada no contexto profissional da FCEE. O objetivo consistiu em contribuir para o desenvolvimento de competências em informação dos tutores conteudistas, integrando conteúdos, estratégias e recursos ao contexto da educação a distância.

No que se refere ao impacto, é necessário distinguir os efeitos percebidos imediatamente após a aplicação dos impactos que dependeriam de acompanhamento posterior para sua comprovação. Os dados da avaliação permitem identificar resultados reais da aplicação, como a participação efetiva dos tutores, a percepção de ampliação de conhecimentos, a avaliação positiva dos materiais e recursos e a percepção de maior preparo para buscar, avaliar e utilizar informações de forma crítica e ética. Já a efetiva mudança de práticas profissionais após a formação constitui impacto potencial, especialmente no caso da afirmação “Os módulos melhorarão minha prática na produção de materiais para EaD”.

Nesse sentido, 91,7% dos participantes concordaram totalmente e 8,3% concordaram parcialmente com a expectativa de melhoria da prática na produção de materiais para EaD. O resultado demonstra elevado potencial de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos, mas não deve ser apresentado como comprovação de mudança efetiva da prática, pois essa alteração não foi mensurada por

acompanhamento posterior à formação.

Por outro lado, 100% dos participantes afirmaram que os módulos ampliaram seus conhecimentos sobre competência em informação, e 100% concordaram que os materiais didáticos foram adequados e suficientes para o aprendizado. Esses resultados constituem evidências da percepção dos participantes sobre os efeitos imediatos da experiência formativa.

A avaliação também demonstrou 100% de recomendação do produto educacional aos demais professores e/ou tutores conteudistas. Esse resultado reforça sua aceitação pelo público que participou da aplicação. Somado às manifestações qualitativas, esse dado indica que o produto foi percebido como pertinente, aplicável e relevante para o contexto profissional dos participantes.

Os impactos alcançam principalmente a área de ensino e aprendizagem e a formação profissional, com potencial de repercussão na qualidade dos conteúdos produzidos pelos tutores para a educação a distância. No contexto específico da FCEE, essa repercussão apresenta potencial de alcançar também os estudantes que utilizam os materiais produzidos nos processos formativos institucionais, embora esse efeito não tenha sido diretamente mensurado nesta pesquisa.

A análise integrada dos resultados demonstra convergência entre as necessidades identificadas no diagnóstico, as soluções incorporadas ao produto educacional e a percepção dos participantes após sua aplicação. As principais lacunas identificadas — relacionadas à competência em informação, à busca avançada, à produção de conteúdos para EaD, à avaliação da confiabilidade das fontes, aos aspectos éticos e ao uso de tecnologias emergentes — foram contempladas no percurso formativo.

Os resultados quantitativos demonstraram 100% de concordância quanto à relevância dos conteúdos, 100% quanto à adequação e suficiência dos materiais didáticos, 100% quanto à eficácia dos recursos utilizados no Moodle, 100% quanto à ampliação dos conhecimentos sobre competência em informação e 100% de recomendação do produto. Também houve 100% de concordância quanto à organização dos módulos, embora com diferentes níveis de intensidade na escala Likert.

Os resultados qualitativos complementaram essas evidências por meio de manifestações que destacaram a clareza, organização, objetividade, relevância e

aplicabilidade dos conteúdos, além da importância das discussões sobre desinformação, inteligência artificial, ética e uso crítico da informação. As sugestões de inclusão de mais modelos visuais de citações e de mais videoaulas também demonstram possibilidades concretas de aprimoramento do produto.

A articulação dos resultados com Kaplún (2003), Rizzatti *et al*. (2020) e Leite (2019) permite compreender que a avaliação do PE não se restringiu à satisfação dos participantes, mas envolveu a análise da adequação do conteúdo, da proposta pedagógica, da comunicação, da acessibilidade, da aplicabilidade, do impacto percebido, da possibilidade de replicação e das características de inovação e complexidade do produto.

Dessa forma, os resultados permitem afirmar que o produto educacional apresentou aderência às necessidades identificadas no contexto da FCEE e foi positivamente avaliado pelo público-alvo. A aplicação em situação real e a avaliação pelos próprios participantes constituíram evidências relevantes para sua legitimação em primeira instância, conforme a perspectiva de Rizzatti *et al*. (2020), que enfatiza a importância de que o produto educacional seja desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, junto ao público a que se destina.

Ao mesmo tempo, os resultados permitem reconhecer os limites da avaliação realizada. A pesquisa mensurou principalmente percepções dos participantes imediatamente após a aplicação, não tendo realizado acompanhamento longitudinal da prática profissional dos tutores. Assim, os dados permitem afirmar resultados percebidos e impactos imediatos, além de indicar impactos potenciais, mas não permitem atribuir causalmente ao produto mudanças profissionais de longo prazo.

Por fim, o produto educacional alcançou sua finalidade de contribuir para a qualificação dos tutores conteudistas da FCEE em competência em informação, ao articular conhecimentos, estratégias e recursos voltados à busca, avaliação, uso e produção ética da informação. A proposta também apresentou potencial para favorecer uma atuação profissional mais autônoma, crítica e inovadora no contexto da educação a distância, mantendo-se alinhada às necessidades concretas identificadas no contexto da instituição.

5.7 Registro, utilização e acesso

O produto educacional decorrente desta pesquisa encontra-se registrado no Repositório Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e vinculado aos dados de catalogação desta dissertação. Como objeto de aprendizagem produzido no âmbito do ProfEPT, o curso e seus materiais foram depositados no portal EduCapes, no Observatório do ProfEPT e no Portal Integra, garantindo sua preservação digital e visibilidade acadêmica.

A utilização deste produto para fins educacionais é livre de custos, uma vez que a licença de direitos autorais adotada é a Creative Commons, modalidade Atribuição Não Comercial Compartilha Igual (CC BY-NC-SA). Esta licença permite que outros profissionais e instituições possam copiar, publicar e adaptar os conteúdos, desde que o crédito seja devidamente atribuído à autora e à executora.

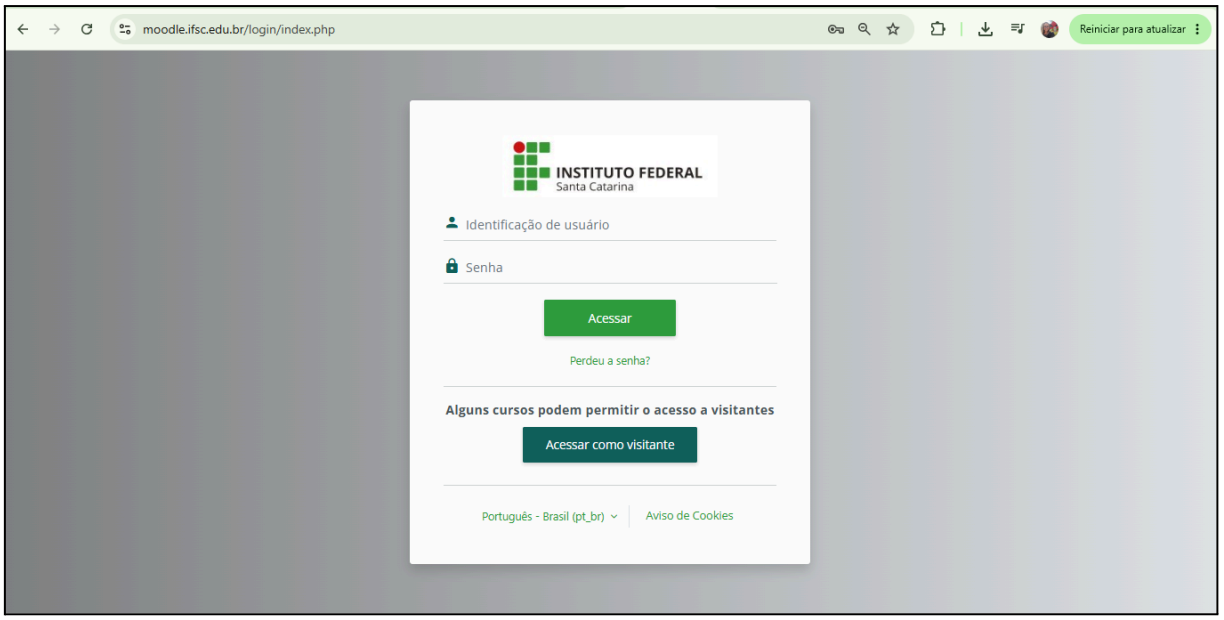
Esse modelo de compartilhamento em acesso aberto harmoniza-se perfeitamente com os preceitos de proteção à propriedade intelectual e incentivo à difusão científica regulamentados pela Resolução nº 2/2023/NESPE/FCEE. Conforme estabelecido no Art. 8º, § 17 da referida normativa, as produções técnicas desenvolvidas no âmbito institucional pertencem patrimonialmente à FCEE para a consolidação de seu acervo e catálogo de formações, ficando, contudo, expressamente resguardada e respeitada a autoria intelectual da servidora/pesquisadora. Além disso, em consonância com o Art. 7º, § 8º, inciso XII da resolução, a licença adotada assegura que qualquer terceiro ou instituição parceira que venha a replicar ou adaptar a proposta pedagógica de CoInfo fica legalmente obrigado a dar o devido crédito à autora original e a citar formalmente a FCEE como a instituição executora da pesquisa originária.

Em relação ao acesso, cabe ressaltar que a implementação prática do curso ocorreu em um ambiente virtual restrito, integrado à formação institucional "O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE". Por se tratar de uma capacitação voltada especificamente para o aperfeiçoamento dos tutores da FCEE, o acesso à plataforma Moodle (disponível em: http://enavirtual.sc.gov.br/) é fechado e limitado aos servidores e tutores indicados pela instituição.

Como alternativa de acesso aberto para pesquisadores e o público interessado em conhecer a materialização pedagógica do curso, os três módulos de

Competência em Informação foram hospedados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do IFSC. Qualquer interessado pode acessar o curso de forma ampla e irrestrita, utilizando a opção "Acessar como visitante" (conforme demonstrado na Figura 11), no endereço eletrônico: https://moodle.ifsc.edu.br/login/index.php.

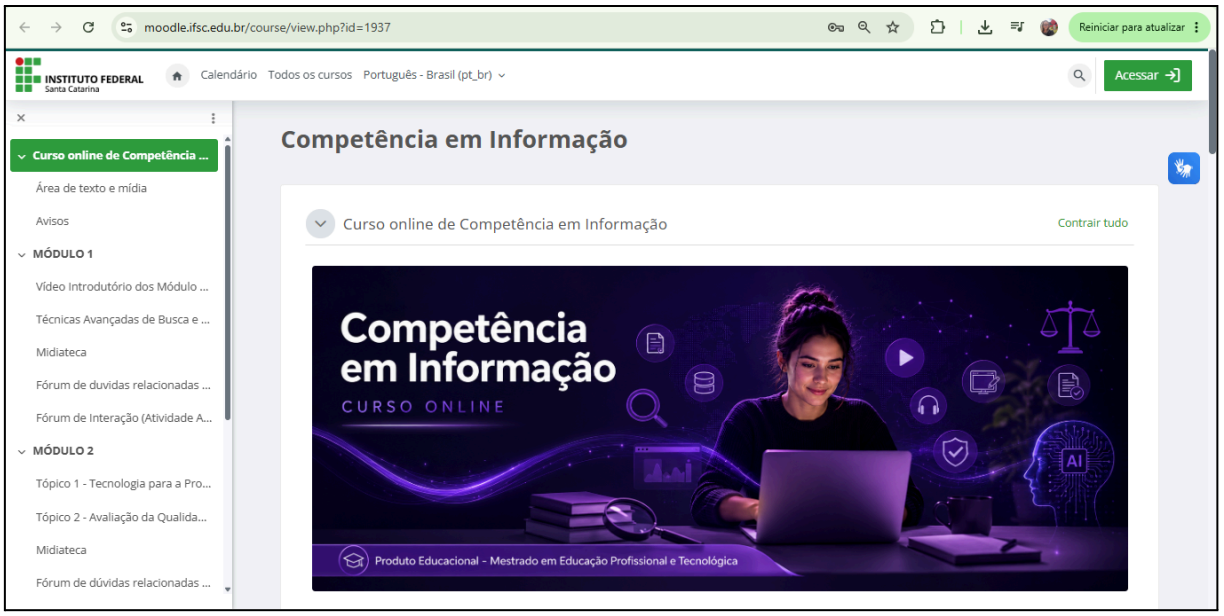
Figura 11 - Tela de acesso ao Moodle IFSC com opção para visitantes



Fonte: Moodle IFSC (2026).

Na Figura 12, é apresentada a interface inicial dos módulos de CoInfo no ambiente do IFSC, evidenciando a organização dos conteúdos e recursos didáticos disponíveis para consulta pública, no endereço eletrônico: https://moodle.ifsc.edu.br/course/view.php?id=1937.

Figura 12 - Interface dos módulos de Competência em Informação no Moodle IFSC



Fonte: Moodle IFSC (2026).

Além do acesso via plataforma, todos os recursos didáticos produzidos encontram-se integralmente reproduzidos no Apêndice G desta dissertação em formato PDF, garantindo a transparência e a replicabilidade da proposta de forma independente de plataformas virtuais. No referido apêndice, encontram-se um vídeo introdutório, os guias de estudo e roteiros de atividades em formato PDF, permitindo que a proposta pedagógica seja consultada ou replicada em outros contextos educacionais de forma independente da plataforma da FCEE.

A disponibilização futura destes módulos de Competência em Informação para os demais servidores da fundação, fora do contexto do curso de tutores, constitui uma possibilidade a ser definida pela gestão institucional de acordo com suas necessidades administrativas.

No próximo capítulo, apresentam-se as conclusões desta pesquisa, com a síntese das reflexões finais e do alcance dos objetivos inicialmente delineados. Nele, também são discutidos os limites da investigação e apresentadas recomendações para futuros estudos, com o intuito de subsidiar o contínuo fortalecimento da qualidade do ensino em EaD no contexto da educação especial.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um curso de formação continuada a distância para o desenvolvimento de competências em informação dos tutores conteudistas da FCEE. Para alcançar esse propósito, buscou-se inicialmente conhecer o perfil dos participantes, diagnosticar seu nível de competência em informação, identificar necessidades e lacunas formativas e, a partir desses dados, elaborar, implementar e avaliar um produto educacional que respondesse às demandas identificadas.

Ao retomar o percurso realizado, considera-se que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que a pesquisa resultou no desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso de formação continuada em competência em informação, organizado em três módulos e disponibilizado em ambiente Moodle. O produto foi construído a partir das características e necessidades identificadas no diagnóstico realizado com os tutores conteudistas, de modo que sua elaboração não ocorreu de forma desvinculada do contexto investigado, mas como resposta às demandas encontradas ao longo da pesquisa.

O primeiro objetivo específico, relacionado à identificação dos aspectos do perfil dos tutores conteudistas da FCEE, foi alcançado por meio da caracterização dos participantes da pesquisa. Esse levantamento possibilitou compreender aspectos relacionados à atuação profissional, à formação e à experiência dos tutores, contribuindo para a definição do público a que o produto educacional deveria atender. Esse conhecimento foi importante para que o curso apresentasse conteúdos e estratégias compatíveis com o contexto profissional dos participantes.

O segundo objetivo específico, referente ao diagnóstico do nível de competência em informação dos tutores conteudistas, também foi alcançado. A aplicação do instrumento de coleta permitiu identificar diferentes níveis de domínio e dificuldades relacionadas ao acesso, à busca, à avaliação, ao uso e à produção de informações. Os resultados demonstraram que 90,7% dos participantes reconheciam a necessidade de aprimoramento de suas competências em informação. Entre as necessidades identificadas, destacaram-se a busca em bases e fontes científicas, a utilização de ferramentas de busca avançada, a produção de conteúdos para a educação a distância, a avaliação da confiabilidade das

informações, questões relacionadas ao plágio e às normas de apresentação de trabalhos, além da necessidade de maior domínio das tecnologias utilizadas na produção de materiais educacionais.

O terceiro objetivo específico, que consistia em mapear as principais necessidades e lacunas de competência em informação, foi alcançado de forma articulada ao diagnóstico. Esse mapeamento permitiu transformar as dificuldades identificadas em conteúdos e atividades para o produto educacional. A necessidade de aprimoramento das estratégias de busca e acesso à informação, apontada por parcela significativa dos participantes, orientou a composição do primeiro módulo. A demanda relacionada à produção de conteúdos para a EaD, indicada por 65,6% dos participantes e à avaliação da informação e desinformação contribuiu para a definição do segundo módulo. Já as necessidades relacionadas ao uso ético e crítico da informação e à inteligência artificial generativa contribuíram para a definição dos conteúdos trabalhados no terceiro módulo.

Essa relação entre diagnóstico e elaboração do produto constitui um dos principais resultados da pesquisa. O curso não foi estruturado apenas a partir de conteúdos gerais sobre competência em informação, mas procurou responder às situações concretas vivenciadas pelos tutores conteudistas em sua atuação profissional. Dessa maneira, o produto educacional estabeleceu uma relação direta entre a realidade identificada no contexto da FCEE, as necessidades formativas dos participantes e as estratégias pedagógicas utilizadas na formação.

O quarto objetivo específico também foi alcançado, considerando que o curso foi implementado e posteriormente avaliado pelos participantes. A avaliação contou com 12 respondentes e foi realizada após a conclusão dos três módulos. Os resultados indicaram avaliação positiva do produto em diferentes aspectos. Houve 100% de concordância quanto à relevância dos conteúdos para a atuação profissional, sendo 91,7% de concordância no nível máximo e 8,3% no nível seguinte. Também houve 100% de concordância quanto à ampliação dos conhecimentos proporcionada pelo curso. Em relação à utilização dos recursos no Moodle, 100% dos participantes apresentaram concordância, sendo 75% no nível máximo e 25% no nível seguinte.

Os resultados também evidenciaram uma percepção positiva quanto à organização e à estrutura do curso. Nesse aspecto, 83,3% dos participantes

manifestaram concordância no nível máximo e 16,7% concordância no nível seguinte. Quanto à contribuição dos módulos para a melhoria da prática de produção de conteúdos para a EaD, 91,7% indicaram o nível máximo de concordância e 8,3% o nível seguinte. Além disso, 100% dos participantes afirmaram que recomendariam o curso.

Outro resultado relevante foi a percepção dos participantes quanto à própria preparação para buscar, avaliar e utilizar informações de maneira crítica e ética. Nesse aspecto, 100% manifestaram concordância de que o curso contribuiu para essa preparação, sendo 66,7% no nível máximo e 33,3% no nível seguinte. Esses dados, associados às manifestações registradas nas questões abertas, nos fóruns e no chat, indicam que o produto educacional foi percebido como uma formação pertinente às necessidades profissionais dos tutores conteudistas.

É importante, contudo, estabelecer uma delimitação quanto à interpretação desses resultados. A pesquisa não realizou um teste objetivo de competência antes e depois da intervenção que permitisse medir quantitativamente a evolução individual dos participantes. Assim, os resultados da avaliação final devem ser compreendidos como evidências da percepção dos participantes sobre a relevância, aplicabilidade e contribuição formativa do curso, articuladas aos dados do diagnóstico inicial. Ainda assim, a convergência entre as necessidades identificadas no diagnóstico e os aspectos destacados positivamente na avaliação demonstra a adequação do produto às demandas inicialmente identificadas.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para responder ao problema que a originou: como desenvolver uma capacitação, por meio de um curso de formação continuada, que abordasse as necessidades e lacunas de competência em informação dos tutores conteudistas atuantes na educação a distância da FCEE. O estudo demonstrou que o desenvolvimento de uma formação fundamentada em diagnóstico prévio, estruturada de acordo com as necessidades do público e aplicada em ambiente virtual constitui uma possibilidade concreta de intervenção nesse contexto.

O produto educacional contribuiu para a solução do problema de pesquisa ao oferecer uma proposta formativa sistematizada, organizada em módulos e atividades que abordam diferentes dimensões da competência em informação. O curso contemplou estratégias de pesquisa e busca avançada, avaliação da qualidade e

confiabilidade das informações, produção de conteúdos para a EaD, questões relacionadas à ética e à integridade no uso da informação, desinformação e utilização crítica da inteligência artificial generativa. Dessa forma, procurou superar uma perspectiva limitada ao domínio operacional de ferramentas, estimulando também a análise crítica, a responsabilidade ética e a tomada de decisões diante das informações disponíveis.

A avaliação do produto reforçou essa contribuição. Os participantes destacaram a relevância dos conteúdos, a clareza da linguagem, a organização dos materiais, a objetividade das atividades e a contribuição da formação para sua atuação profissional. As manifestações registradas durante e após o curso indicaram, ainda, que os conteúdos relacionados à desinformação, às fake news, à inteligência artificial e ao uso ético da informação despertaram interesse e favoreceram reflexões relacionadas à prática profissional.

A acessibilidade e a organização dos recursos também constituíram aspectos importantes do produto. A utilização de recursos digitais, organização modular, linguagem clara, descrição de links, preocupação com a apresentação visual e inserção de recursos de acessibilidade buscaram reduzir barreiras no acesso aos conteúdos. Essa característica amplia a possibilidade de utilização do material em diferentes contextos formativos e está relacionada ao próprio contexto institucional da FCEE, no qual a atenção às diferentes necessidades dos sujeitos constitui aspecto relevante da prática educativa.

Quanto à metodologia, considera-se que a escolha por uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório, articulada à pesquisa-ação e à pesquisa bibliográfica, foi adequada aos propósitos do estudo. A análise documental e o questionário on-line possibilitaram a construção do diagnóstico necessário para orientar o produto, enquanto a avaliação realizada após a aplicação do curso permitiu reunir dados quantitativos e qualitativos sobre sua experiência de utilização. A análise das respostas abertas e das manifestações dos participantes contribuiu para complementar os dados obtidos por meio das questões estruturadas.

Ao longo da pesquisa, entretanto, foram necessárias adaptações diante de situações não previstas inicialmente. Os procedimentos éticos exigiram tramitação em diferentes instâncias e ajustes na documentação e nos procedimentos da pesquisa, o que prolongou o período anterior ao início da coleta. Também houve

necessidade de reorganização do cronograma de aplicação do produto em razão de alterações no planejamento institucional da FCEE. Essas situações exigiram adequações no percurso metodológico e no cronograma, sem comprometer a realização das etapas essenciais da investigação.

A etapa de avaliação do produto também demandou a articulação de diferentes estratégias de análise. Além dos dados obtidos por meio do questionário, foram consideradas as manifestações dos participantes registradas em questões abertas, fóruns e chat. Essa combinação possibilitou observar não apenas os níveis de concordância atribuídos aos diferentes aspectos do curso, mas também as percepções, comentários e impressões dos participantes sobre a experiência formativa.

Em relação à bibliografia utilizada, o levantamento realizado permitiu construir a fundamentação necessária para compreender a competência em informação, a formação continuada, a educação a distância, a atuação dos tutores conteudistas e o desenvolvimento e a avaliação de produtos educacionais. Para aprofundar as relações desses temas com o objeto da pesquisa e fundamentar a delimitação da lacuna, realizou-se um levantamento bibliográfico complementar nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e ERIC, utilizando descritores associados à competência em informação, educação especial, educação a distância, formação continuada, tutoria e produção de conteúdos. Os resultados desse levantamento foram analisados em conjunto com as produções que já integravam a fundamentação teórica da pesquisa.

Foram identificadas produções que abordaram diferentes aproximações com o objeto desta pesquisa. Vitorino (2009) discutiu a competência em informação no contexto da educação a distância. Conde, Cruz e Bartalo (2018) e Souza e Cavalcante (2021a, 2021b) estabeleceram relações entre a competência em informação e a atuação tutorial na EaD. Aimacaña *et al.* (2018) apresentaram uma proposta relacionada à formação de tutores de conteúdos online. Essas produções contribuíram para a compreensão das relações entre competência em informação, educação a distância, tutoria e produção de conteúdos, embora apresentassem recortes distintos daquele adotado nesta pesquisa.

Também foram identificados estudos relacionados à competência em

informação no contexto da educação especial e da educação inclusiva. Costa (2017) abordou a competência em informação na perspectiva da educação inclusiva; Dorneles (2012) investigou o comportamento de busca de informação e a competência informacional de professores do ensino especial; e Silva e Freire (2017) analisaram a educação escolarizada de surdos à luz da competência em informação. Andreassen e Bråten (2013) investigaram a avaliação da confiabilidade de fontes da web por professores de educação especial, enquanto Utami, Ghufron e Ishartiwi (2025) analisaram o desenvolvimento da competência digital de professores da educação especial. Essas produções contribuíram para ampliar a compreensão das relações entre informação, competências e educação especial, embora também apresentassem recortes diferentes do objeto desta pesquisa.

A análise conjunta das produções identificadas permitiu delimitar a lacuna relacionada à articulação dos diferentes elementos que compõem o objeto desta pesquisa. Nas fontes consultadas e a partir dos descritores utilizados, não foi localizada produção que reunisse, em um mesmo estudo, a formação continuada em competência em informação, a atuação de tutores conteudistas, a educação especial e a produção de conteúdos educacionais para a educação a distância. A lacuna, portanto, não se refere à ausência de estudos sobre esses temas, mas à ausência, no levantamento realizado, de uma abordagem que os articulasse nessa configuração específica.

Essa delimitação situou a presente pesquisa em relação às produções identificadas e contribuiu para a definição de seu recorte: o desenvolvimento de um curso de formação continuada a distância em competência em informação destinado aos tutores conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial, considerando suas atribuições na produção e mediação de conteúdos educacionais.

Uma das contribuições do estudo está justamente na aproximação entre competência em informação, educação especial, formação continuada e produção de conteúdos para a educação a distância. Ao tratar esses elementos de forma articulada, a pesquisa amplia a compreensão sobre as necessidades formativas dos profissionais que produzem materiais educacionais para outros docentes e profissionais da área da educação especial.

A pesquisa também permitiu identificar que as necessidades formativas dos tutores conteudistas não se restringem ao domínio de ferramentas tecnológicas. O

diagnóstico e a experiência de aplicação do produto evidenciaram a importância de competências relacionadas à seleção, avaliação, interpretação, produção e utilização ética da informação. Assim, o estudo amplia a compreensão do papel da competência em informação na atuação do tutor conteudista, mostrando que essa competência está relacionada tanto à qualidade dos conteúdos produzidos quanto à autonomia profissional para lidar com o grande volume e a diversidade de informações disponíveis no ambiente digital.

O produto educacional constitui, portanto, uma contribuição prática da pesquisa. Desenvolvido em formato de curso de formação profissional e estruturado em ambiente Moodle, o material apresenta potencial de utilização em outros processos formativos, mediante adequações ao público e ao contexto institucional. Além da disponibilização no ambiente virtual, os materiais produzidos foram organizados no Apêndice G da dissertação, o que favorece sua consulta e eventual replicação independentemente da plataforma utilizada na aplicação original.

A disponibilização do produto em ambiente do IFSC amplia ainda mais suas possibilidades de acesso e utilização. Embora a aplicação institucional na FCEE esteja vinculada ao público e ao ambiente definidos pela instituição, os módulos podem ser consultados em ambiente aberto, possibilitando que pesquisadores e profissionais interessados conheçam a proposta e avaliem sua utilização em outros contextos. A licença adotada também permite a utilização e adaptação dos materiais, respeitadas as condições estabelecidas.

Como contribuição institucional, espera-se que o produto possa ser incorporado ou retomado em futuras ações de formação continuada da FCEE, especialmente junto aos profissionais envolvidos com a elaboração de materiais educacionais para a EaD. A proposta também pode servir como referência para outras ações formativas relacionadas ao uso crítico da informação, à produção de materiais digitais, à avaliação de fontes e ao uso ético de tecnologias emergentes.

Apesar dos resultados positivos, a pesquisa apresenta limites que precisam ser considerados. A avaliação final contou com 12 respondentes ativos pertencentes ao grupo de 14 cursistas que concluíram com êxito os módulos da formação (de um total de 15 inscritos ativos iniciais), o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para todos os tutores conteudistas da FCEE. Além disso, a avaliação ocorreu imediatamente após a realização do curso e esteve centrada na percepção

dos participantes. Dessa forma, não foi possível verificar, em médio ou longo prazo, a permanência dos conhecimentos desenvolvidos ou as mudanças efetivamente incorporadas às práticas profissionais dos tutores.

Esses limites, contudo, não diminuem a contribuição da pesquisa, mas indicam possibilidades de continuidade. Estudos futuros poderão realizar avaliações longitudinais, acompanhando os participantes após a formação e verificando de que maneira os conhecimentos desenvolvidos são incorporados à produção de conteúdos para a EaD. Também poderão ser utilizados instrumentos de avaliação aplicados antes e depois da formação, permitindo mensurar de forma mais objetiva possíveis mudanças no nível de competência em informação.

Recomenda-se, ainda, que novas pesquisas investiguem a utilização do produto com um número maior de participantes e em diferentes centros ou instituições, possibilitando comparar necessidades formativas e verificar a adequação dos conteúdos a outros públicos. Outra possibilidade consiste em ampliar a proposta para outros servidores envolvidos na produção, revisão, mediação e gestão de conteúdos educacionais, considerando que as necessidades relacionadas à informação não estão restritas aos tutores conteudistas.

Também se mostra pertinente aprofundar estudos sobre a relação entre competência em informação e inteligência artificial generativa na educação especial. O avanço dessas tecnologias cria novas necessidades de formação relacionadas à verificação de informações, à autoria, à proteção de dados, à ética, à produção de conteúdos e à tomada de decisões sobre o uso dessas ferramentas. Nesse sentido, o tema poderá constituir uma frente de investigação e formação continuada nos próximos anos.

Assim, o estudo encerra-se com a compreensão de que a competência em informação constitui uma dimensão relevante da formação continuada dos profissionais responsáveis pela produção de conteúdos educacionais. No contexto investigado, seu desenvolvimento apresenta potencial para fortalecer a autonomia dos tutores conteudistas, qualificar a produção dos materiais utilizados nas formações a distância e contribuir para práticas educativas mais conscientes e alinhadas às demandas do ambiente informacional contemporâneo. O produto desenvolvido permanece, portanto, como uma contribuição prática da pesquisa e como possibilidade de continuidade, adaptação e ampliação em futuras ações de

formação na FCEE e em outros contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

AIMACAÑA, Carlos; PÁSTOR, Danilo; ARCOS-MEDINA, Gloria; VACA, Byron; OÑATE, Alejandra. Propuesta metodológica de diseño instruccional para la formación de tutores de contenidos en-línea. *In:* IBERO-AMERICAN SYMPOSIUM ON COMPUTER PROGRAMMING JOINTLY HELD WITH THE INTERNATIONAL CONGRESS ON TECHNOLOGY EDUCATION AND KNOWLEDGE MANAGEMENT, 2018, *[S.l.]*. **Anais** [...]. KnE Engineering. *[S.l.]*: Knowledge E, 2018. p. 204-220. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329960794_Instructional_Design_Methodological_Proposal_for_the_Training_of_Online_Content_Tutors. Acesso em: 5 ago. 2025.

ANDREASSEN, Rune; BRÅTEN, Ivar. Teachers' source evaluation self-efficacy predicts their use of relevant source features when evaluating the trustworthiness of web sources on special education. **British Journal of Educational Technology**, [*S. l.*], v. 44, n. 5, p. 821-836, Sep. 2013. Disponível em: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2012.01366.x. Acesso em: 21 set. 2026.

ALMEIDA, Neide Lúcia de Oliveira; MARROIG, Rui; PINTO, Vera Regina Ramos. Competências e habilidades do tutor virtual que influenciam na aprendizagem dos alunos. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 144-166, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441742853011. Acesso em: 31 jul. 2025.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. **Report of the Presidential Committee on Information Literacy:** Final Report. Washington, DC, 10 Jan. 1989. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential. Acesso em: 27 out. 2025.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework. Acesso em: 24 abr. 2026.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Referencial da literacia da informação para o ensino superior.** Versão Portuguesa. Lisboa : BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação, 2022. Disponível em: https://bad.pt/formacao/projetos/combater_desinformacao/. Acesso em: 24 abr. 2026.

BASTOS, Glória; VASCONCELOS, Ana Isabel. Formar profissionais de informação:

desafios e possibilidades do modelo pedagógico do e-learning da Universidade Aberta Portuguesa. *In:* BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (Organizadoras). **Competência em informação**: de reflexões às lições aprendidas. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 111-126.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233600. Acesso em 5 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil:** cenários e espectros. São Paulo: ABECIN, 2018. Disponível em: https://portolivre.fiocruz.br/competencia-em-informacao-no-brasil-cenarios-e-espectros. Acesso em: 24 abr. 2026.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: das origens às tendências. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, 2020. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/153131. Acesso em: 6 abr. 2026.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação, midiática e digital: reflexões desde suas origens às principais tendências. **Informatio**, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: https://informatio.fic.edu.uy/index.php/informatio/article/view/432. Acesso em: 24 abr. 2026.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (orgs.). **Competência em informação**: de reflexões às lições aprendidas. São Paulo: FEBAB, 2013. Disponível em: http://repositorio.febab.org.br/items/show/4556. Acesso em: 20 nov. 2024.

BIBLIOTECAS por el aprendizaje permanente: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN). **TK**, Toledo, n. 18, p. 82-83, dez. 2006. Disponível em: https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaraci%C3%B3n-de-Toledo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRAGA, Inês; LOPES, M. Conceição de Oliveira. **Literacia como fundamento da cidadania**. *In*. Congresso LUSCOM. 2009, p. 1941-1956. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6807/1/COM_InesBraga_2009_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12456.htm#art44. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**: institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/ipen/pt-br/biblioteca/politica-de-integridade-na-atividade-cientifica-do-cnpq. Acesso em: 31 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Anexo da Ficha de Avaliação da área de Ensino:** orientações quanto ao registro de resultados e produções intelectuais. Brasília, DF: CAPES, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/so

bre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Resultados_producoes_intelectuais_2025_ensino.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação. **Documento de Área: área 46: ensino (2025-2028)**. Brasília, DF: CAPES, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/documentos-do-novo-ciclo-avaliativo-2025-2028. Acesso em 31 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação da Pós-Graduação. **Documento orientador de APCN**: área 46: ensino. Brasília, DF: CAPES, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino/ensino-apcn.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 31 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação. **Fichas de avaliação acadêmico e profissional:** área 46: ensino (referente ao quadriênio 2025-2028). Brasília, DF: CAPES, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/documentos-do-novo-ciclo-avaliativo-2025-2028. Acesso em: 31 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional:** regulamento geral – 2023. [Vitória]: IFES, 2023b. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** - Versão 1.0. Brasília: CONEP/CNS/MS, 2020.

BRASIL. **Plano de Ação 2019-2022 da Câmara Brasileira da Indústria 4.0**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivo-camara-industria/ci-plano-de-acao_2019-2022_2020-08-01.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 19–23, 6 jan. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 23 jul. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, c2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept. Acesso em: 30 jul. 2024.

CICHACZEWSKI, J.; CASTRO, C. A educação profissional no Brasil: Relações entre o capital, o Estado e a política pública. **Metodologias e Aprendizado** , [*S. l.*], v. 1, p. 30–42, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1102. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1102. Acesso em: 27 ago. 2024.

CONDE, C. A. G. F.; CRUZ, D. G.; BARTALO, L. Competência em informação na aprendizagem *on-line*: estudo em um curso de tutoria a distância. **Ciência da Informação**, v. 47, n. 3, 2018.

COSTA, Célia Revilândia. **A competência em informação na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/24530. Acesso em: 18 set. 2026.

COSTA, Ronald Emerson Scherolt da. A competência informacional no ensino superior tecnológico: um estudo sobre os discentes e docentes do curso de análise e desenvolvimento de sistemas da União Educacional de Brasília (UNEB). **RICI: Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 285-286, jul./dez. 2015.

DE LUCCA, Djuli Machado; VITORINO, Elizete Vieira. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da ciência da informação: em foco, a fenomenologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, MG, v. 25, n. 3, p. 22-48, set. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/25503. Acesso em: 6 abr. 2026.

DORNELES, Ana Paula Toledo. **Comportamento de busca de informação e competência informacional de professores do ensino especial, no Distrito Federal**. 2012. 72 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/4263. Acesso em: 18 set. 2026.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 out. 2025.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/publico/Dudziak2.pdf. Acesso em: 5 jul. 2024.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em: https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/16882/art_DUDZIAK_BEACONS_OF_INFORMATION_SOCIETY_a_critical_analysis_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 nov. 2025.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [Vitória], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229. Acesso em: 27 ago. 2026.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE). **Resolução nº 01/2018/FCEE**. Dispõe sobre as normas que orientam a execução da Educação a Distância (EaD) pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE. São José: FCEE, 2018. Não publicado.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012. 175 p.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica . 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado: três eixos para análise e construção de mensagens educativas: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/pt_BR/article/view/37491/40205. Acesso em: 24 abr. 2026.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. IFLA, 2007. Tradução para o português por Regina Célia Baptista Belluzzo, jul. 2008. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Campo Abierto**, [Badajoz], v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3516. Acesso em: 20 jul. 2026.

LENOX, M. F.; WALKER, M. L. Information Literacy: a challenge for the future. **NASSP Bulletin**, v. 78, n. 562, 1994.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, Carlos Alberto; PINTO, Maria. Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários – IL-HUMASS: estudo quantitativo (Parte II). **Cadernos BAD**, Lisboa, n. 1, p. 41-68, jan./jun. 2016.

LOPES, Carlos Alberto; PINTO, Maria. IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I). In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 10., 2010, Guimarães. **Actas do** [...]. Lisboa: BAD, 2010.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior. 1998. 194 f. **Relatório de pesquisa** – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Núcleo de Pesquisas e Publicações, São Paulo, 1998.

MERIAM LIBRARY. **Evaluating information**: applying the CRAAP Test. Chico: CSU, 2010. Disponível em: https://library.csuchico.edu/sites/default/files/craap-test.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

MATTAR, João (Org.). **Educação a distância pós-pandemia**: uma visão do futuro. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional Ltda., 2022.

MATTAR, João. Metodologias ativas em educação a distância: revisão de literatura. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/549. Acesso em: 27 ago. 2026.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Tradução de Wilson Azevêdo.

Revisão de tradução de José Manuel da Silva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 1, 2002. Tradução de: Theoretical Principles of Distance Education. Originalmente publicado em: KEEGAN, D. (ed.). Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, 1993.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

PEREIRA, Cláudio César; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Formação e desenvolvimento de habilidades informacionais nas disciplinas de fontes de informação. **REBECIN**, São Paulo, v. 8, ed. especial, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/277. Acesso em: 14 out. 2025.

PINHEIRO, Fabiana Fatima do Prado Sedelak; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. São José dos Pinhais: **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v.16, n.8, p. 12151-12168. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1667/1116. Acesso em: 5 set. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al*. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. DOI: 10.3895/actio.v5n2.12657. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio. Acesso em: 12 jun. 2026.

ROSE, Mike. **O Saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. Trad. de Renata Lúcia Bottini. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007, 253 p.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 2.633, de 18 de setembro de 2009**. Aprova o Regimento Interno da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/menu-regimento-interno. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3.403, de 15 de julho de 2010**. Aprova o Estatuto

Social da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: Governo do Estado de Santa Catarina, 2010. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/estatuto. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Como tornar acessível um documento digital**. São José: FCEE, 2023a. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee. Acesso em: 8 jan. 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Manual de normas e de procedimentos da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial** [livro eletrônico]. São José: FCEE, 2025. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee. Acesso em: 5 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Resolução nº 2/2023/FCEE, de 12 de dezembro de 2023**. Altera e complementa as regras e os procedimentos para o desenvolvimento de pesquisas científicas, de produções técnicas e de grupos de estudo propostos pela Fundação Catarinense de Educação Especial, por instituições de ensino superior e por instituições parceiras e, também, para a análise técnica dos processos de afastamento de servidores desta fundação para cursar pós-graduação stricto sensu; e atribui novas competências ao Núcleo de Estudos e Pesquisas. São José: FCEE, 2023b. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/pesquisas. Acesso em: 26 ago. 2026.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016 - 2025 e estabelece outras providências. (Redação dada pela Lei nº 18.755/2023). Florianópolis, SC: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. 2023c. Disponíve em: https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16794-2015-santa-catarina-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-para-o-decenio-2015-2024-e-estabelece-outras-providencias. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Educação especial**. [São José]: Fundação Catarinense de Educação Especial, [202-?]. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/educacao-especial. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação especial**: Rede Estadual de Ensino. [Florianópolis]: SED/SC, 2026. Painel Microsoft Power BI. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTE3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWI4ZTUtZmJiMGFmMDFlZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9. Acesso em: 10 ago. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de

Educação Especial. **FCEE 50 anos:** uma história de inclusão – 1968-2018. Tubarão: Fundação Catarinense de Educação Especial; Gráfica Coan, 2018. 160 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Parcerias**. [São José]: Fundação Catarinense de Educação Especial, [2025]. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/convenios. Acesso em: 10 ago. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Sobre a FCEE**. [São José]: Fundação Catarinense de Educação Especial, [202-?]. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; CAETANO, Aline Braga; SOBRINHO, Benedito Braz; ROCHA, Danylo Soeiro da; SOEIRO, Juliana Tavares Pereira. Práticas educativas em educação profissional e tecnológica. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. 01-21, 2024.

SANTOS, Camila Araújo. O uso do Framework para a implantação e o desenvolvimento da competência em informação (CoInfo) em bibliotecas. **R. Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 2, p.126, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/15400. Acesso em: 6 abr 2026.

SANTOS, Camila Araújo dos; SANTOS, Vanessa Cristina Bissoli dos. Competência em informação (CoInfo) como fator social de compreensão e inclusão ao mundo do trabalho sob as perspectivas de Guy Le Boterf e Christine Bruce: notas introdutórias, reflexões necessárias. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 2, p. 268-296, abr/jun. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/yfYYmr7LZbyRWT9yFNPy59F/abstract/?lang=pt. Acesso em: 5 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2024.

SCHROCK, Kathy. Literacies for the digital age: information and digital literacy. **Kathy Schrock's Kaffeeklatsch**, 2015. Disponível em: https://blog.kathyschrock.net/2015/03/literacies-for-digital-age-information.html. Acesso em: 28 abr. 2026.

SEMINÁRIO “COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS”, 2., 2013, Florianópolis. **Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias**. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: http://febab.org.br/manifesto_florianopolis_portugues.pdf. Acesso em 24 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em: 192 http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/4/4. Acesso em: 4 jul. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Margarete da; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Um olhar sobre a educação escolarizada de surdos à luz da competência em informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 161-174, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/33194. Acesso em: 18 set. 2026.

SOARES, Maria Euma. **O tutor como protagonista da hospitalidade na educação a distância-EaD**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2017.

SOUZA, Aurea Celeste Pires de; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Competência em informação e as diferentes gerações. *In*.: **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. esp. V Seminário de Competência em Informação, p. 01-20, 2021. Disponível em: https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1658. Acesso em 9 jul. 2024.

SOUZA, Jéssica Gabriela Tamião de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Competência em informação no contexto ead: reflexões sobre as práticas profissionais do tutor a distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, MG, v. 26, v. 3, 2021a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/8CQVwGrKrgPVS3PdPFcHRxg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, Jéssica Gabriela Tamião de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. A Competência em informação no papel social do tutor a distância. **IRIE: International Review of Information Ethics**, [Canadá], v. 30, ago. 2021b. Disponível em: https://informationethics.ca/index.php/irie/article/view/397. Acesso em: 14 out. 2025.

SPUDEIT, Daniela. Programas para desenvolvimento de competências informacionais: implementação, metodologias e avaliação: implementação, metodologias e avaliação. *In*: MELO, Fernanda Maria; DELFINO, Elisa Cristina; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira (org.). **Competência em informação:** políticas públicas, teoria e prática. Salvador: Edufba, 2016. p. 235-278. Disponível em:https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22598/1/Compet%C3%AAnciaEmInforma%C3%A7%C3%A3o-Pol%C3%ADticasP%C3%BAblicasTeoriaePr%C3%A1tica_%20AlvesFernanda-Corr%C3%AAaElisa-LucasElaine.pdf Acesso em: 30 maio 2024.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável:** objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197. Acesso em: 28 ago. 2024.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, 2023**: tecnologia na educação. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 28 ago. 2024.

UTAMI, Iga Setia; GHUFRON, Anik; ISHARTIWI. Professional development in digital competence for special education teachers: a systematic review. **Electronic Journal of e-Learning**, [*S. l.*], v. 23, n. 4, p. 53-68, 2025. Disponível em: https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/4273. Acesso em: 18 set. 2026.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, jan./abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871. Acesso em: 31 jul. 2025.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 139-148, fev. 2003.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469849377. Acesso em: 4 jul. 2025.

VITORINO, Elizete Vieira. A competência em informação e a vulnerabilidade: construindo sentidos à temática da “vulnerabilidade em informação”. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 690-711, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/pbcib/article/view/258345. Acesso em: 6 abr. 2026.

VITORINO, Elizete Vieira. A perspectiva da competência informacional na Educação a Distância (EAD). **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 37-44, maio/ago. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/1834. Acesso em: 6 abr. 2026.

VITORINO, Elizete Vieira; DE LUCCA, Djuli Machado (orgs.). **As dimensões da competência em informação: técnica, estética, ética e política**. Florianópolis: Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. 240 p. ISBN: 978-65-87539-16-4 (físico) ISBN: 978-65-87539-06-5 (digital). Disponível em: http://www.edufro.unir.br/uploads/08899242/Capas%206/As%20Dimensoes%20da%20Competencia%20em%20Informacao.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 38, n. 3,

p.130-141, set./dez. 2009. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236/1414. Acesso em: 30 jun. 2024.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência em informação:** conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020. *E-book*. 205 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212553/E-book%20Compet%c3%aancia%20em%20informa%c3%a7%c3%a3o%2031ago20.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 ago. 2024.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

GOVERNO DE SANTA CATARINA
FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
GERÊNCIA DE PESQUISA E CONHECIMENTOS APLICADOS
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS

GOVSC

FCEE
Fundação Catarinense de Educação Especial

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Jeane Rauh Probst Leite**, como representante legal da instituição FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – FCEE, declaro, para os devidos fins e efeitos legais, que tomei conhecimento do projeto

Curso a Distância de Desenvolvimento de Competência sem Informação: Proposta de Qualificação Profissional para os Tutores Conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial

e cumprirei os termos da Resolução CNS 251/1997, 466/2012, 510/2016, 674/2022 e suas complementares. Declaro, ainda, que os projetos de pesquisa científica envolvendo seres humanos atenderão às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos – CEPSH, tendo ciência de que os dados coletados serão para fins exclusivos da pesquisa, de que a identidade dos sujeitos será preservada, de que eles podem se afastar da pesquisa em qualquer momento sem prejuízo qualquer, bem como ciência de que a participação dos sujeitos na pesquisa não implica risco de qualquer natureza. Como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

São José, 13 de maio de 2025.

Jeane Rauh Probst Leite
PRESIDENTE DA FCEE

Pág. 01 de 01 - Documento assinado digitalmente. Para conferência, acesse o site https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo e informe o processo FCEE 00001758/2025 e o código D34G6AU0.

Assinaturas do documento

Código para verificação: **D34G6AU0**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

JEANE RAUH PROBST LEITE (CPF: 020.XXX.369-XX) em 13/05/2025 às 14:12:59
Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 14:08:14 e válido até 13/07/2118 - 14:08:14.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/RkNFRV80MjY3XzAwMDAxNzU4XzE3NTIfMjAyNV9EMzRHNkFVMA== ou o site https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo e informe o processo **FCEE 00001758/2025** e o código **D34G6AU0** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Elaborado por:
Vanessa L Tuono Jardim e Luciana Senter
Adaptado por:
Comissão Permanente de Gestão de Dados Institucionais Portaria do(a) Reitor(a) N° 2756 de 14 de setembro de 2021)
Versão n.3 Maio/2022

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este termo.

Título da pesquisa: **"Curso a distância de desenvolvimento de competências em informação: proposta de formação continuada para os tutores conteudistas da Fundação Catarinense de Educação Especial"**

Pesquisador responsável (Operador de dados): Kelly Angélica Manoel Porto
Endereço: Rua Benjamin Gerlach, 367 - Fazenda Santo Antônio - São José/SC.
Telefone para contato: (48) 98412-1067.

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho n°150, 1° andar, sala 33B, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é desenvolver um curso voltado ao aprimoramento das competências em informação dos tutores conteudistas da FCEE.

Sua participação nesta pesquisa ocorrerá em dois momentos: (1) por meio do preenchimento de um questionário online inicial, pelo Google Forms, conforme a sua disponibilidade, com tempo de duração conforme você desejar, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a); e (2) por meio do preenchimento de um questionário final, ao término do curso, com o objetivo de avaliar sua percepção sobre a formação oferecida. Além disso, a pesquisa utilizará documentos institucionais da FCEE — como materiais didáticos, ementas e manuais — que não envolvem dados pessoais nem informações individualizadas dos participantes. Esses materiais serão analisados com o único propósito de subsidiar a proposta do curso. Sua participação é voluntária, e todas as informações serão tratadas com confidencialidade, conforme as normas éticas vigentes. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e limitam-se ao tempo dedicado às respostas e possíveis reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Caso queira, informe ao pesquisador qualquer condição de saúde que possa interferir em sua participação na pesquisa.

Caso ocorram efeitos indesejáveis ao(a) pesquisado(a), encaminharemos para um serviço de atenção à saúde sob responsabilidade da pesquisadora sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa incluem a oportunidade de contribuir para a criação de um curso que poderá aprimorar suas habilidades em busca, análise e uso crítico da informação.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, sendo utilizadas exclusivamente para a pesquisa. Os dados poderão ser publicados em artigos científicos e na dissertação da pesquisadora, sempre de forma anônima. Sua participação é totalmente voluntária. Os dados coletados serão armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito à pesquisadora, e preservados por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme as diretrizes éticas vigentes. Após esse prazo, os dados serão eliminados de forma definitiva.

Você pode desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Caso tenha dúvidas, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail **kellyamporto@gmail.com**. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes.

É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Elaborado por: Jorge Sell
Versão n1/Julho/21

Eu, **Kelly Angélica Manoel Porto**, **brasileira**, **casada**, **bibliotecária**, inscrita no CPF sob o nº **042.754.579-00**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **"CURSO A DISTÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO: PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TUTORES CONTEUDISTAS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL",** a que tiver acesso nas dependências da **"GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO, ARTICULAÇÃO E EXTENSÃO (GECAE)"** da **"FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE)".**

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial: significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. **Avaliação** significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, 22/04/2025.

gov.br Documento assinado digitalmente
KELLY ANGELICA MANOEL PORTO
Data: 22/04/2025 15:34:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass._____

Kelly Angélica Manoel Porto

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL PARA COLETA DE DADOS

Instruções: Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o perfil e as competências informacionais dos tutores conteudistas da FCEE que atuam na modalidade EaD. As respostas serão analisadas de forma anônima e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, contribuindo para a melhoria das formações oferecidas na instituição.
A participação é voluntária, e todas as respostas serão mantidas em sigilo.

Seção I - Perfil do respondente

1. **Em qual Centro ou Setor você atua na FCEE?**
   ( ) Gabinete da Presidência
   ( ) DIAD - Diretoria de Administração
   ( ) GEAFC - Gerência de Administração Finanças e Contabilidade
   ( ) GEAPO - Gerência de Apoio Operacional
   ( ) GEPES - Gerência de Gestão de Pessoas
   ( ) GEPLA - Gerência de Planejamento
   ( ) DEPE - Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
   ( ) GECAE - Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão
   ( ) GEPCA - Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados
   ( ) CAP - Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Adilson Ventura
   ( ) CAS - Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
   ( ) CEDUF - Centro de Educação Física
   ( ) CENAE - Centro de Avaliação e Encaminhamento
   ( ) CENER - Centro de Reabilitação Ana Maria Philippi
   ( ) CENET - Centro de Educação e Trabalho
   ( ) CETEA/NAEE - Centro Especializado em Transtorno do Espectro Autista / Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
   ( ) CETEP - Centro de Tecnologia Assistiva
   ( ) CEVI - Centro de Educação e Vivência
   ( ) NAAHS - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
   ( ) Outro: _____

2. **Qual seu vínculo empregatício?**
   ( ) ACT (Admitido em Caráter Temporário)
   ( ) CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)
   ( ) Efetivo/FCEE
   ( ) Outro _____

3. **Qual seu nível de escolaridade?**
   ( ) Graduação
   ( ) Pós-graduação lato sensu
   ( ) Mestrado
   ( ) Doutorado

4. **Qual sua formação acadêmica?**
   ( ) Pedagogia
   ( ) Letras
   ( ) Biblioteconomia
   ( ) Psicologia
   ( ) Assistência Social
   ( ) Fisioterapia
   ( ) Terapia Ocupacional
   ( ) Educação Física
   ( ) Tecnologia da Informação
   ( ) Medicina
   ( ) Enfermagem
   ( ) Administração
   ( ) Arquitetura
   ( ) Contabilidade
   ( ) Outra: _____

5. **Descreva, de forma breve, as principais funções que você desempenha na FCEE.** (Resposta aberta)
   _____
   _____
   _____

6. **Quantos anos de experiência você tem na Educação a Distância (EaD)?**
   ( ) Menos de 1 ano
   ( ) 1 a 3 anos
   ( ) 4 a 7 anos
   ( ) Mais de 7 anos

7. **Você já participou da produção de materiais didáticos para cursos EaD?**
   ( ) Sim, frequentemente
   ( ) Sim, ocasionalmente
   ( ) Não

8. **Você já atuou como tutor conteudista em cursos EaD?**
   ( ) Sim
   ( ) Não

9. **Com que frequência você utiliza tecnologias digitais na sua prática profissional?**
   ( ) Todos os dias
   ( ) Algumas vezes por semana
   ( ) Algumas vezes por mês
   ( ) Raramente
   ( ) Nunca

10. **Quais ferramentas digitais você mais utiliza para ensino e pesquisa?**
    (Marque todas as opções aplicáveis)
    ( ) Moodle
    ( ) Google Acadêmico
    ( ) Bases de dados científicas (CAPES Periódicos, SciELO, etc.)
    ( ) Redes sociais acadêmicas (ResearchGate, Academia.edu)
    ( ) Ferramentas de organização de referências (Mendeley, Zotero, etc.)
    ( ) Outra(s): _____

11. **Há quanto tempo você trabalha na FCEE?**
    ( ) Menos de 1 ano
    ( ) 1 a 3 anos
    ( ) 4 a 7 anos
    ( ) Mais de 7 anos

12. **Você possui alguma deficiência? Se sim, qual?** (Resposta aberta)
    _____

Seção II - Acesso, avaliação e uso da informação

13. **Com que frequência você utiliza fontes de informação para preparar materiais educacionais?**
    ( ) Sempre
    ( ) Frequentemente
    ( ) Ocasionalmente
    ( ) Raramente
    ( ) Nunca

14. Quais fontes de informação você utiliza regularmente? (Marque todas as opções aplicáveis).

( ) Bases de dados acadêmicas (ex: SciELO, CAPES Periódicos)
( ) Livros e artigos científicos impressos
( ) Materiais educacionais da FCEE
( ) Sites institucionais e governamentais
( ) Redes sociais e blogs
( ) Outras: _____

15. Você sente dificuldades em acessar materiais científicos ou educacionais?

( ) Sim
( ) Não

16. Se sim, quais são as principais barreiras?

( ) Falta de acesso a bases de dados pagas
( ) Dificuldade em encontrar fontes confiáveis
( ) Desconhecimento de ferramentas de busca avançada
( ) Outra: _____

17. Em relação à avaliação da informação, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo (Escala Likert: 1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo parcialmente | 3 - Neutro | 4 - Concordo parcialmente | 5 - Concordo totalmente):

Costumo verificar a fonte da informação antes de utilizá-la
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
Comparo com outras fontes para garantir a confiabilidade
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
Verifico a data de publicação
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
Aplico critérios para selecionar informações relevantes
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

18. Você se sente seguro para avaliar a credibilidade das informações que encontra online?

( ) Sim, sempre
( ) Na maioria das vezes
( ) Às vezes
( ) Raramente
( ) Nunca

19. Como você organiza as informações que coleta para seus cursos?

( ) Utilizo gerenciadores de referência (ex: Mendeley, Zotero)
( ) Faço anotações manuais ou digitais
( ) Salvo os arquivos de forma organizada
( ) Não organizo

Seção III – Ética e Formação em Informação

20. Você conhece as normas da ABNT para citação e referência de fontes?

( ) Sim, e aplico corretamente
( ) Sim, mas tenho dificuldades
( ) Não conheço bem
( ) Nunca utilizei

21. Você já teve dificuldades em evitar plágio ou ensinar sobre o uso ético da informação?

( ) Sim
( ) Não
( ) Nunca pensei nisso

22. Quando encontra um material relevante, você compartilha com seus colegas?

( ) Sim, sempre
( ) Somente quando solicitado
( ) Raramente
( ) Nunca

23. Você já participou de alguma capacitação sobre busca, avaliação e uso da informação?

( ) Sim, mais de uma vez
( ) Sim, uma vez
( ) Não, mas tenho interesse
( ) Não e não tenho interesse

24. Indique o quanto você sente necessidade de aprimorar sua competência em informação para atuar na EaD:

( ) Nenhuma
( ) Pouca
( ) Moderada
( ) Alta
( ) Muito alta

25. **Quais tópicos você considera mais relevantes para um curso de qualificação em competência em informação? (Marque até 3 opções).**
    ( ) Técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas
    ( ) Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação
    ( ) Uso ético da informação (plágio, direitos autorais)
    ( ) Organização e gerenciamento de referências
    ( ) Uso de tecnologia para a produção de conteúdos na EaD
    ( ) Inteligência Artificial generativa
    ( ) Outra: _____

26. **Sugira conteúdos ou abordagens que você gostaria de ver em curso EaD sobre competência em informação:** (Resposta aberta)
    _____
    _____

Seção IV – Papel do Tutor Conteudista

27. **Em sua experiência, como você percebe o papel do tutor conteudista na EaD e quais são os principais desafios dessa atuação?** (Resposta aberta)
    _____
    _____

28. **Você se sente preparado para atuar como tutor conteudista?**
    ( ) Sim
    ( ) Não
    Por quê? _____

Quadro de correlação: perguntas do questionário e objetivos da pesquisa

Pergunta do Apêndice D	Objetivos do projeto alcançados	Informações adicionais relevantes/outros objetivos potenciais
1. Em qual Centro ou Setor você atua na FCEE?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Ajuda a contextualizar a área de atuação dos tutores e suas possíveis necessidades informacionais específicas.
2. Qual seu vínculo empregatício?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Pode indicar diferentes níveis de envolvimento e necessidades de desenvolvimento profissional.

3. Qual seu nível de escolaridade?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Fornece informações sobre a base educacional dos tutores.
4. Qual sua formação acadêmica?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Ajuda a entender a diversidade de conhecimentos e expertises presentes no grupo de tutores.
5. Descreva, de forma breve, as principais funções que você desempenha na FCEE.	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Permite uma compreensão mais aprofundada do papel dos tutores além da função de conteudista.
6. Quantos anos de experiência você tem na Educação a Distância (EaD)?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Indica o nível de familiaridade com a modalidade EaD.
7. Você já participou da produção de materiais didáticos para cursos EaD?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Informa sobre a experiência prévia na criação de conteúdo para EaD.
8. Você já atuou como tutor conteudista em cursos EaD? (Nova pergunta)	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Especifica a experiência direta na função de tutor conteudista.
9. Com que frequência você utiliza tecnologias digitais na sua prática profissional?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Demonstra o grau de integração da tecnologia no trabalho dos tutores.
10. Quais ferramentas digitais você mais utiliza para ensino e pesquisa?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Ajuda a identificar as ferramentas com as quais os tutores já possuem familiaridade, o que pode ser relevante para a escolha de tecnologias no curso de qualificação e para identificar necessidades de treinamento em ferramentas específicas [Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores].
11. Há quanto tempo você trabalha na FCEE?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Pode indicar o nível de conhecimento da cultura e das práticas da instituição.

12. Você possui alguma deficiência? Se sim, qual?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Essencial para garantir a acessibilidade do curso de qualificação.
13. Com que frequência você utiliza fontes de informação para preparar materiais educacionais?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores.	Indica a importância da informação no processo de criação de materiais.
14. Quais fontes de informação você utiliza regularmente?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores.	Revela a variedade e a qualidade das fontes utilizadas.
15. Você sente dificuldades em acessar materiais científicos ou educacionais?	Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Identifica barreiras no acesso à informação.
16. Se sim, quais são as principais barreiras?	Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Detalha as dificuldades específicas de acesso.
17. Em relação à avaliação da informação, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo...	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores.	Avalia a consciência e a aplicação de critérios de avaliação da informação.
18. Você se sente seguro para avaliar a credibilidade das informações que encontra online?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores; Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Indica a autopercepção da habilidade de avaliação.
19. Como você organiza as informações que coleta para seus cursos?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores.	Revela as práticas de organização da informação.
20. Você conhece as normas da ABNT para citação e referência de fontes?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores; Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Avalia o conhecimento e a aplicação das normas de citação.

21. Você já teve dificuldades em evitar plágio ou ensinar sobre o uso ético da informação?	Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Identifica dificuldades relacionadas à ética da informação.
22. Quando encontra um material relevante, você compartilha com seus colegas?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores.	Indica práticas de colaboração e compartilhamento de informação.
23. Você já participou de alguma capacitação sobre busca, avaliação e uso da informação?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE; Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores.	Informa sobre o histórico de formação em competência informacional.
24. Indique o quanto você sente necessidade de aprimorar sua competência em informação para atuar na EaD:	Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Avalia a autopercepção da necessidade de desenvolvimento.
25. Quais tópicos você considera mais relevantes para um curso de qualificação em competência em informação?	Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores; Subsidiar o curso proposto.	Direciona o conteúdo do curso de qualificação.
26. Sugira conteúdos ou abordagens que você gostaria de ver em curso EaD sobre Competência de Informação:	Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores; Subsidiar o curso proposto.	Oferece sugestões específicas para o desenvolvimento do curso.
27. Em sua experiência, como você percebe o papel do tutor conteudista na EaD e quais são os principais desafios dessa atuação?	Identificar aspectos do perfil dos tutores conteudistas participantes da formação continuada em educação a distância na FCEE.	Permite compreender a visão dos tutores sobre sua função e as dificuldades enfrentadas, o que pode influenciar a abordagem do curso de qualificação.

28. Você se sente preparado para atuar como tutor conteudista?	Realizar um diagnóstico do atual nível de competência em informação destes tutores; Levantar as principais necessidades e lacunas de competência em informação destes tutores.	Revela a autopercepção da preparação para a função, podendo estar relacionada à competência informacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).
Nota: Sistematização inicial apoiada por ferramenta de IAGen; categorias, conteúdo e revisão final sob responsabilidade integral da autora.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Instruções:
Caro Cursista!
Este questionário tem como objetivo avaliar o impacto dos Módulos 1, 2 e 3 de Competência em Informação do curso O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE - 4ª edição. As respostas serão analisadas de forma anônima e contribuirão para o aprimoramento dos Módulos bem como do curso.
Forte Abraço.
Coordenação de tutoria

1. **Qual é sua formação acadêmica?**
   ( ) Graduação em Pedagogia
   ( ) Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)
   ( ) Graduação em outra área (especificar): _____

2. **Tempo de atuação na FCEE:**
   ( ) Menos de 1 ano
   ( ) De 1 a 5 anos
   ( ) Mais de 5 anos

3. **Em relação a experiência com os Módulos 1, 2 e 3 em Competência em Informação, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo: (Escala Likert: 1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo parcialmente | 3 - Neutro | 4 - Concordo parcialmente | 5 - Concordo totalmente)**

   Os módulos foram bem organizados e estruturados.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
   Os conteúdos abordados foram relevantes para minha atuação.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
   Os módulos ampliaram meus conhecimentos sobre competência em informação.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
   Os materiais didáticos foram adequados e suficientes para meu aprendizado.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
   Os recursos utilizados na plataforma Moodle (fóruns, vídeoaulas, leituras) foram eficazes.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

4. **Em relação ao impacto na prática profissional, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo:**

   (Escala Likert: 1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo parcialmente | 3 - Neutro | 4 - Concordo parcialmente | 5 - Concordo totalmente)

   Sinto-me mais preparado para buscar, avaliar e utilizar informações de forma crítica e ética.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
   Os módulos melhorarão minha prática na produção de materiais para EaD.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
   Os módulos ajudaram na compreensão de normas da ABNT, direitos autorais e plágio.
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

5. **Avaliação final e sugestões (Escala Likert: 1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo parcialmente | 3 - Neutro | 4 - Concordo parcialmente | 5 - Concordo totalmente)**

   Os módulos atenderam às suas expectativas?
   ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

6. **O que você sugere para aprimoramento destes módulos?** (Resposta aberta)

   _____
   _____

7. **Você recomendaria estes módulos para o aprimoramento das competências em informação a outros professores e/ou tutores conteudistas?**
   ( ) Sim
   ( ) Não

APÊNDICE F - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL

QUESTIONARIO: Competências em Informação dos Tutores Conteudistas da FCEE

32 respostas

Publicar análise

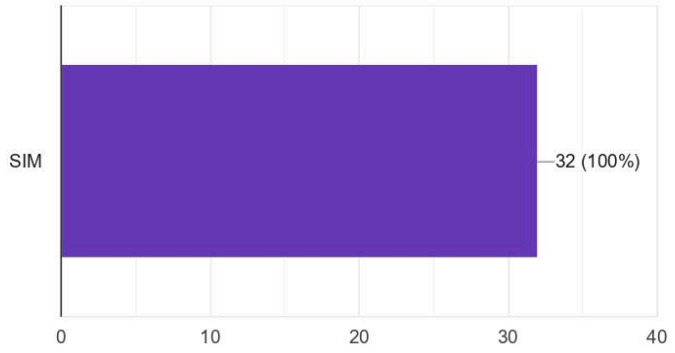
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Copiar

CONSENTIMENTO DA PESSOA (TITULAR) COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

32 respostas

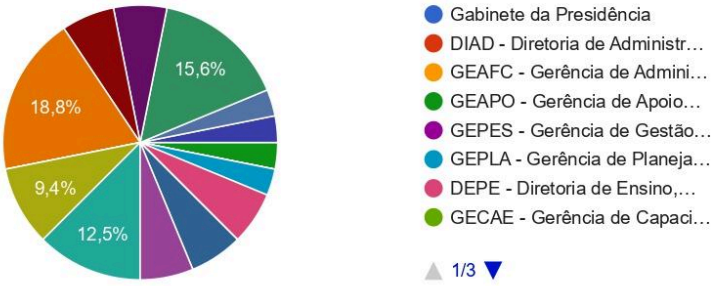


Perfil do respondente

Copiar

1. Em qual Centro ou Setor você atua na FCEE?

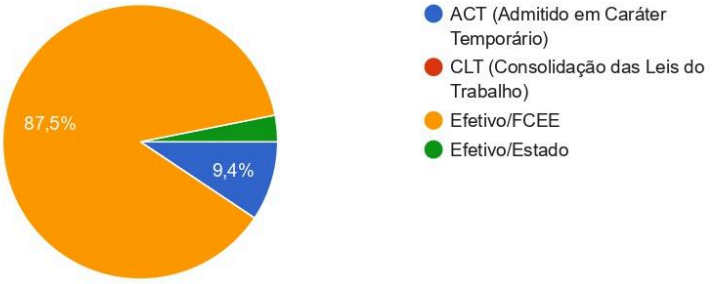
32 respostas



Copiar

2. Qual seu vínculo empregatício?

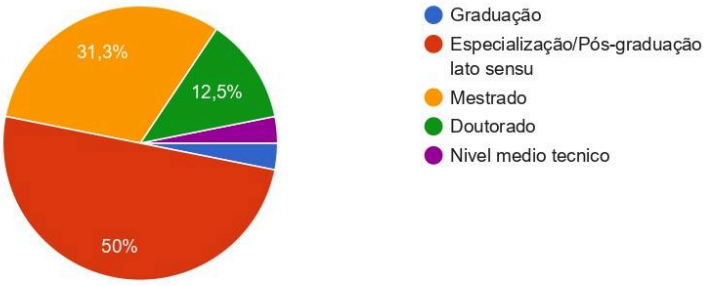
32 respostas



Copiar

3. Qual seu nível de escolaridade?

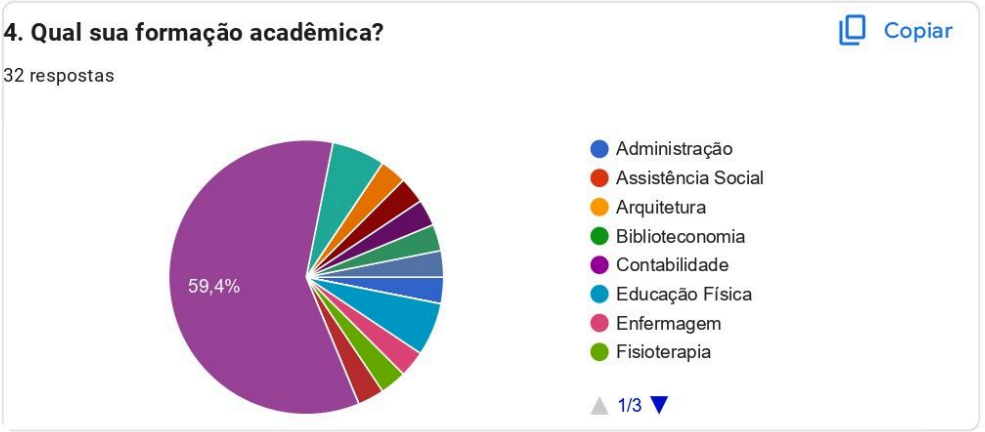
32 respostas



4. Qual sua formação acadêmica?

Copiar

32 respostas



5. Descreva, de forma breve, as principais funções que você desempenha na FCEE.

32 respostas

Articulador de pesquisa (orientação, análise e colaboração em pesquisas, grupos de estudos e produções técnicas); análise de processos de solicitação de segundo professor e implantação de AEE.

Fisioterapeuta membro de equipe multi do CENAE. Atuo com avaliação diagnóstica; avaliação em solicitações de retirada de rede; avaliação de redução de jornada de trabalho; análise de passe livre na área de deficiência física e fibromialgia; e também estou desenvolvendo pesquisa científica na instituição.

Avaliação do neurodesenvolvimento

Elabora e executar o planejamento nos atendimentos, elaborar e executar formação continuada de professores, criar recursos pedagógicos e acessíveis, assessorar professores da rede de ensino, ministrar cursos, auxiliar em atividades administrativas

Apoio Pedagógico - Orientação dos professores nucleares, orientação capacitação e assessoria da rede extensiva, análise de processos, escrita de documentos e trabalhos internos.

Controle Patrimonial

Apoio pedagógico e professora

Assistente Social no Serviço de Reabilitação Visual e Adaptação de Prótese Ocular

Assessoramento e proposição de políticas públicas em Educação Especial

Realizo atendimentos pedagógicos com educandos em idade escolar diagnosticados com TEA.

Professora responsável pelo serviço de comunicação Aumentativa e alternativa

trabalho com grupos de aprendizes com foco na nas suas maiores dificuldades para entrar e permanecer no mercado de trabalho

Professora NAEE e integrante da SAEEX

Professora da Dança

Professora

Alimentar os disfagicos, trocas de fralda, higiene, sinais vitais, teste de glicemia, medicação.

Coordenação de centro

Audiodescritor

Atendimentos de Musicoterapia

Assessoria, Professor, Docente e Organização de eventos

Coordenadora do nucleo de processos da FCEE, responsável pelo planejamento estratégico da FCEE

Professor de Educação Física

Orientações para os professores, educandos, assessoria, construção de material pedagógico.

Assessorar, orientar, planejar

Assessoria, formação, análise documental, pesquisa

Assessorias, atendimento a famílias, educandos, produção de materiais.....

Pesquisa, articulação de pesquisa e análise de processo

No papel de professora na Oficina de Comunicação e Expressão, voltamo-nos à suplementação de alunos com altas habilidades ou com superdotação interessados na leitura e na escrita.

Professora responsável pelo serviço de Comunicação Alternativa

Avaliação diagnóstica

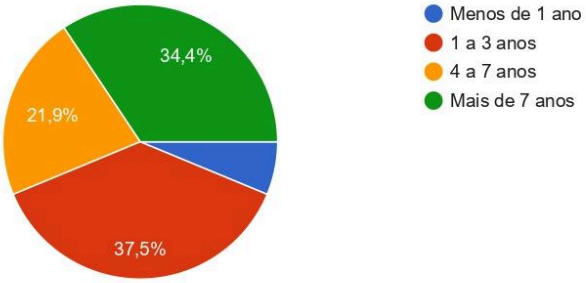
Coordenaçao do centro

Apoio pedagógico nas frentes do SIAP e do Núcleo

6. Quantos anos de experiência você tem na Educação a Distância (EaD)?

Copiar

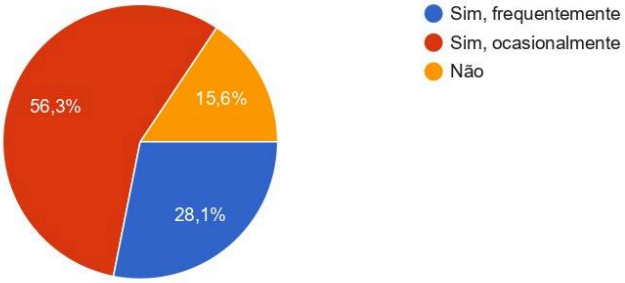
32 respostas



7. Você já participou da produção de materiais didáticos para cursos EaD?

Copiar

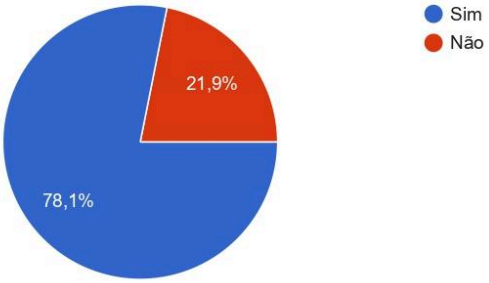
32 respostas



8. Você já atuou como tutor conteudista em cursos EaD?

Copiar

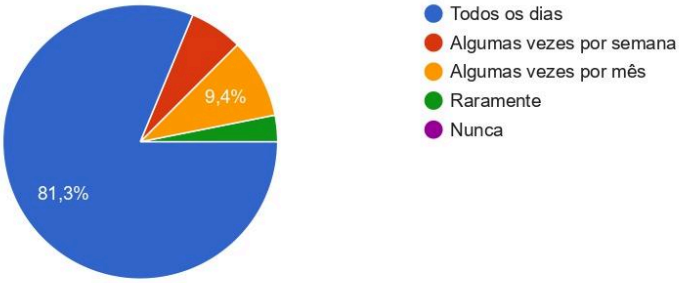
32 respostas



9. Com que frequência você utiliza tecnologias digitais na sua prática profissional?

Copiar

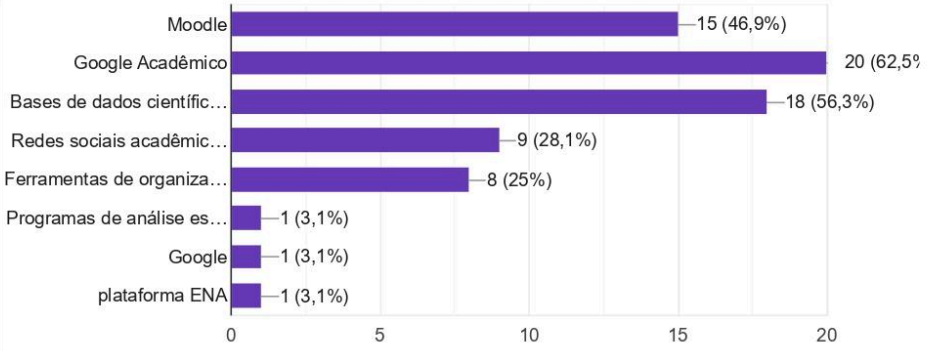
32 respostas



10. Quais ferramentas digitais você mais utiliza para ensino e pesquisa?

Copiar

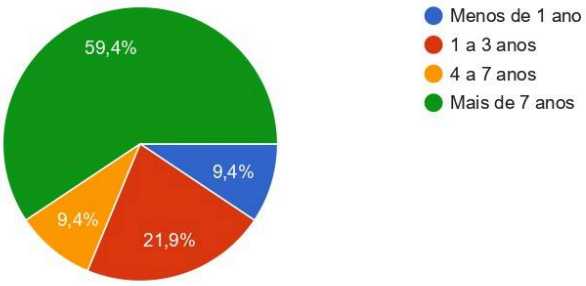
32 respostas



11. Há quanto tempo você trabalha na FCEE?

Copiar

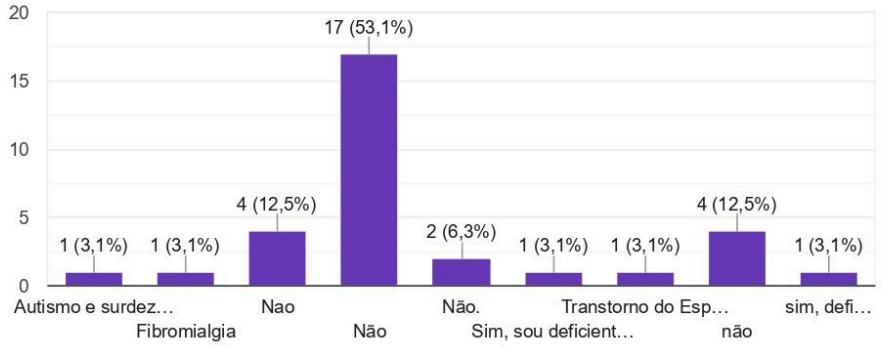
32 respostas



12. Você possui alguma deficiência? Se sim, qual?

Copiar

32 respostas

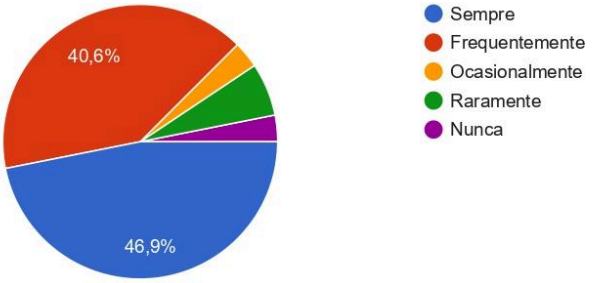


Acesso, avaliação e uso da informação

Copiar

13. Com que frequência você utiliza fontes de informação para preparar materiais educacionais?

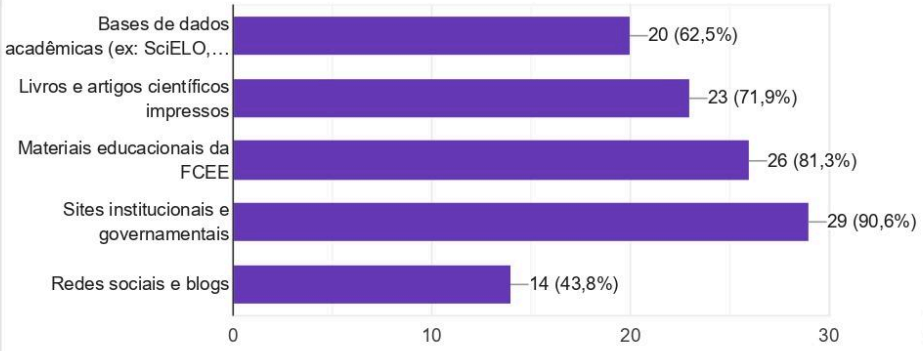
32 respostas



14. Quais fontes de informação você utiliza regularmente?

Copiar

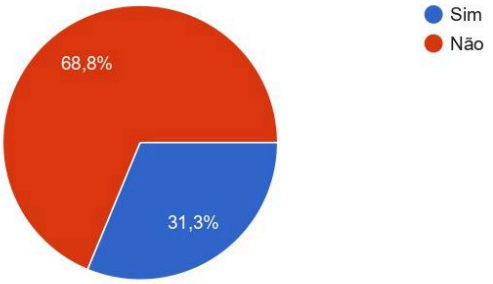
32 respostas



Copiar

15. Você sente dificuldades em acessar materiais científicos ou educacionais?

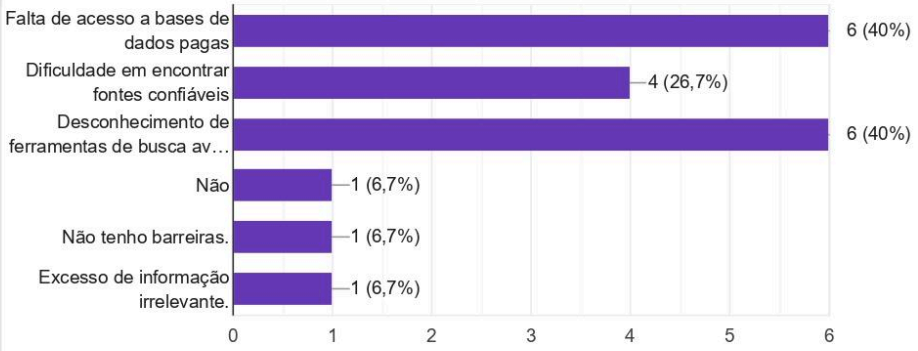
32 respostas



Copiar

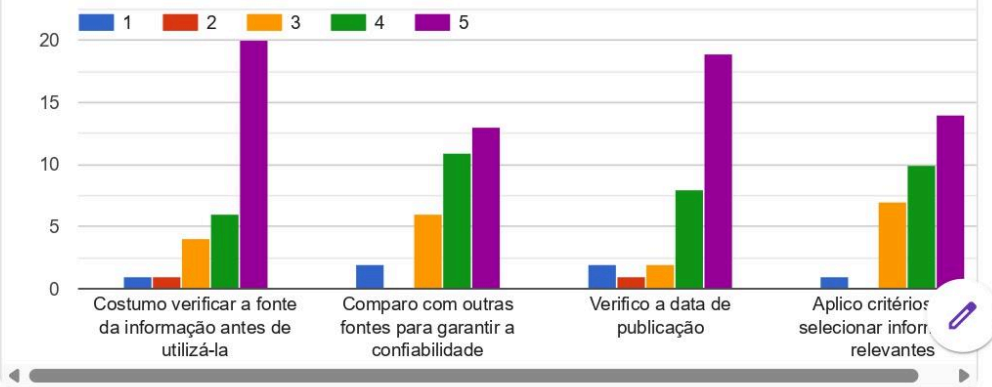
16. Se sim, quais são as principais barreiras?

15 respostas



Copiar

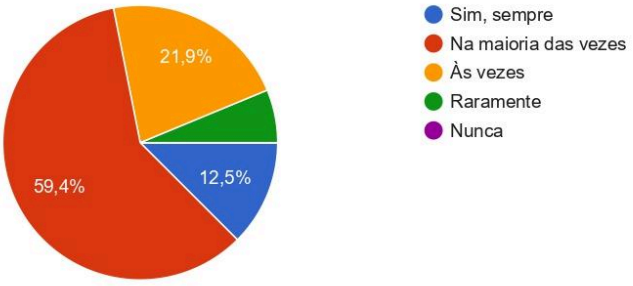
17. Em relação à avaliação da informação, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo:



Copiar

18. Você se sente seguro para avaliar a credibilidade das informações que encontra online?

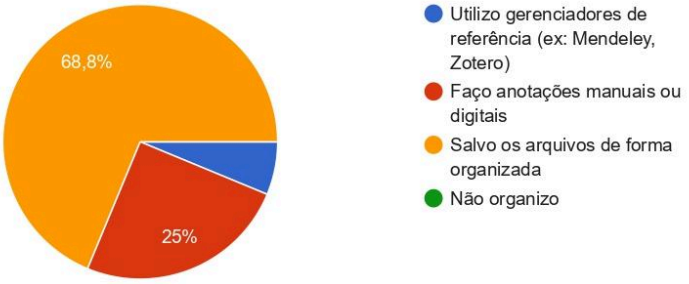
32 respostas



Copiar

19. Como você organiza as informações que coleta para seus cursos?

32 respostas

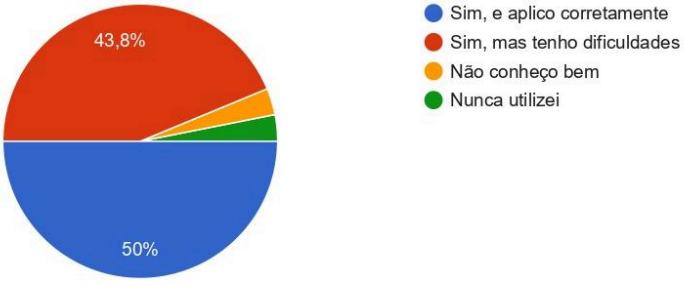


Ética e Formação em Informação

Copiar

20. Você conhece as normas da ABNT para citação e referência de fontes?

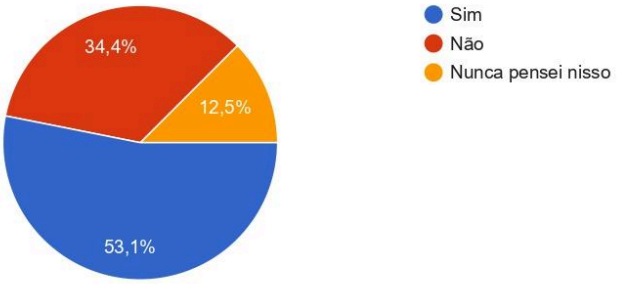
32 respostas



Copiar

21. Você já teve dificuldades em evitar plágio ou ensinar sobre o uso ético da informação?

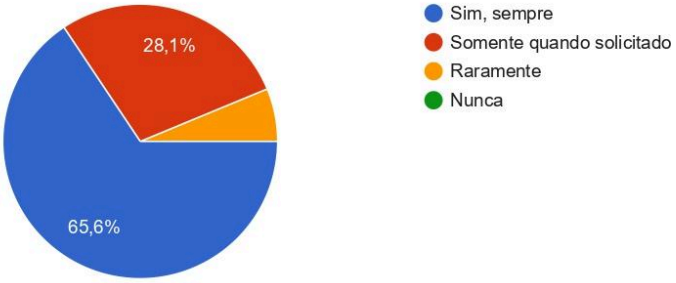
32 respostas



Copiar

22. Quando encontra um material relevante, você compartilha com seus colegas?

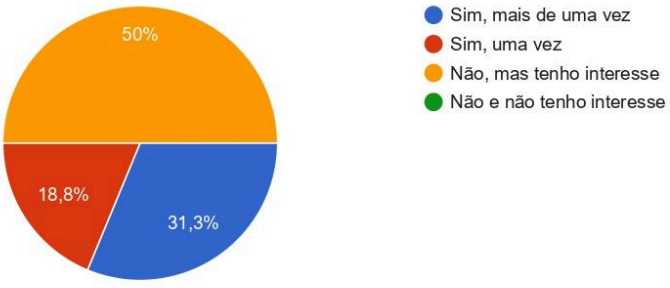
32 respostas



Copiar

23. Você já participou de alguma capacitação sobre busca, avaliação e uso da informação?

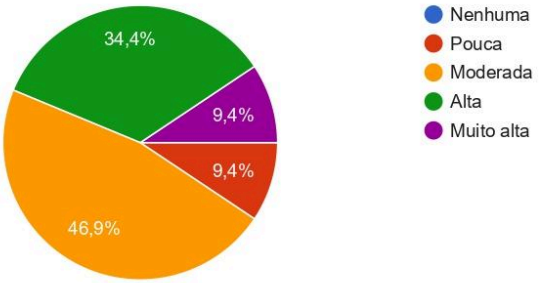
32 respostas



Copiar

24. Indique o quanto você sente necessidade de aprimorar sua competência em informação para atuar na EaD:

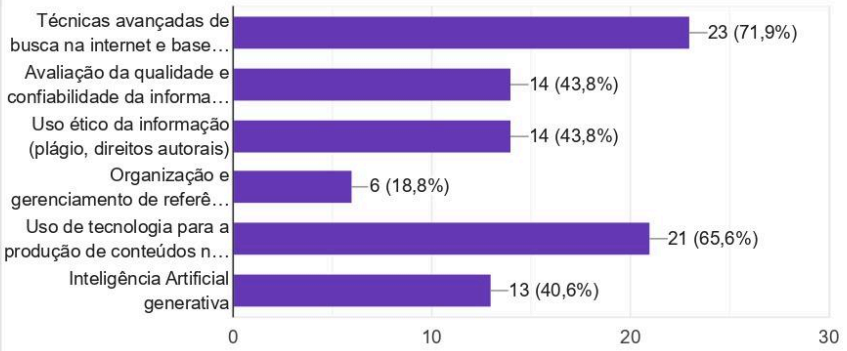
32 respostas



Copiar

25. Quais tópicos você considera mais relevantes para um curso de qualificação em Competência em Informação?

32 respostas



26. Sugira conteúdos ou abordagens que você gostaria de ver em curso EaD sobre Competência em Informação:

32 respostas

Inteligência Artificial

.

Ter uma noção de avaliação crítica da informação, como critérios para analisar a qualidade e a relevância do conteúdo.
Saber mais sobre a escrita, revisão textual. Percebo que esse tema nem sempre está presente nas capacitações sobre o desenvolvimento de pesquisas.

Gamificação, atividades mais didáticas e práticas e portfólio educacional.

Uso da informação para a solução de problema, para criar possibilidades inovadoras

Não sei mencionar.

Confiabilidade da informação.

As sugestões do item 25 acrito serem suficientes

Organização e armazenamento da informação

Utilização de IA

Como citado anteriormente, a organização e gerenciamento de referências principalmente.

Todas as opções do tópico 25

Exemplos práticos e aplicados

Estudos de caso reais mostrando como identificar, buscar, avaliar e aplicar informações em diferentes contextos.

Situações-problema para exercitar a tomada de decisão baseada em informação.

Metodologias e ferramentas

Passo a passo de uso de bases de dados, buscadores acadêmicos e repositórios confiáveis.

Comparação de critérios para avaliar a credibilidade de fontes.

Ferramentas digitais para organizar e gerenciar informações.

Uso de tecnologia para otimização dos resultados no serviço público.

Neurociência aplicada à exposição e manutenção da atenção nas atividades on-line.

Gestão e monitoramento

Não tenho sugestão no momento

....

Não sei o que opinar

Como engajar os alunos nos cursos EAD

Abordagens Pedagógicas com foco na autonomia dos alunos e interatividade prática

Utilização de Tecnologia de forma adequada.

Uso básico de computadores e dispositivos móveis 2- produção de conteúdo digital.

Inteligência artificial

Uso ético de conteúdos digitais, diferentes mídias e aplicativos.

-

Melhoria no processo de buscas.

Técnicas avançadas de busca na internet e bases científicas, Avaliação da qualidade e confiabilidade da informação

Inteligência artificial e alcance do uso. Ainda me sinto insegura se de fato, a informação prestada é fidedigna.

LGPD

Sugiro incluir práticas de busca e avaliação crítica de fontes, organização da informação com ferramentas digitais e aplicações éticas no trabalho e na vida acadêmica.

Papel do Tutor Conteudista

27. Em sua experiência, como você percebe o papel do tutor conteudista na EaD e quais são os principais desafios dessa atuação?

32 respostas

.

Percebo o papel do tutor conteudista como essencial na disseminação de conteúdo que seja confiável e de qualidade. Atualmente, com a facilidade do acesso à informação, há muitos riscos de erros profissionais por acesso a informações equivocadas e muitas vezes erradas. É de extrema importância que o tutor esteja capacitado para orientar e direcionar os cursistas, além de utilizar as ferramentas e didáticas adequadas, para que tenham o melhor aproveitamento do curso e para que adquiram conhecimentos atualizados e de qualidade. Atualmente, percebo que o maior desafio está na dificuldade de engajamento dos cursistas e acadêmicos. Além disso, o fácil acesso à informação faz com que, muitas vezes, eles não atribuam a devida importância aos cursos EAD, realizando as atividades apenas por obrigação, sem o aprofundamento necessário para uma aprendizagem mais significativa.

O tutor conteudista na EaD tem o papel de organizar e elaborar os materiais de estudo de forma que os alunos compreendam os conteúdos com facilidade. Entre os principais desafios estão tornar o material acessível e interessante, atualizá-lo constantemente, desenvolver segurança para falar em vídeo e dominar as ferramentas digitais necessárias para a aprendizagem online.

Papel fundamental, mediador com o desafio de articular com competência e muito engajamento as informações do mundo digital com o perfil dos cursistas.

Acredito que o tutor conteudista na EaD desempenha um papel fundamental como mediador, dando a possibilidade da instituição ofertar capacitações, sendo responsável não apenas por elaborar materiais didáticos claros, objetivos e acessíveis, mas também por antecipar dúvidas e dificuldades que os alunos possam ter ao estudar de forma autônoma.

Formação do conteúdo, criação de dinâmicas de ensino.

Não tenho experiência! Mas penso que é um papel muito desafiador!

O tutor deve garantir a qualidade do conteúdo e facilitar o aprendizado. Um dos principais desafios é tornar o curso atrativo e fomentar a participação dos discentes.

Importantíssimo, porém a nomenclatura poderia ser melhor empregada para as atribuições. O tutor conteúdista, ao meu ver, seria melhor denominado de professor

De vital importância para o aprendizado dos seus alunos, sendo um desafio conseguir prender e motivar seus alunos a se dedicarem para com o conteúdo.

Na minha experiência, o tutor conteudista na EaD tem um papel central na mediação do conhecimento, transformando conteúdos em materiais acessíveis, significativos e alinhados ao projeto pedagógico do curso. Ele precisa garantir clareza, atualização e coerência, sempre pensando na diversidade do público e na qualidade do processo formativo.

Um dos principais desafios é gerenciar o tempo de atuação na tutoria em meio às demais funções do dia a dia. Além disso, há o desafio de manter a motivação dos alunos à distância, criando recursos que favoreçam engajamento e aprendizagem efetiva.

O tutor conteudista é essencial para transformar conteúdos em experiências de aprendizagem claras, aplicáveis e alinhadas ao perfil do aluno. Entre os principais desafios estão: manter a clareza sem perder profundidade, estimular a participação no ambiente virtual, atualizar constantemente os materiais, equilibrar teoria e prática e gerenciar múltiplas demandas de produção e acompanhamento.

Disponibilidade de tempo.

Compreender os tempos dos estudantes e usar conhecimentos reconhecidos para lidar com a desatenção e cansaço cognitivo relacionado à tecnologia.

Os tutores são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Um dos pricipais papéis é o preparo e o planejamento dos conteúdos e materiais. Um Desafio acesso restrito a uso das tecnologias.

O papel do tutor é muito importante para os cursistas, pois ele irá intermediar nas dificuldades.

Conseguir a plena participação do cursista

Papel primordial pois é o grande articulador do processo. O principal desafio é manter o público engajado durante todo o processo.

É importante pois democratiza o acesso a informação mas ao mesmo tempo fica difícil de aprofundar os temas

De extrema importância, porém em minha percepção, o principal desafio é o envolvimento dos alunos nos conteúdos.

É um papel essencial e um dos principais desafio é verificar o real aproveitamento dos cursistas e ainda desenvolver esratégias motivadoras que incentivem a participação

O tutor é muito importante para conduzir o curso de forma adequada. O principal desafio para mim é a utilização das tecnologias .

Preparar, elaborar material, garantindo a qualidade do conteúdo e a experiência de aprendizagem do aluno.

Entao... o tutor exerce um papel fundamental como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ele não apenas domina o conteúdo, mas também precisa transformá-lo em materiais claros, objetivos.

O Tutor conteudista é fundamental em nossa instituição, o maior desafio são os recursos e conhecimentos sobre tecnologia.

Tempo maior disponível para criar conteúdos.

Muito relevante, pois na FCEE são estes que produzem o material e que realizam toda a mediação na plataforma. E estes são aspectos decisivos no engajamento do cursista. Engajar, trazer o estudante para o curso em alguns casos é difícil. Muitos ainda possuem a mentalidade de aquisição de certificado e não de conhecimento e acabam não aproveitando tanto os materiais e profissionais (tutores) que estão ali para dialogar e auxiliar nas trocas e construção de saberes.

Trata-se de importante papel, contudo requer do profissional que ele se envolva e se interesse mais pelo cursista tornando o processo mais colaborativo e de aprendizado.

Na minha experiência, o tutor conteudista na EaD tem o papel de elaborar materiais claros, didáticos e significativos, que facilitem o aprendizado autônomo do cursista, e dar assistência ao cursista no processo da formação. O maior desafio é lidar com a defasagem dos cursistas ao longo do curs.

Papel essencial na mediação do conteúdo, porém me sinto desatualizada nas modalidades atuais. Ainda tenho como base uso de Power point e Canva. Sinto necessidade de atualização em relação à outras ferramentas.

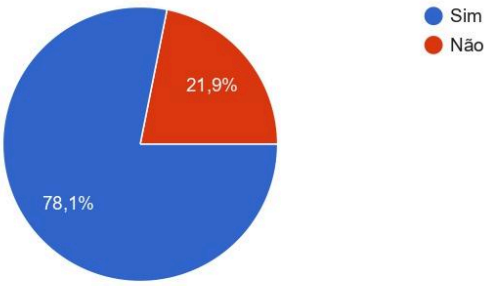
Fundamental, desafio: tempo

Vejo o tutor conteudista como quem garante clareza, acessibilidade e engajamento nos materiais, tendo como principais desafios adaptar linguagem, manter atualização e promover interação significativa.

Copiar

28. Você se sente preparado para atuar como tutor conteudista?

32 respostas



Justifique sua resposta anterior:

32 respostas

.

Atuo na área de ensino e pesquisa há mais de seis anos. Ainda antes de concluir a graduação, já participava do desenvolvimento e da organização de cursos, seminários e workshops. Após minha formação, ingressei no mestrado, onde além de cursar disciplinas voltadas para a preparação docente, estive ainda mais próxima da área acadêmica, com experiência em docência orientada, ministrando cursos e palestras, além de desenvolver pesquisas.

Na FCEE, já atuei como tutora conteudista e também participei da elaboração de materiais para as lives de capacitação. Reconheço a importância de estar em constante atualização, tanto na pesquisa quanto no ensino, para garantir que os conteúdos que ministro sejam sempre atuais e de qualidade.

Sim, porém sinto a necessidade de ganhar mais confiança para falar em público, aprimorar minhas habilidades no uso de ferramentas digitais e aprender a organizar os conteúdos de forma clara e atraente para os alunos.

Tenho formação e qualificação para atuar. E tenho interesse e disponibilidade para aprender mais sofre essa atuação.

Acredito ter uma boa bagagem e estudo para assumir tal função.

Falta de experiência.

Tenho muita dificuldade com um simples computador e o CANVA peças simples para muitos mas que para mim é muito complexo.

Embora ainda tenha muito conhecimento a adquirir, principalmente com novas tecnologias surgindo constantemente, minha experiência e domínio da minha área de atuação me capacitam para contribuir como tutora conteudista.

Busco sempre me atualizar e buscar novas estratégias

Por falta de experiência em separar conteúdos para esse tipo de ação.

Sim, pois os cursos da FCEE me capacitaram para atuar como tutora, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos que fortalecem minha atuação na EaD.

Sim. Tenho experiência na criação de conteúdos claros e aplicáveis, adaptados a diferentes públicos, e habilidade para promover engajamento e aprendizagem significativa no ambiente virtual.

Tenho facilidade em operar recursos de tecnologia.

Tenho formação consistente e tenho prática de pesquisa e ensino desenvolvida nos campos de produção de conhecimento e educação.

Por ter me

Ainda preciso de muito estudo e especialização.

falta pratica

Pelo meu perfil pessoal que influencia diretamente em meu perfil profissional. Criativo, esforçado, empático e com práticas pedagógicas que promovem a construção do conhecimento.

Se for dentro da minha área de atuação me sinto preparada

Acredito que a elaboração dos conteúdos e possibilidade de acompanhamento do curso sim. Porém, o tempo para se dedicar, conciliando com as outras funções já exercidas na FCEE que compromete o estar preparado para atuar como tutor conteudista.

Gosto e acredito no ensino à distância e cmo já estive dos dois lados como tutora e cursista sempre procuro desenvolver minhas capacitações pensando nas dificuldades que tive enquanto cursista, pensando em ativiidades interativas e proporcionando espaços de discussão e aprendizado

Porque a experiência e o auxílio dos colegas me prepararam para a atuação como tutor .

Sim, gosto de estudar pela plataforma.

Estou sempre buscando materiais para leitura aprimorando a minha prática conforme o curso EAD elaborado

Gostaria de mais aperfeiçoamento e formação técnica

Amo pesquisar e estudar pelo computador.

Tenho um tempo considerável de experiência na área e gosto muito. Claro que sempre precisamos nos atualizar, ainda mais com as novas ferramentas que existem... na educação precisamos estar em constante estudo, mas levando em conta toda o cenário, acredito que me sinto preparado. A equipe que coordena a EaD na FCEE é bastante comprometida e sempre está junto. Pontos que mencionaria, e é o que já é solicitado a muito tempo, é a existência de mais profissionais na equipe, tanto de coordenadores como de outros profissionais para auxiliar na elaboração dos materiais (designer, revisor...)

O papel do tutor requer, durante o processo, engajamento desse profissional, boa vontade.

Justifico minha resposta pois já participei de cursos oferecidos pela FCEE e atuo como tutora conteudista desde 2020, o que me proporcionou experiência e preparo para essa função.

Em termos de conteúdo, sinto segurança. Entretanto, em termos de ferramentas, preciso me atualizar para oferecer uma aprendizagem mediada por ferramentas mais interativas.

Nem sempre o tempo permite

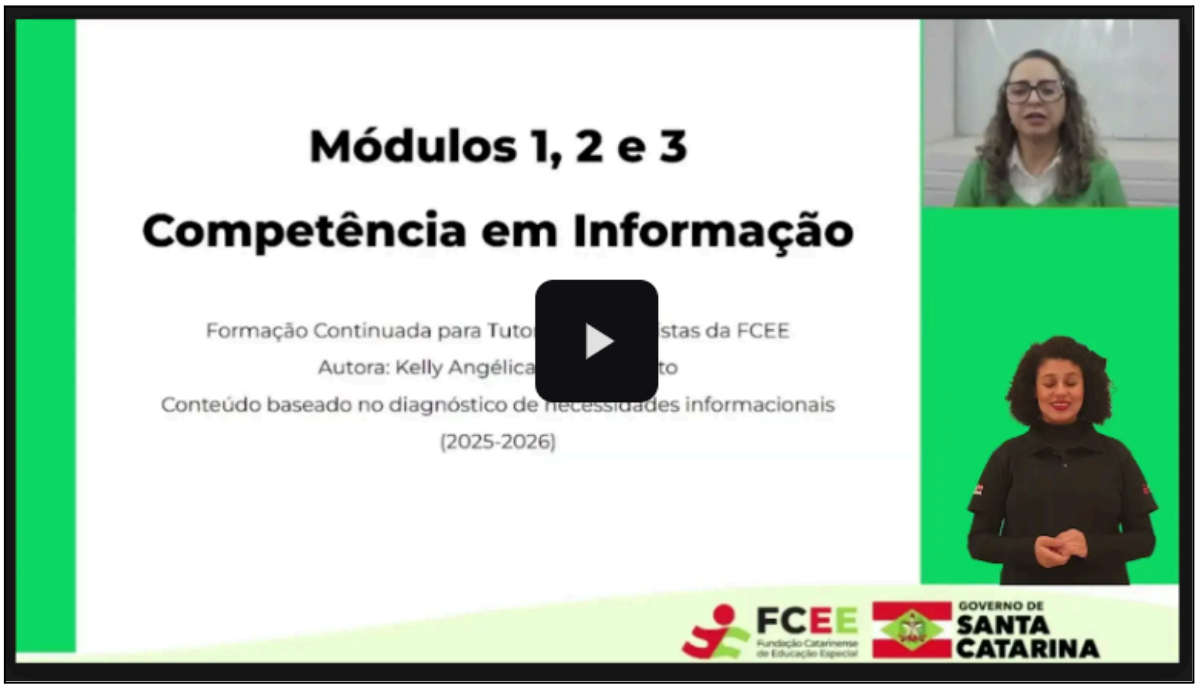
Sim, sinto-me preparado para atuar como tutor conteudista, pois tenho certo conhecimento, vontade e disposição para contribuir.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - Entre em contato com o proprietário do formulário - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Este formulário parece suspeito? Denunciar

Google Formulários

APÊNDICE G - MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL



Módulo 1

Técnicas Avançadas de Busca e Uso de Bases Científicas

Objetivo: Apresentar temas fundamentais para que o cursista desenvolva autonomia na produção do conhecimento, compreendendo a natureza da pesquisa científica, o manuseio de bases de dados especializadas e a aplicação de estratégias de busca avançada. Busca-se, prioritariamente, transformar a maneira como o tutor interage com a informação digital, capacitando-o para superar o excesso de informações irrelevantes e o desconhecimento de ferramentas técnicas.

Competências

Ao final deste tópico, espera-se que o participante tenha desenvolvido as seguintes **competências em informação**:

- **Reconhecer a adequação do conteúdo digital**, distinguindo fontes especializadas e acadêmicas de buscas comuns na internet para fins educacionais e produção de novos conhecimentos.
- **Pesquisar e resolver problemas complexos** utilizando metodologia científica e pensamento reflexivo.
- **Identificar necessidades de informação** e planejar estrategicamente como e onde encontrá-la, agindo de forma consciente sobre as lacunas de conhecimento.
- **Dominar o funcionamento de ferramentas de busca**, sabendo estruturar "perguntas" precisas aos sistemas para obter resultados assertivos.
- **Avaliar criticamente a informação**, utilizando critérios de autoridade, fonte, atualidade e fundamentação para filtrar a qualidade dos materiais encontrados.
- **Organizar e utilizar a informação de forma ética**, aplicando boas práticas de registro e gestão de referências para garantir a rastreabilidade da pesquisa e evitar o plágio.

Introdução: A Natureza da Pesquisa Científica e o Planejamento

A pesquisa científica não deve ser confundida com uma busca comum na internet. Buscar informação para fins educacionais e acadêmicos exige fontes produzidas em contexto especializado, que apresentem **autoria identificada, fundamentação teórica sólida, publicação em veículos científicos reconhecidos e possibilidade de citação formal**. A competência em informação inicia-se justamente pelo reconhecimento de que nem todo conteúdo disponível digitalmente é adequado para o ensino ou para a produção de novos conhecimentos.

A educação pela pesquisa consagra o **questionamento reconstrutivo** como traço distintivo, exigindo que o estudante supere a condição de mero objeto de ensino para se tornar sujeito do seu processo de aprendizagem (Demo, 2003). Nesse cenário, a competência informacional é vista como a capacidade de pesquisar e resolver problemas complexos por meio de metodologia científica e pensamento reflexivo (Gasque, 2012).

O Planejamento da Pesquisa

O planejamento da pesquisa é o caminho que impede que o pesquisador se perca no vasto volume de informações digitais. Para a maioria dos tutores e pesquisadores, o domínio de técnicas avançadas de busca é a maior prioridade formativa para filtrar o excesso de informações irrelevantes. A consciência sobre a necessidade de informação e a identificação prévia de como e onde encontrá-la são fases cruciais, pois muitas vezes essas necessidades surgem de lacunas percebidas no próprio conhecimento (Gasque, 2012; Pianovski, 2017).

O Plano de Ação

Antes de iniciar a busca, o pesquisador deve responder a perguntas fundamentais para construir seu Plano de Ação:

1. **O que eu preciso descobrir?**
2. **Quais os principais conceitos ou ideias que preciso explorar?**
3. **Quais termos serão eficazes para me ajudar a encontrar o que preciso?**
4. **Que tipo de informação responde ao meu problema de pesquisa?**

O processo de busca competente envolve não apenas localizar recursos, mas dominar o funcionamento das ferramentas e saber "perguntar" ao sistema para obter respostas precisas (Pianovski, 2017).

O que são Bases de Dados Científicas

Bases de dados científicas são sistemas que organizam e permitem recuperar a produção acadêmica de forma sistemática. Elas funcionam como suportes informacionais compostos de artigos e trabalhos científicos elaborados por organizações especializadas nas diversas áreas do conhecimento. Elas são essenciais para o embasamento teórico e para o conhecimento do "estado da arte" de um tema (Pizzani, *et al.*, 2012; Volpato, 2000).

Tipos e Exemplos de Bases Gratuitas:

- **Multidisciplinares:** Google Acadêmico.

- **Latino-americanas:** SciELO e Redalyc.
- **Educação:** ERIC.
- **Teses e Dissertações:** BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

Classificação das Fontes

As fontes podem ser classificadas conforme sua origem e finalidade (Pizzani *et al.*, 2012):

- **Fontes Primárias:** Trabalhos originais publicados pela primeira vez, como artigos em revistas científicas, teses e anais de congressos.
- **Fontes Secundárias:** Trabalhos que citam ou interpretam fontes originais, como enciclopédias, dicionários e artigos de revisão.
- **Fontes Terciárias:** Índices que facilitam a localização de fontes primárias e secundárias, como bibliografias e as próprias bases de dados.

Existem dois tipos principais de bases: as **referenciais**, que trazem a descrição dos dados e geralmente apenas o resumo (ex: PubMed), e as **textuais**, que dão acesso imediato ao texto completo do artigo (ex: SciELO, Portal da Capes) (Pizzani *et al.*, 2012).

Transformando um Tema em Estratégia de Busca

Para realizar uma busca eficaz, o pesquisador precisa transformar o tema em termos que o sistema de busca possa processar. Os passos essenciais são:

1. **Identificar os conceitos centrais do tema.**
2. **Buscar sinônimos e variações.**
3. **Considerar termos em outros idiomas** (especialmente o inglês, devido ao seu amplo acesso mundial) (Pizzani *et al.*, 2012).
4. **Consultar descritores padronizados** (quando a base permitir, como os termos MeSH ou DeCS) (Volpato, 2013).

Exemplo: "Competência em informação na EaD"

- **Variações para Competência em Informação:** letramento informacional, *information literacy*.
- **Variações para EaD:** educação a distância, ensino online.

O levantamento bibliográfico permite identificar o que já foi feito sobre o assunto, evitando a duplicação de esforços e oferecendo embasamento teórico para novas hipóteses (Pianovski, 2017; Pizzani *et al.*, 2012; Volpato, 2000).

Operadores Booleanos: A Lógica da Busca

Os operadores booleanos são conectivos lógicos usados para combinar ou excluir termos, refinando os resultados (Pianovski, 2017; Pizzani *et al.*, 2012; Volpato, 2000). Para serem reconhecidos pelos sistemas, devem ser grafados em **LETRAS MAIÚSCULAS**.

- **AND (E):** Conectivo de obrigatoriedade. Restringe a busca ao exigir que todos os termos estejam presentes no documento (ex: educação AND tecnologia). Promove a intersecção de conjuntos, resultando em maior relevância e especificidade.

- **OR (OU):** Conectivo de possibilidade. Amplia a busca ao recuperar documentos que contenham um termo, o outro ou ambos. É ideal para agrupar sinônimos ou termos relacionados (ex: "ensino superior" OR graduação).

- **NOT (NÃO):** Conectivo de exclusão. Elimina documentos que contenham o termo que vem após o operador, servindo para remover assuntos indesejados (ex: educação NOT "ensino fundamental"). No Google Acadêmico, usa-se o sinal de menos (-) colado à palavra.

Analogia dos Filtros de Café: O **AND** é o filtro fino que deixa passar apenas o essencial; o **OR** é como adicionar diferentes grãos para encorpar a mistura; e o **NOT** funciona como um separador que retira as impurezas indesejadas.

Strings de Busca e Caracteres Especiais

A sintaxe correta das *strings* (expressões) de busca é fundamental para otimizar a recuperação da informação.

- **Aspas (" "):** São obrigatórias para buscar **expressões exatas** ou frases compostas, garantindo que o sistema respeite a ordem exata das palavras (ex: "saúde pública"). O uso de aspas pode diminuir o número de resultados, mas aumenta significativamente a precisão (Volpato, 2013).

- **Asterisco (*):** Recurso de **truncagem** que recupera variações a partir do radical da palavra (ex: educ* encontra educar, educação, educador). É útil para evitar a digitação manual de todas as derivações, embora em algumas

bases possa retornar um número menor de registros se o motor de busca limitar as variações (Pianovski, 2017; Volpato, 2013).

- **Ponto de Interrogação (?):** Substitui uma letra desconhecida em caso de dúvida na grafia (ex: gr?fo para grafo ou grifo).

- **Parênteses ( ):** Definem a **prioridade da execução lógica**, agrupando termos como uma unidade, especialmente quando se usa o operador OR junto com o AND (ex: (diabetes OR "açúcar no sangue") AND tratamento).

Prática nas Principais Bases de Dados

SciELO (*Scientific Electronic Library Online*)

A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção qualificada de periódicos científicos brasileiros e internacionais, oferecendo acesso a textos completos (Pizzani *et al.*, 2012).

1. Acesse a **Pesquisa Avançada**.
2. Insira os termos e selecione os operadores booleanos nos menus suspensos.
3. Utilize os **filtros laterais** para refinar por ano, idioma, país e área temática.
4. Exporte referências em formatos compatíveis com gerenciadores como Mendeley ou Zotero.

Portal de Periódicos CAPES

É uma biblioteca virtual vasta que reúne a melhor produção científica internacional para pesquisadores no Brasil (Pianovski, 2017).

1. Utilize a **Busca por Assunto** ou **Busca Avançada** para expressões complexas.
2. Use o **Acesso CAFe** de sua instituição para visualizar textos assinados.
3. Aplique o filtro de **"Revisão por pares"** (*Peer-reviewed*) para garantir o rigor científico.
4. Busque em bases específicas dentro do portal para evitar resultados irrelevantes.

Google Acadêmico

Funciona como um buscador voltado para estudantes e pesquisadores, indexando artigos, teses, TCCs e livros (Pizzani *et al.*, 2012).

- **Recursos Avançados (Sintaxe):**

- ***intitle*:** Termo deve aparecer obrigatoriamente no título.
- ***site*:** Busca apenas em domínios específicos (ex: site:.gov.br).
- ***author*:** Localiza a produção de pesquisadores específicos.
- ***AROUND*(n):** Busca termos próximos entre si no texto.

- **Gestão de Informação:** Permite salvar artigos na "Minha Biblioteca", criar alertas de e-mail e obter citações prontas no formato ABNT.
- **Perfil do Autor:** Ao clicar no nome sublinhado de um autor, você acessa sua lista completa de publicações, podendo filtrar pelos trabalhos mais recentes ou mais citados.
- **Cuidado:** Não é indicado como fonte única para revisões sistemáticas, pois possui critérios de indexação menos rigorosos que bases específicas como SciELO.

Refinamento, Avaliação e Organização

Refinamento dos Resultados

Após a busca inicial, é essencial aplicar filtros para evitar o acúmulo de material irrelevante. Os filtros mais comuns incluem: **ano de publicação, tipo de documento, idioma e área do conhecimento**.

Critérios de Confiabilidade

Avaliar criticamente a informação é um pilar da competência informacional (Gasque, 2012; Pianovski, 2017). Utilize as seguintes perguntas-chave:

- **Autoridade:** Quem é o autor? Ele é um especialista reconhecido na área?
- **Fonte:** A revista ou editora possui credibilidade acadêmica?
- **Atualidade:** O conteúdo é recente e adequado para o tema?
- **Objetivo:** O material visa informar, vender ou apenas opinar?
- **Fundamentação:** O texto apresenta referências e coerência na abordagem? (Gasque, 2012).

Registro e Organização das Fontes

Manter a informação organizada poupa tempo, evita a necessidade de repetir todo o processo de busca e evita o plágio (Gasque, 2012; Pianovski, 2017).

- **Boas práticas:** Salvar PDFs com nomes padronizados e utilizar gerenciadores de referências.
- **Importância:** O registro correto evita o plágio, permite a rastreabilidade da pesquisa e confere credibilidade acadêmica.
- **Elementos básicos para anotar:** Autor(es), ano, título, fonte (revista/livro), DOI ou link e local de publicação.

O registro adequado já deve prever o uso na escrita acadêmica, facilitando as **citações diretas e indiretas** conforme as normas da ABNT.

Fluxo Completo do Processo de Pesquisa

A síntese do percurso da pesquisa científica pode ser visualizada na seguinte sequência lógica:

1. **Definir o tema**.
2. **Extrair palavras-chave**.
3. **Montar estratégia de busca**.
4. **Aplicar operadores booleanos**.
5. **Usar filtros de refinamento**.
6. **Avaliar a qualidade das fontes**.
7. **Registrar corretamente os dados**.
8. **Utilizar na produção acadêmica**.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES E BIBLIOTECÁRIOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ACRL). **Referencial da literacia da informação para o ensino superior**. Tradução de Tatiana Sanches, Maria Luz Antunes e Carlos Lopes. Lisboa: BAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas, Profissionais da Informação e Documentação, 2022.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN Editora, 2018. 217 p. (Coleção Estudos ABECIN, 05).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012. 175 p.

PIANOVSK, Vanessa de Souza. **Formação e desenvolvimento de habilidades informacionais**: um estudo com graduandos de Biblioteconomia. 2017. 158 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Londrina, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000213134. Acesso em: 8 jan. 2026.

PIZZANI, Luciana *et al*. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, p.53-66, jul./dez. 2012.

VOLPATO, E. S. N. Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas. **J. Pneumol.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

VOLPATO, Enilze de Souza Nogueira. **Subsídios para construção de estratégias de busca para revisões sistemáticas na base da dados Medline via Pubmed**. 2013. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, 2013.

Módulo 2

Tecnologia para a Produção de Conteúdos na EaD

Objetivo: Desenvolver competências para a produção de conteúdos educacionais na EaD, articulando design educacional, tecnologias digitais, interatividade, gamificação e produção audiovisual, com foco na construção de materiais claros, didáticos e significativos, promovendo o engajamento dos cursistas.

Competências

Ao final deste percurso, você será capaz de:

- **Articular o Design Educacional** com estratégias pedagógicas práticas, utilizando o modelo ADDIE para planejar seus materiais.
- **Transformar informações complexas** em recursos didáticos "claros, didáticos e significativos", superando a dependência de ferramentas básicas.
- **Aplicar elementos de Gamificação e *Storytelling*** para criar trilhas de aprendizagem que despertem o engajamento emocional e a curiosidade dos seus cursistas.
- **Produzir roteiros e vídeos** com mais segurança, utilizando técnicas que equilibram provocação e sistematização do conhecimento.
- **Utilizar a Teoria da Aprendizagem Multimídia** para otimizar o uso de imagens e textos, evitando a sobrecarga cognitiva dos seus alunos.
- **Mediar a aprendizagem** de forma autônoma e interativa, integrando o uso de portfólios, simuladores e inteligência artificial de forma ética.

1. Design Educacional e o Modelo ADDIE

O **Design Educacional (DE) ou Instrucional** é definido como a atividade de desenvolvimento de um conjunto de ações e objetos para atender necessidades específicas de aprendizagem. Trata-se de uma ação intencional e sistemática que envolve o planejamento e a utilização de métodos para criar recursos em situações didáticas (Filatro, 2008).

Para estruturar essa produção, utiliza-se o **modelo ADDIE**, um processo reflexivo que transforma princípios de aprendizagem em especificações de materiais:

- **Análise (Analysis):** Identificação do público-alvo, objetivos e contexto.
- **Projeto/Design (Design):** Definição da melhor forma de apresentar conteúdos e atividades.
- **Desenvolvimento (Development):** Elaboração prática das soluções, materiais e ambientes.

- **Implementação (Implementation):** Aplicação do material e realização do curso pelos alunos.
- **Avaliação (Evaluation):** Reflexão sobre a efetividade das soluções e identificação de melhorias (Filatro, 2008).

2. Elementos do Material Didático

Um material didático de qualidade na EaD não é apenas uma transcrição de conteúdo, mas um recurso que auxilia o estudante a estabelecer suas próprias conexões de pensamento (Silva, 2013). Segundo os **Referenciais de Qualidade**, ele deve ser organizado de forma sistemática para desenvolver habilidades e competências específicas previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A construção do material didático na EaD exige atenção especial para garantir a **unidade entre os conteúdos trabalhados**, independentemente de sua organização em disciplinas, módulos ou projetos. Ele não deve ser um mero repositório de informações, mas um artefato pedagógico que atue como **mediador do processo de ensino e aprendizagem**, promovendo a interação efetiva entre estudantes, professores e tutores (Bleicher, 2015).

A construção do material didático na EaD deve assegurar a **unidade entre os conteúdos**, independentemente da sua forma de organização (Brasil, 2007). Ele não é apenas um meio para transmitir informação, mas uma **unidade comunicativa** que deve ser "costurada, alinhavada e interligada" para dar sentido e intencionalidade ao processo educativo (Preti, 2010 *apud* Silva, 2013).

O material deve atuar como um mediador pedagógico, suprindo a distância física entre professor e aluno (Bleicher, 2015; Ota; Vieira, 2012).

Para atender aos referenciais de qualidade e às necessidades de construção do conhecimento, o material didático deve contemplar os seguintes elementos (Brasil, 2007):

- **Cobertura Sistemática:** O material deve cobrir de forma organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas de cada área do conhecimento, conforme definido no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e documentação do MEC.
- **Atualização Permanente:** Deve ser revisado constantemente para garantir que as informações e tecnologias apresentadas estejam em consonância com o estado da arte da área.
- **Linguagem Dialógica:** O conteúdo deve ser estruturado para simular uma "conversa instrucional", reduzindo a distância transacional e promovendo a autonomia do estudante. Essa linguagem deve estimular a capacidade de o aluno aprender a aprender e controlar seu próprio desenvolvimento rítmico.
- **Conhecimentos Básicos:** O material deve prever um **módulo introdutório** (obrigatório ou facultativo) focado no domínio de habilidades tecnológicas

básicas e em uma visão geral da metodologia EaD utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia.

- **Detalhamento de Competências:** Detalhar quais competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao final de cada unidade, módulo ou disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação.
- **Esquemas Alternativos para Inclusão e Acessibilidade:** O material deve dispor de recursos e formatos alternativos para o atendimento de **estudantes com deficiência**, garantindo que as barreiras de comunicação sejam eliminadas por meio de tecnologias assistivas e design inclusivo, assegurando que o conteúdo seja acessível a todos.
- **Fontes Adicionais:** Deve **indicar bibliografia e sites complementares**, instigando o estudante a explorar o assunto além do conteúdo básico, de acordo com suas necessidades individuais de aprofundamento.

Além das diretrizes do MEC, a literatura de Design Instrucional aponta elementos mínimos indispensáveis para a estrutura de conteúdo (Landim, 1997; Salgado, 2005 *apud* Silva, 2013):

- **Índice:** Relação detalhada de todos os componentes do documento e suas respectivas páginas para facilitar a localização.
- **Introdução Motivadora:** Texto claro e conciso que apresenta o tema, esclarece sua importância e motiva o aluno para o estudo da unidade.
- **Objetivos de Aprendizagem:** Definição de dois a três objetivos claros por unidade, para que o aluno saiba quais competências e habilidades deve alcançar.
- **Corpo de Texto Coloquial e Organizado:** Texto enxuto e organizado em seções vinculadas a objetivos específicos, com estrutura lógica explícita e autonomia para serem estudadas em momentos distintos.
- **Atividades ao Longo do Texto:** Propostas de aprendizagem distribuídas durante a leitura, e não apenas ao final, para reforçar a internalização do conhecimento no momento em que ele é apresentado.
- **Fechamento e Conclusão:** Retomada da questão inicial com destaque para as principais conclusões e sínteses do tema trabalhado.
- **Glossário:** Espaço para definição de termos técnicos, palavras pouco usuais ou de difícil compreensão.
- **Referências Bibliográficas:** Relação dos autores e fontes utilizados pelo professor-autor para fundamentar cientificamente o material.
- **Casos e Exemplos do Cotidiano:** Elementos que aproximam a teoria da prática, ancorando novos conhecimentos em experiências prévias dos alunos.
- **Recursos Gráficos e Iconografia:** Uso de cores, fontes e ícones (como "Saiba mais", "Reflexão" ou "Destaque") para aumentar a interatividade,

facilitar a leitura e dar maior visibilidade a: pontos-chave; citações e indicações de outras fontes.

- E ainda, o material deve sustentar-se no **tripé do design instrucional**: definição clara de objetivos, linguagem articulada e atividades reflexivas centradas na resolução de problemas (Barreto *et al*., 2007 *apud* Silva, 2013).

2.1 Linguagem Dialógica

A linguagem dialógica busca suprir a ausência física do professor, criando um "elo de proximidade" com o aluno. Trata-se de uma redação essencialmente didática que estabelece um diálogo amigável e encorajador. Além disso, o material deve atuar como um mediador pedagógico, suprindo a distância física entre professor e aluno (Bleicher, 2015; Ota; Vieira, 2012).
Para implementar essa linguagem, o autor deve adotar:

- **Tom de conversa:** Uso frequente da primeira pessoa do plural ("nós") ou tratamento direto ("você") para reduzir a distância pedagógica.
- **Orientação da navegação:** Dar as boas-vindas e guiar o leitor sobre o que fazer em seguida (ex: "clique no link e saiba mais").
- **Provocação e Reflexão:** Fazer perguntas que resgatem conhecimentos prévios e instiguem a reflexão-ação.
- **Uso de Casos e Exemplos:** Trazer situações do cotidiano que ajudem a ancorar a nova informação em conceitos já existentes. É fundamental evitar a informalidade excessiva e adequar o nível da linguagem ao público adulto, garantindo que o material seja convidativo sem perder o rigor científico (Silva, 2013).

3. Produção Audiovisual: Segurança e Didática

A insegurança para falar em vídeo é superada pela preparação técnica. O design instrucional recomenda o uso de **roteiros e *storyboards***[1], documentos que descrevem detalhadamente a estrutura, o fluxo da informação e a interface do produto final, garantindo maior controle e confiança ao autor (Filatro, 2008).

Além da segurança técnica, o conteúdo audiovisual deve equilibrar dois focos:

- **Provocação:** Quando o vídeo "sacode" o aluno e serve como abertura para novos olhares e questionamentos (Moran, 2012).

[1] *Storyboards* são elementos gráficos que incluem ilustrações ou imagens organizadas em sequência com intuito de pré-visualizar (filme, animação e elementos interativos). No ensino online, o uso de *storyboard* pode favorecer o diálogo do conteudista com a equipe de design instrucional , pois é possível obter a recomendação e a organização do material pretendido, facilitando assim, a validação do processo (Ota; Vieira, 2012).

- **Sistematização:** Quando ilustra, exemplifica e confirma teorias trabalhadas (Moran, 2012). É fundamental **dosar o tamanho e a quantidade dos vídeos**, evitando a transposição da aula expositiva "chata" para o formato digital, o que pode desmotivar o cursista (Bacich; Moran, 2018).

O conteúdo audiovisual deve adotar uma **linguagem dialógica**, criando no aluno a sensação de que o autor está conversando com ele. Recomenda-se:

- Usar o **tom de conversa** com pronomes como "você" e "nós".
- Evitar a linguagem excessivamente acadêmica ou impessoal.
- Intercalar o conteúdo com **questionamentos e desafios** que estimulem a reflexão-ação.

4. Princípios de Aprendizagem Multimídia

Para superar o uso instrumental de ferramentas como PowerPoint e Canva, o tutor deve aplicar a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia de Richard Mayer, que sugere que as pessoas aprendem melhor com palavras e imagens combinadas do que apenas com palavras (Filatro, 2008; Mayer, 2009). Os principais princípios incluem:

- **Princípio da Coerência:** Excluir palavras, imagens e sons irrelevantes para evitar a sobrecarga da memória de trabalho.
- **Princípio da Sinalização:** Usar recursos gráficos (setas, negrito) para destacar o que é essencial.
- **Princípio da Redundância:** Evitar apresentar texto escrito e narração idênticos simultaneamente, pois isso sobrecarrega o canal visual.
- **Princípio da Proximidade Espacial:** Manter textos próximos às imagens correspondentes (Mayer, 2009).

5. Estratégias de Engajamento: Gamificação e *Storytelling*

5.1 Gamificação

Para aumentar o engajamento, este módulo introduz a **Gamificação**, que não consiste em criar um jogo completo, mas em aplicar elementos, dinâmicas e fundamentos de games (como desafios, níveis e recompensas) em contextos educacionais para despertar a curiosidade e o compromisso do aluno. Além disso, a gamificação promove o engajamento emocional e permite que o aluno "tente de novo" em um ambiente seguro (Kapp, 2012).

A **gamificação é extremamente interessante e eficaz para o público adulto**, incluindo professores e tutores, pois subverte a ideia de que o aprendizado sério deve ser rígido ou isento de elementos lúdicos. Ao contrário do preconceito comum,

os games não são restritos a crianças; eles são dispositivos de ensino poderosos que promovem o engajamento emocional, a motivação intrínseca e a resolução de problemas complexos em diversos contextos profissionais (Mattar, 2010; Sales *et al*., 2017; Kapp, 2012).

Abaixo, detalho por que essa estratégia é valiosa para o desenvolvimento de docentes e tutores:

- **Superação do Modelo Tradicional e "Sério"**

Frequentemente, a educação de adultos abandona os jogos por considerá-los infantis, focando em aulas expositivas que podem se tornar alienantes (Moran, 2012; Kapp, 2012). A gamificação permite que professores e tutores experimentem um **ambiente de aprendizagem vibrante**, onde o erro é permitido e visto como parte do processo (o "botão reset"), reduzindo a pressão do fracasso e estimulando o pensamento fora da caixa (Kapp, 2012).

- **Serious Games e Treinamento Profissional**

Para o público adulto, destacam-se os **Serious Games** (jogos sérios), que são projetados com um propósito educacional explícito, indo além do simples entretenimento (Mattar, 2010).

1. **Aplicação Prática:** Eles permitem que profissionais (como médicos, militares e gestores) pratiquem habilidades em ambientes virtuais seguros antes de aplicá-las no mundo real (Kapp, 2012).
2. **Vantagem Pedagógica:** Diferente de manuais ou apresentações de slides estáticas, os jogos transmitem conceitos teóricos de forma dinâmica, exigindo que o adulto tome decisões e receba **feedback imediato** sobre suas ações (Sales *et al*., 2017; Kapp, 2012).

- **Engajamento**

A gamificação é identificada como uma estratégia importante para aumentar o engajamento e a interatividade prática. Não é apenas "jogar na aula", mas sim uma abordagem de design instrucional que utiliza mecânicas de jogos para transformar informações em materiais didáticos claros, significativos e altamente motivadores (Kapp, 2012).

1. **Mobilização de Competências:** O uso de elementos de jogos em oficinas de formação docente ajuda a mobilizar aspectos como otimismo, empatia, colaboração e criatividade, preparando o professor para agir de forma mais assertiva diante de desafios cotidianos (Bacich; Moran, 2018).
2. **Personalização:** Plataformas gamificadas permitem que o tutor acompanhe o progresso individual de forma visual (através de *dashboards* ou rankings), facilitando uma orientação mais direta e conveniente ao ritmo de cada um.

- **Benefícios Psicológicos e Cognitivos para Adultos**

1. **Sentimento de Conquista:** A gamificação trabalha com o orgulho do usuário ao atingir metas e níveis, gerando confiança e eficiência na experiência de aprendizagem.
2. **Aprendizagem em Rede:** Em grupos de adultos, os jogos incentivam a coordenação de pontos de vista e a cooperação, transformando o treinamento em uma experiência social de compartilhamento de saberes (Moran, 2012; Sales *et al*., 2017; Fischer; Juliani; Bleicher, 2025).
3. **Foco e Retenção:** Jogos bem projetados colocam o jogador em um "estado de fluxo" (*flow*), um nível de concentração profunda que potencializa a retenção do conhecimento e o domínio de conteúdos complexos em menos tempo (Kapp, 2012; Mattar, 2010).

5.2 *Storytelling*

Aliado a isso, o ***Storytelling*** (arte de contar histórias) ajuda a contextualizar o estudo, tornando-o mais memorável. Narrativas que promovem "altos e baixos" e instigam a curiosidade mantêm a atenção do espectador e facilitam a percepção de valor no processo de aprendizagem. O *Storytelling* (narrativa) é um componente vital, pois fornece relevância e significado à experiência, transformando o conteúdo em uma jornada memorável (Kapp, 2012).

- **Elementos Essenciais de uma Narrativa Eficaz**

Para que uma história funcione como recurso instrucional, ela deve conter quatro pilares básicos que permitem ao aluno vivenciar uma experiência vicária (indireta) aplicável à sua realidade profissional (Kapp, 2012):

1. **Personagens:** Devem gerar identificação com o cursista, enfrentando desafios semelhantes aos dele.
2. **Enredo (Trama):** Algo precisa acontecer; uma sequência de eventos que direcione a ação.
3. **Tensão:** O conflito que mantém o interesse e desafia o conhecimento prévio.
4. **Resolução:** A conclusão que demonstra como o problema foi superado, consolidando o aprendizado.

- **Técnicas de *Storytelling* para o Design Educacional**

O uso planejado de narrativas permite que o designer educacional inspire a construção de materiais didáticos mais dinâmicos por meio de:

1. **Promoção de "Altos e Baixos":** Significa quebrar a linearidade do conteúdo. Se a explicação está constante, insira um contraponto ou um questionamento inesperado para "sacudir" o aluno.
2. **Instigação da Curiosidade:** Assim como uma "porta entreaberta" em um filme, o material deve criar a necessidade de descobrir o que vem a seguir, instigando a ação do estudante.
3. **Explicitação da Mudança:** Histórias mostram uma transformação do estado inicial para o final. Ao evidenciar essa mudança, o aluno percebe o **valor do processo de aprendizagem**.
4. **Narrativas Paralelas:** Além do conteúdo central, o uso de caixas de texto (como "Curiosidades" ou "Cases") funciona como histórias paralelas que enriquecem o contexto e ampliam horizontes (IFSC, 2022).

- **A Jornada do Herói (Monomito)**

A análise de **Joseph Campbell** sobre padrões narrativos de sucesso, conhecida como a **Jornada do Herói**, pode ser adaptada para roteirizar estudos de caso, transformando uma descrição genérica em uma jornada de superação de 12 passos (desde o "Mundo Comum" até o "Retorno com o Elixir"). Isso torna o aprendizado mais interessante e interativo (IFSC, 2022; Kapp, 2012).

- ***Storytelling* Transmídia e Digital**

Com as tecnologias atuais, o *storytelling* expande-se para múltiplos formatos:

1. **Narrativa Digital:** Permite que os próprios estudantes se tornem contadores de histórias criativas, integrando vídeos, gráficos e áudios a partir de pesquisas e roteiros próprios.
2. **Serious Games:** Utilizam narrativas imersivas onde o profissional toma decisões em cenários hipotéticos semelhantes à realidade, recebendo feedback imediato baseado em suas escolhas.
3. **Vídeos Educacionais:** Devem adotar uma linguagem dialógica e roteirizada, simulando uma conversa direta para aumentar a afetividade e o envolvimento emocional (IFSC, 2022).

- **A Vida como Narrativa**

O currículo e a aprendizagem são narrativas que se constroem ao longo do percurso. A educação de qualidade deve ajudar o aluno a perceber que sua própria vida é uma grande história em construção. Assim, o material didático deve servir de ponte entre o conhecimento intelectual e as histórias de vida e sonhos de cada estudante, tornando a aprendizagem transformadora (Moran, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Em resumo, o *storytelling* na educação não serve apenas para entreter, mas para ancorar fatos em contextos conhecidos, facilitando a codificação da informação no cérebro e a recuperação do conhecimento quando necessário (Kapp, 2012).

6. Interatividade e Autonomia: Portfólios e Metodologias Ativas

A aprendizagem mediada por ferramentas interativas exige que o aluno deixe de ser um mero espectador (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Duas estratégias são fundamentais:

- **Portfólio Educacional:** Uma coleção de registros que permite ao aluno organizar sua produção, demonstrando competências e valores em contextos reais (Filatro, 2008). O portfólio incentiva a aprendizagem colaborativa quando compartilhado com colegas (Moran, 2012).
- **Abordagens Pedagógicas Práticas:** O uso de **Simuladores** e **Laboratórios Virtuais** permite que o aluno experimente situações de risco ou processos complexos de forma segura e dinâmica (Bacich; Moran, 2018).

7. Inovação e Inteligência Artificial na Produção de Conteúdo

O uso de ferramentas emergentes, como a **Inteligência Artificial Generativa (IAGen)**, pode auxiliar na na automação de tarefas repetitivas, na personalização de materiais didáticos e na criação de recursos interativos, como apresentações dinâmicas através de plataformas como o *ChatGPT*, *Gamma* ou *Diffit*. A IA permite adaptar recursos educacionais para diferentes perfis e necessidades (acessibilidade), mas seu uso deve ser sempre mediado pelo olhar crítico do professor para garantir a ética e fidedignidade das informações (Fischer; Juliani; Bleicher, 2025).

A Inteligência Artificial Generativa (IAGen) integrou-se ao cotidiano das salas de aula virtuais, deixando de ser um conceito teórico para se tornar um recurso operacional (Fischer; Juliani; Bleicher, 2025). Na produção de conteúdos para a EaD, a IA atua como ferramenta para democratizar o aprendizado e viabilizar experiências imersivas e personalizadas, superando limitações de modelos massivos tradicionais (Souza, 2021; Behar, 2009).

7.1. A IA como Ferramenta de Apoio

A inovação da IA na educação reside na potencialização do trabalho docente. A automação de tarefas repetitivas — como a elaboração de exercícios, resumos e roteiros — permite que o tutor concentre sua atuação na mediação humana e no estabelecimento de vínculos afetivos com o estudante (Fischer; Juliani; Bleicher, 2025; Moran, 2012).

7.2. Ferramentas de Suporte à Produção de Conteúdos

A prática docente na EaD pode ser qualificada por meio de ferramentas específicas, categorizadas conforme sua finalidade didática (Fischer; Juliani; Bleicher, 2025; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015):

- **Geração de Conteúdo e Tutoria Virtual:**
  - **ChatGPT:** Utilizado para a criação de roteiros, estudos de caso, projetos e adaptação de linguagens para diferentes perfis de discentes.
  - **Claude:** Aplicado na geração de textos reflexivos, aprofundados e em discussões éticas ou filosóficas.
  - **Gemini (Google):** Caracteriza-se pela objetividade e eficiência na produção de resumos estruturados em tópicos.

- **Recursos Visuais e Multimídia:**
  - **Gamma:** Plataforma que gera apresentações interativas e slides dinâmicos a partir de comandos de texto.
  - **Diffit:** Ferramenta voltada à personalização de materiais, capaz de gerar automaticamente atividades, resumos e glossários formatados a partir de um link ou texto base.
  - **DALL-E (integrado ao Bing/Copilot):** Criador de imagens inéditas e personalizadas para ilustrar conteúdos, auxiliando na manutenção da privacidade ao evitar o uso de fotos de pessoas reais.
  - **Napkin:** Recurso para a transformação de textos em infográficos visuais de forma ágil.

- **Apoio à Pesquisa e Curadoria:**
  - **SciSpace e NotebookLM:** Assistentes que auxiliam na localização de referências científicas, geração de citações e análise de grandes volumes de documentos para assegurar a fidedignidade do material didático.

- **Ambientes Adaptativos:**
  - Plataformas como **Khan Academy, Geekie, Mangahigh e SmartSparrow** empregam algoritmos para mapear o progresso individual, oferecendo roteiros de estudo personalizados conforme o desempenho do aluno.

7.3. Engenharia de Prompts

A eficácia dos resultados gerados pela IA depende do domínio da **Engenharia de Comandos** (*prompts*). O processo estruturado de interação com a máquina fundamenta-se em quatro pilares (Fischer; Juliani; Bleicher, 2025):

1. **Definição da Persona:** Atribuição de um papel específico à IA (ex: "especialista em design instrucional").
2. **Contextualização e Exemplificação:** Fornecimento de detalhes sobre o público-alvo e os objetivos da aula para refinar a resposta.
3. **Encadeamento de Pensamento:** Instrução para que a IA explique o raciocínio "passo a passo", garantindo maior clareza pedagógica.
4. **Refinamento e Avaliação:** Processo de iteração onde a resposta inicial é ajustada até atingir o padrão de qualidade e o tom didático pretendido.

7.4. Ética, Fidedignidade e Mediação Crítica

A utilização de IA na educação impõe desafios éticos, como a possibilidade de "alucinações" (geração de informações incorretas) ou a reprodução de vieses algorítmicos e preconceitos. O uso dessas tecnologias deve ser permanentemente mediado pelo olhar crítico do educador. É responsabilidade do docente validar a fidedignidade das fontes, mitigar riscos de plágio e garantir a transparência, informando aos estudantes quando e como a IA foi utilizada na construção dos recursos de aprendizagem. A premissa fundamental é que a tecnologia serve à pedagogia, atuando como um complemento ao processo de ensino e pesquisa, e não como substituta da decisão pedagógica humana (Fischer; Juliani; Bleicher, 2025).

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BLEICHER, Sabrina. **Processos flexíveis para a produção de materiais didáticos para a educação a distância**: recomendações pautadas na perspectiva interdisciplinar. 2015. 386 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007.

FISCHER, Carlos Eduardo; JULIANI, Douglas; BLEICHER, Sabrina. **Inteligência artificial na educação profissional**: 22 ideias e propostas práticas de planejamento de aulas e produção de materiais e avaliações. 1. ed. Florianópolis: Arquétipos, 2025.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UC4: Produção de Recursos Educacionais**. Florianópolis: IFSC, 2022.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.).

Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OTA, Marcos Andrei; VIEIRA, Paulo Luiz. Produção de conteúdos para EaD: planejamento, execução e avaliação. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2, n. 1. ISSN 2237-8758.

SALES, Gilvandenys Leite; CUNHA, Joana Laysa Lima; GONÇALVES, Alexandra Joca; SILVA, João Batista da; SANTOS, Rubens Lopes dos. Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 45-52, jul. 2017.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. **Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD**: uma abordagem centrada na construção do conhecimento. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Márcia Mouro de. Novas tecnologias na educação: recursos para a informação à distância. **Revista Científica FESA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 81-94, fev. 2021. ISSN: 2676-0428. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/494. Acesso em: 21 abr. 2026.

Módulo 2

Avaliação da Qualidade e Confiabilidade da Informação

Objetivo: Capacitar os tutores para validar fontes institucionais e filtrar informações irrelevantes ou desinformação no ambiente digital, utilizando critérios metodológicos e reflexivos para o uso consciente, ético e crítico da informação.

Competências

Ao final deste percurso, você será capaz de:

- **Validar fontes institucionais** e filtrar informações irrelevantes ou desinformação no ecossistema digital.
- Exercer o **pensamento crítico**, pesando argumentos e evidências para formar julgamentos fundamentados em vez de aceitar passivamente os conteúdos.
- Atuar como um **curador da informação**, responsabilizando-se pela seleção, validação e mediação de conteúdos confiáveis para fins pedagógicos.
- Aplicar o **Teste dos 5 W's** (Quem, O quê, Onde, Quando e Por quê) para uma verificação rápida da credibilidade de sites e autores.
- Utilizar o método **CRAAP** para avaliar a Currency (Atualidade), Relevance (Relevância), Authority (Autoridade), Accuracy (Precisão) e Purpose (Propósito) de uma fonte.
- Praticar a **Leitura Lateral**, pesquisando em fontes independentes o que se diz sobre determinado autor ou organização antes de confiar no conteúdo.
- Detectar sinais de **desinformação** (*fake news*) e avaliar criticamente conteúdos gerados por Inteligência Artificial.
- Manter um compromisso **ético** com a veracidade e a integridade da informação, respeitando a autoria e evitando a propagação de conteúdos falsos.

1. Dimensão Crítica da Competência em Informação

A competência em informação ultrapassa o domínio técnico de busca e acesso, envolvendo processos críticos, reflexivos e éticos no uso da informação.
Conforme a ACRL (2016), o sujeito competente em informação reconhece que a autoridade da informação é construída e contextual, exigindo análise crítica de acordo com a necessidade informacional.

Nesse sentido, o pensamento crítico não se reduz à simples crítica, mas implica a capacidade de analisar argumentos, avaliar evidências e formular julgamentos fundamentados. Assim, a competência em informação envolve o uso consciente e crítico da informação (Belluzzo, 2018; 2023).

Além disso, a competência em informação incorpora dimensões múltiplas — técnica, estética, ética e política — que orientam a relação do sujeito com a informação (Vitorino; De Lucca, 2020). Essas dimensões evidenciam que a avaliação da informação não é neutra, mas atravessada por valores, contextos e intencionalidades.

1.1 Curadoria e tomada de decisão informacional

Nesse contexto, o tutor assume o papel de curador da informação, sendo responsável por selecionar, validar e mediar conteúdos confiáveis. A avaliação da informação, portanto, culmina na tomada de decisão sobre o uso, compartilhamento ou descarte de conteúdos, considerando suas implicações pedagógicas e éticas (Belluzzo, 2018; 2023).

1.2 Pensamento Crítico e Reflexivo

- **O que é pensar criticamente:** Significa pesar argumentos e evidências para formar um julgamento, em vez de aceitar passivamente o que é apresentado.

- **A disposição para a investigação:** Constatar um problema e buscar soluções baseadas em evidências válidas para evitar o descrédito de conclusões acadêmicas. Questionar o próprio conhecimento e as informações apresentadas, agindo de forma ativa e criativa frente ao conteúdo.

- **Aplicação**: Essencial para constatar problemas e buscar soluções baseadas em evidências sólidas, evitando que o trabalho pedagógico seja desacreditado por fontes inadequadas.

2. Critérios Metodológicos de Avaliação da Informação

A avaliação da qualidade da informação exige a aplicação de critérios sistemáticos que permitam analisar a confiabilidade das fontes. A análise deve considerar diferentes dimensões (Tomaél; Alcará; Silva, 2008):

- **Credibilidade** (Autoridade e Responsabilidade): Refere-se à identificação do autor ou instituição responsável pela informação, bem como sua legitimidade e reconhecimento na área.

- **Conteúdo** (Precisão, Objetividade e Cobertura): Diz respeito à presença de evidências, fundamentação teórica e ausência de vieses ou erros.

- **Aspectos Contextuais** (Adequação e Estabilidade): Relaciona-se à pertinência da informação ao público-alvo, linguagem adequada e estabilidade do acesso (permanência da fonte).

Esses critérios reforçam que a avaliação da informação deve considerar não apenas o conteúdo, mas também o contexto de produção e circulação da informação (Tomaél; Alcará; Silva, 2008).

3. Ferramentas Práticas de Validação da Informação

3.1 O "Teste dos 5 W's" - baseado na lista de Kathy Schrock (©2001-2009)

Para avaliar a credibilidade de uma fonte (especialmente online), o tutor deve responder às seguintes perguntas:

• **Quem (Who)?** Identificar o autor ou organização. Verifique se são autoridades no campo e se a instituição é legítima.

• **O quê (What)?** A informação é um fato, opinião ou propaganda? O conteúdo é completo ou apenas uma parte da história? A linguagem é isenta ou sensacionalista?

• **Onde (Where)?** Onde foi publicado? O URL é confiável (.gov, .edu, .org)? O site tem histórico de fidedignidade? O site é conhecido por ser confiável ou é satírico/humorístico?

• **Quando (When)?** Verificação da data de publicação e se a informação ainda é válida ou se foi substituída. Links externos estão funcionando?

• **Por quê (Why)?** Qual o propósito da informação: educar, vender, persuadir ou entreter? Existe conflito de interesses?

3.2 O Método CRAAP para Validação Acadêmica (Meriam Library, 2010)

O teste CRAAP constitui uma ferramenta sistemática para avaliação da qualidade da informação:

• **C (Currency/Atualidade):** Relevância temporal da informação para o tema (tecnologia e saúde exigem fontes recentes).

• **R (Relevance/Relevância):** Adequação ao tema do curso e ao público-alvo (profissionais da Educação Especial).

• **A (Authority/Autoridade):** Qualificações do autor e prestígio da instituição vinculada.

• **A (Accuracy/Precisão):** Verificação se a informação é suportada por evidências, se foi revisada por pares e se há erros gramaticais.

• **P (Purpose/Propósito):** Identificação de vieses ideológicos, políticos ou institucionais.

3.3 Leitura Lateral

A leitura lateral consiste na verificação da credibilidade de uma fonte a partir de outras fontes independentes. Essa estratégia é fundamental no combate à desinformação, conforme orientações da IFLA (2017), que destaca a necessidade de confirmar informações antes de aceitá-las como verdadeiras.

3.4 Como avaliar se a fonte é confiável

Critérios:

Critério	Pergunta-chave
Autoridade	Quem é o autor? É pesquisador da área?
Veículo	A revista é científica?
Atualidade	É recente para o tema?
Objetivo	Informar, vender ou opinar?
Fundamentação	Há referências?

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4. Desinformação, Fake News e Conteúdo Gerado por IA

O ambiente digital contemporâneo é marcado pela desordem informacional, caracterizada pela circulação massiva de conteúdos não verificados. Segundo Conde (2018), a disseminação de desinformação nas mídias sociais compromete a qualidade da informação e exige o desenvolvimento de competências críticas.

Sinais de alerta:

- Títulos sensacionalistas
- Ausência de autoria
- Falta de referências

- URLs duvidosas
- IA generativa

Cuidado com Conteúdos de IA: Conteúdos produzidos por inteligência artificial podem apresentar informações plausíveis, porém não verificadas, exigindo validação rigorosa em fontes científicas confiáveis, como bases acadêmicas.

5. Dimensão Ética da Avaliação da Informação

A competência em informação envolve responsabilidade ética no uso e compartilhamento da informação. Conforme Vitorino; De Lucca (2020), a dimensão ética implica o compromisso com a veracidade, a autoria e a integridade da informação, evitando a propagação de conteúdos inadequados ou falsos.
Dada a relevância deste tema fundamental e a necessidade de seu aprofundamento, será abordado no módulo subsequente.

Amplie seus conhecimentos
Pesquise e leia criticamente:
https://xerte.cardiff.ac.uk/play_11658#page1

Avaliando informações:
https://xerte.cardiff.ac.uk/play_4591#page1

Metáfora para os Tutores: Avaliar a confiabilidade da informação é como atravessar uma rua movimentada: você não confia apenas no semáforo verde (a fonte); você olha para os dois lados (leitura lateral), verifica a velocidade dos carros (atualidade) e decide se o momento é seguro para avançar (tomada de decisão).

Analogia Final: Avaliar a qualidade da informação é como ser um **"vigilante sanitário"** do conhecimento: antes de servir um banquete informativo aos seus cursistas, você deve inspecionar a origem, a validade e a pureza dos ingredientes para garantir que ninguém sofra uma "intoxicação" por desinformação.

Referências

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Chicago: ALA, 1989. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential. Acesso em: 27 out. 2025.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação, midiática e digital: reflexões desde suas origens às principais tendências. **Informatio**, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: https://informatio.fic.edu.uy/index.php/informatio/article/view/432. Acesso em: 24 abr. 2026.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN, 2018.

CARDIFF UNIVERSITY. Library Service. **Information evaluation flowchart**. Cardiff: Cardiff University, [20--?]. 1 apresentação em slides (PowerPoint). Disponível em: https://sites.cardiff.ac.uk/ilrb/resource/evaluating-information-flowchart/. Acesso em: 23 abr. 2026.

CONDE, César Augusto Galvão Fernandes. **Desinformação**: qualidade da informação compartilhada em mídias sociais. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GERLIN, Meri Nadia Marques. **Competência leitora e competência em informação**: saberes e fazeres necessários ao acesso da informação (hiper)textual no século XXI. Vitória: EDUFES, 2020. (Coleção Pesquisa UFES, 8).

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **How to spot fake news**. Haia: IFLA, 2017. Disponível em: https://repository.ifla.org/items/e6212cee-4c12-4307-a6e5-9916c915a4b7. Acesso em: 24 abr. 2026.

MERIAM LIBRARY. Evaluating information: applying the CRAAP Test. Chico: CSU, 2010. Disponível em: https://library.csuchico.edu/sites/default/files/craap-test.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; SILVA, Terezinha Elisabeth da. Fontes de informação na internet: critérios de qualidade. *In*: TOMAÉL, Maria Inês (org.). **Fontes de informação digital**. Londrina: Eduel, 2016. p. 13-44.

VITORINO, Elizete Vieira; DE LUCCA, Djuli Machado (orgs.). **As dimensões da competência em informação**: técnica, estética, ética e política. Florianópolis: Porto Velho: EDUFRO, 2020.

Módulo 3

Uso Ético da Informação (ABNT e Plágio)

Objetivo: O objetivo deste tópico é capacitar os tutores a construir trabalhos científicos de forma honesta e técnica, compreendendo que a qualidade de um texto vai além do conteúdo — ela reside no respeito à autoria e na transparência dos dados.

Competências

Ao final deste estudo, você será capaz de:

- Reconhecer o papel social e ético do pesquisador na produção do conhecimento.
- Identificar as diversas modalidades de plágio para evitá-las conscientemente.
- Aplicar as normas de citação (NBR 10520) e referência (NBR 6023) como ferramentas de proteção à propriedade intelectual.

1. A Ética na Pesquisa Científica

A **ética na pesquisa** envolve o conhecimento sistematizado obtido por meio de observação e raciocínio, exigindo que a comunicação dos resultados seja realizada de forma **honesta, confiável e imparcial**. Enquanto a **moral é individual**, ligada a atos que dizem respeito a cada um, a **ética é social**, pois as ações repercutem no bem-estar coletivo e na confiança da produção científica (Silva; Albuquerque; Almeida, 2022; Pithan; Vidal, 2013).

Os princípios fundamentais incluem o tratamento com **respeito aos participantes** (seres humanos ou animais), a **objetividade** na interpretação de dados e a **atribuição verídica de créditos** a trabalhos de terceiros. O compromisso ético do pesquisador é essencial para evitar o que se denomina "má conduta científica", que ocorre de maneira intencionalmente negligente ao transgredir valores de pesquisa (Ifes, 2024; Krokoscz, 2011; Pithan; Vidal, 2013; Silva; Albuquerque; Almeida, 2022).

2. O Plágio Acadêmico: Definição e Implicações

O **plágio** é a apropriação indevida de ideias, textos, conceitos ou obras de outrem, apresentando-os como se fossem de autoria própria, sem realizar as referências adequadas (IFSC, 2014). No ambiente educacional, é considerado uma **fraude intelectual** e uma afronta à integridade da ciência (Krokoscz, 2011; Pithan; Vidal, 2013).

2.1. Tipos de Plágio (IFSC, 2014; Krokoscz, 2011).

• **Plágio Direto (word-for-word):** Ocorre quando o redator copia o conteúdo na íntegra, palavra por palavra, sem indicar a citação e sem identificar a obra nas referências. Pode acontecer de forma total ou disfarçada, quando trechos copiados são entremeados por textos do redator sem a devida sinalização.

• **Plágio Indireto:** Caracteriza-se pela reprodução de conteúdos originais reescritos com as palavras do redator (paráfrase), mas sem a atribuição de crédito ao autor original. Divide-se em:

- **Uso de paráfrase sem crédito:** Mudança na forma de apresentação de um conteúdo sem indicar a fonte.
- **Elaboração de mosaico:** O redator utiliza fragmentos de diversas fontes e os organiza com conectivos para formar um novo texto que parece original.
- **Uso inadequado de chavões (apt phrase):** Utilização de expressões ou palavras-chave criadas por um autor específico para definir um conceito sem dar o crédito devido.

• **Plágio de Fontes (reprodução de citações):** Acontece quando o redator copia as citações utilizadas por outro autor como se ele mesmo tivesse consultado as fontes originais.

• **Plágio Consentido (conluio):** Envolve um acordo fraudulento onde alguém entrega um trabalho feito por amigos ou comprado de empresas especializadas em "pirataria intelectual" como se fosse de sua autoria.

• **Autoplágio:** É a reapresentação de um trabalho intelectual próprio em situações diferentes sem indicar que o conteúdo já foi utilizado anteriormente.

2.2 Como evitar o plágio

A prevenção técnica do plágio fundamenta-se no conhecimento e emprego das regras de escrita científica (Krokoscz, 2011). Os seguintes procedimentos devem ser adotados:

- **Citação e Referência:** Ao utilizar qualquer frase, parágrafo, ideia ou conceito já publicado, é obrigatório citar a autoria e a fonte no corpo do texto e incluí-la na lista de referências ao final.

- **Aplicação de Normas Técnicas:** Deve-se seguir rigorosamente as Normas Brasileiras para citações (NBR 10520) e referências (NBR 6023).

- **Gerenciadores Bibliográficos:** Utilize ferramentas como Mendeley, EndNote ou Zotero para organizar as fontes e garantir que nenhum autor consultado seja esquecido.

- **Registro de Pesquisa:** Mantenha um registro completo de todas as fontes desde o início da investigação para evitar o plágio acidental por esquecimento.

- **Uso de Softwares de Detecção:** Utilize softwares de detecção como: https://www.plagiarismcombat.com/, https://www.plagium.com/pt para identificar similaridades e corrigir possíveis falhas de citação antes da entrega final. Há várias opções *online* e gratuitas disponíveis na internet.

- **Dominar a Paráfrase:** Ao reescrever uma ideia com suas palavras, você deve demonstrar sua compreensão do texto, mas **ainda é obrigatório citar o autor original**.

- **Apoio Especializado:** Procure oficinas de normalização acadêmica ou consulte um bibliotecário para esclarecer dúvidas sobre a correta atribuição de créditos.

- **Comprometimento Ético:** Algumas instituições recomendam a assinatura de uma Declaração de Autoria, onde o estudante afirma que o conteúdo é original e assume responsabilidade pela idoneidade do trabalho.

2.3. Aspectos Legais

No Brasil, o plágio viola direitos protegidos por diversas instâncias:

1. **Constituição Federal (Art. 5º, XXVII):** Garante aos autores o direito exclusivo de utilização ou reprodução de suas obras.

2. **Lei nº 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais):** Regula os direitos morais (paternidade da obra) e patrimoniais (uso econômico).

3. **Código Penal (Art. 184):** Tipifica a violação de direitos autorais como crime, com pena de detenção de três meses a um ano, ou multa.

4. **Código Civil (Art. 1.228):** Protege o direito do proprietário de reaver seu bem de quem injustamente o possua.

3. Normas ABNT para Citação e Referência

A aplicação correta das normas técnicas é a principal defesa contra o plágio acidental.

3.1. Citações (NBR 10520:2023)

• **Citação Direta Curta:** Transcrição literal de até três linhas, inserida no parágrafo entre **aspas duplas**.

• **Citação Direta Longa:** Transcrição com mais de três linhas, destacada com **recuo padronizado** (geralmente 4 cm), fonte menor (tamanho 10) e espaçamento simples.

• **Citação Indireta:** Texto baseado na obra consultada, reescrito com as palavras do redator; dispensa aspas e a indicação de página é opcional.

• **Sistema Autor-Data:** A indicação no texto deve ser feita pelo sobrenome do autor (apenas a primeira letra em maiúscula dentro dos parênteses) e o ano. Exemplo: (Santos, 2023).

3.2. Referências (NBR 6023:2025)

A referência deve constar ao final do trabalho, em ordem alfabética, com alinhamento à esquerda e espaçamento simples.

• **Elementos Essenciais:** Autor, título, edição (se houver), local, editora e data de publicação.

• **Documentos Online:** Devem incluir o endereço eletrônico ("Disponível em:") e a data de acesso ("Acesso em:").

Estudo complementar

Videoaula 1: Conceitos e definições sobre plágio (com legenda e LIBRAS): https://www.youtube.com/watch?v=QQ6ZxaItc8U

Videoaula 2: O plágio e suas implicações legais (com legenda e LIBRAS): https://www.youtube.com/watch?v=6QiOMMEDa9U

Videoaula 3: Tipos de plágios acadêmicos (com legenda e LIBRAS): https://www.youtube.com/watch?v=xOaNpI5bvq8

Reflexões sobre plágio acadêmico em tempos de Inteligência artificial: https://www.youtube.com/watch?v=39QCk6eK4Ck

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Altera%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20providências.&text=Art.,Art. Acesso em: 19 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Câmpus Florianópolis. Diretoria de Ensino. **Seja autêntico!**: não caia no plágio!. Florianópolis: IFSC, 2014. 1 cartilha.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos**: documento impresso e/ou digital. 9. ed. rev. e ampl. Vitória: Ifes, 2024. 78 f. ISBN 978-85-8263-687-9.

KROKOSCZ, Marcelo. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Atlas, 2011.

PITHAN, Lívia Haygert; VIDAL, Tatiane Regina Amando. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 77-82, jan./jun. 2013.

SILVA, Ângela Maria; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. A ética na pesquisa acadêmica: o plágio e suas consequências. **JNT-Facit Business and Technology Journal**, Araguaína, v. 1, n. 37, p. 621-635, jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Cuidado com o plágio**. Florianópolis: Biblioteca Universitária, c2016. Disponível em: https://www.udesc.br/bu/manuais/plagio. Acesso em: 21 jan. 2026.

NORMA DE REFERÊNCIA

(NBR 6023:2025)

Kelly Angélica M. Porto

Bibliotecária - FCEE

2026

FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial

GOVERNO DE SANTA CATARINA

NORMA DE REFERÊNCIA (NBR 6023:2025)

Introdução

- A Norma Brasileira 6023 (ABNT, 2025) fornece diretrizes para a criação de referências de diversos materiais, incluindo artigos, dissertações, documentos jurídicos, livros, patentes, teses, filmes, vídeos, fotos, sites e outros. É importante ressaltar que todas as obras citadas devem ser incluídas na lista de referências, organizada em ordem alfabética.

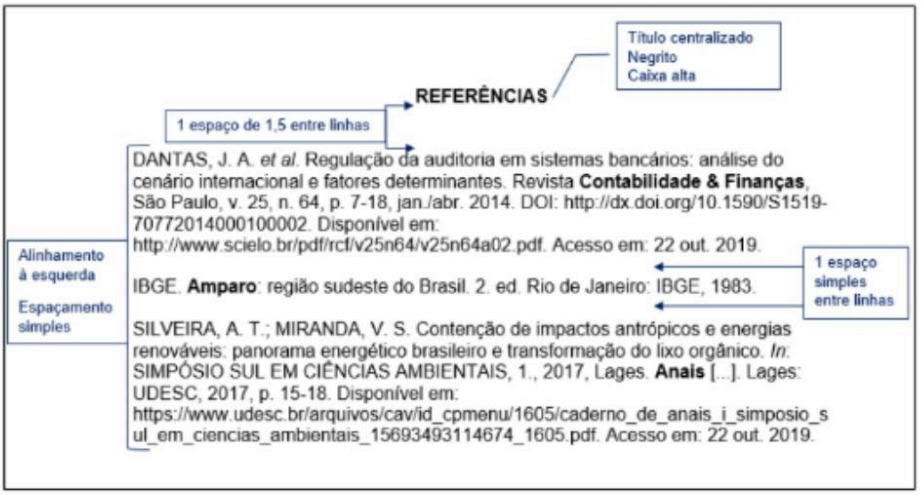
- A referência pode ser apresentada em nota de rodapé, em uma lista de referências (dentro dos capítulos ou no final da obra) e antes de resumos e resenhas (quando estes são apresentados separadamente, ou seja, quando não estão incorporados ao trabalho acadêmico).

Formatação

- na lista de referências: “As referências devem ser elaboradas em espaço simples, alinhadas à margem esquerda do texto e separadas entre si por uma linha em branco de espaço simples” (ABNT, 2025, p. 5);

- em notas de rodapé: “[...] devem ser alinhadas à margem esquerda do texto e, a partir da segunda linha da mesma referência, abaixo da primeira letra da primeira palavra, de forma a destacar o expoente e sem espaço entre elas” (ABNT, 2025, p. 5).

Modelo de lista de referências: alinhamento e espaçamento



Fonte: UDESC, 2025.

Modelos de referências

- **Os elementos essenciais[1] para livro, dicionário, manual e folheto, trabalho acadêmico, etc. são:**

SOBRENOME, Prenome do autor[2]. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Número da edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação.

- **Um autor**

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- **Até três autores, todos devem ser indicados**

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de

[1] Os exemplos contêm apenas os elementos essenciais da referência. Para conhecer os elementos complementares, verifique a norma.
[2] Padronizar em todas as referências a apresentação dos prenomes dos autores: abreviados ou por extenso.

pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

KIME, Linda Almgren; CLARK, Judy; MICHAEL, Beverly. **Álgebra na universidade**: um curso pré-cálculo. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

- **Quatro ou mais autores, convém indicar todos. Permite-se que se indique apenas o primeiro, seguido da expressão *et al*.**

TAYLOR, Robert *et al*. **Reabilitação e fisioterapia na prática de pequenos animais**. São Paulo: Roca, 2008.

- **Elementos essenciais para livros no meio eletrônico ou digital (*E-book*):**

SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Número da edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. Descrição física. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

BAVARESCO, Agemir; BARBOSA, Evandro; ETCHEVERRY, Katia Martin (org.). **Projetos de filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. *E-book*. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetosdeflosofa.pdf. Acesso em: 21 ago. 2011.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. 2 CD-ROM.

- **Elementos essenciais para trabalhos acadêmicos:**

SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Ano de depósito. Tipo do trabalho (grau e curso) - Vinculação acadêmica, local de apresentação/defesa, data.

MEIRA JÚNIOR, Fernando. **A burocracia no ingresso no ensino superior, um estudo sobre a documentação exigida e a política de cotas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Universitária) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MADALENA, C. da S. **Competências empreendedoras para prestação de serviços de informação por bibliotecários no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

AGUIAR, André Andrade de. **Avaliação da microbiota bucal em pacientes sob uso crônico de penicilina e benzatina**. 2009. Tese (Doutorado em Cardiologia) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2009.

- **Elementos essenciais para trabalhos acadêmicos em meio eletrônico ou digital:**

SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Ano de depósito. Tipo do trabalho (grau e curso) - Vinculação acadêmica, local de apresentação/defesa, data. Descrição física. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

COELHO, Ana Cláudia. **Fatores determinantes de qualidade de vida física e mental em pacientes com doença pulmonar intersticial**: uma análise multifatorial. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16359/000695147.pdf?seq uence =1. Acesso em: 4 set. 2009.

SABADIN, Karina. **Avaliação da conservação de bebida isotônica elaborada com conservante e diferentes estabilizantes**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia de Alimentos) – Centro de Educação Superior do Oeste, Universidade do Estado de Santa Catarina, Pinhalzinho, 2019. 1 CD-ROM.

- **Elementos essenciais para parte de livro (seção, capítulo, volume, fragmento e outras partes de uma obra, com autor e/ou título próprios):**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título da parte: subtítulo (se houver). *In*: SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Número da edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. Página inicial e final.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. O projeto de pesquisa. *In*: LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. **Metodologia da pesquisa**: do projeto ao trabalho de conclusão de curso. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 40-45.

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. *In*: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (org.). **História dos jovens 2**: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

- **Elementos essenciais para parte de trabalhos acadêmicos:**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título da parte: subtítulo (se houver). *In*: SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Ano de depósito. Tipo do trabalho (grau e curso) - Vinculação acadêmica, local

de apresentação/defesa, data. Página inicial e final.

SALES, F. de. Caminhando contra o vento – bibliotecas escolar e informação. *In*: SALES, F. de. **"A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar"**: contribuições da música como fonte de informação para a prática pedagógica nas bibliotecas escolares. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. p. 43-62.

- **Elementos essenciais para parte de livro em meio eletrônico:**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título da parte: subtítulo (se houver). *In*: SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Número da edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. Página inicial e final. Descrição do suporte. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. O projeto de pesquisa. *In*: LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. **Metodologia da pesquisa**: do projeto ao trabalho de conclusão de curso. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 40-45. *E-book*.

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (Brasil). Estômago. *In*: INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (Brasil). **Tipos de câncer**. [Brasília, DF]: Instituto Nacional do Câncer, 2010. Disponível em: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/estomago/definicao. Acesso em: 18 mar. 2010.

- **Elementos essenciais para parte de trabalhos acadêmicos em meio eletrônico:**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título da parte: subtítulo (se houver). *In*: SOBRENOME, Prenome do autor. **Título da obra**: subtítulo (se houver). Ano de depósito. Tipo do trabalho (grau e curso) - Vinculação acadêmica, local de apresentação/defesa, data. Página inicial e final. Descrição do suporte. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

SALES, F. de. Caminhando contra o vento – bibliotecas escolar e informação. *In*: SALES, F. de. **"A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar"**: contribuições da música como fonte de informação para a prática pedagógica nas bibliotecas escolares. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. p. 43-62. Disponível em: http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000021/0000219d.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

- **Elementos essenciais para a referência de toda coleção de título**

periódico:

TÍTULO: subtítulo (se houver). Local de publicação: Editora, data de início data de encerramento da publicação (se houver). ISSN (se houver).

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Rio de Janeiro: IBGE, 1939- . ISSN 0034-723X.

ÉPOCA. São Paulo: Globo, 2002- . ISSN 1415-5494.

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA - RAC. Maringá: ANPAD, 1997- . ISSN 1982-7849.

- **Elementos essenciais para a referência de coleção em meio eletrônico ou digital:**

TÍTULO: subtítulo (se houver). Local de publicação: Editora, data de início data de encerramento da publicação (se houver). ISSN (se houver) descrição do suporte. DOI (se houver). Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

ACTA CIRÚRGICA BRASILEIRA. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Pesquisa em Cirurgia, 1997- . ISSN 1678-2674 versão *online*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script =sci_ serial&pid =0102-8650&lng =pt&nrm =iso. Acesso em: 22 ago. 2013.

JORNAL DA CIÊNCIA. [*S. l.*]: SBPC, 1985- . Versão *online*. Disponível em: http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/ category/pdf/. Acesso em: 20 abr. 2020.

- **Elementos essenciais para referência de volume, fascículo, suplemento, número especial e outros:**

TÍTULO: subtítulo (se houver). Local de publicação: Editora, v. (se houver), n. (se houver), informação de período e data de publicação.

ÉPOCA. São Paulo: Globo, n. 781, maio 2013.

MODAPALAVRA. Florianópolis: UDESC, v. 13, n. 28, abr./jun. 2020.

DINHEIRO: revista semanal de negócios. São Paulo: Três, n. 148, 28 jun. 2000.

- **Elementos essenciais para artigo ou matéria de publicação periódica (partes de publicação periódica, artigo, comunicação, editorial, entrevista, recensão, reportagem, resenha e outros):**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do periódico**: subtítulo (se houver), local de publicação, numeração do ano e/ou volume, número e/ou edição, tomo (se houver), páginas inicial e final e data ou período de publicação.

SEKEFF, Gisela. O emprego dos sonhos. **Domingo**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 1344, p. 30-36, 3 fev. 2002.

TEICH, D. H. A solução veio dos emergentes. **Exame**, São Paulo, ano 43, n. 9, ed. 943, p. 66-67, 20 maio 2009.

PIZARRO, D. C. *et al*. O discurso dos ingressantes nos cursos de Biblioteconomia de Santa Catarina: suas motivações para a escolha do curso. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 423-438, set./dez. 2015.

- **Elementos essenciais para artigo ou matéria de publicação periódica em meio eletrônico:**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do periódico**: subtítulo (se houver), local de publicação, numeração do ano e/ou volume, número e/ou edição, tomo (se houver), páginas inicial e final, e data ou período de publicação. DOI (se houver). Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDES cresce 566 % em oito anos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 131, n. 42656, 1 ago. 2010. Economia & Negócios, p. B1.

CRÉDITO à agropecuária será de R$ 156 bilhões até 2015. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, ano 97, n. 156, p. A3, 20 maio 2014.

Obs.: Quando não houver seção, caderno ou parte, a paginação do artigo ou matéria precede a data.

- **Elementos essenciais para artigo ou matéria de jornal em meio eletrônico (comunicação, editorial, entrevista, recensão, reportagem, resenha e outros):**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do periódico**: subtítulo (se houver), local de publicação, numeração do ano e/ou volume, número (se houver), data de publicação. Seção, caderno ou parte do jornal e a paginação correspondente. DOI (se houver). Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

VERÍSSIMO, L. F. Um gosto pela ironia. **Zero Hora**, Porto Alegre, ano 47, n.

16.414, p. 2, 12 ago. 2010. Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jspx?uf=1&action=flip. Acesso em: 12 ago. 2010.

PROFESSORES terão exame para ingressar na carreira. **Diário do Vale**, Volta Redonda, v. 18, n. 5877, 27 maio 2010. Caderno Educação, p. 41. Disponível em: http://www.bancadigital.com.br/diariodovale/reader2/Default.aspx?pID =1&eID =495&lP =38&rP =39&lT =page. Acesso em: 29 set. 2010.

- **Elementos essenciais para evento (atas, anais, *proceedings*, entre outros) no todo:**

NOME DO EVENTO, numeração (se houver), ano, local (cidade, se houver) de realização. **Título do documento** [...]. Local: editora, data da publicação.

INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON CHEMICAL CHANGES DURING FOOD PROCESSING, 2., 1984, Valencia. **Proceedings** [...]. Valencia: Instituto de Agroquímica y Tecnología de Alimentos, 1984.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE DESASTRES AMBIENTAIS, 2000, Curitiba. **Anais** [...]. Brasília, DF: [*s. n.*], 2001.

- **Elementos essenciais para evento (atas, anais, *proceedings*, entre outros) no todo em publicação periódica:**

NOME DO EVENTO, numeração (se houver), ano, local (cidade, se houver) de realização. Título do documento. **Título do periódico**. Local: editora, período, ano.

CONGRESSO DO CENTRO-OESTE DE CLÍNICOS VETERINÁRIOS DE PEQUENOS ANIMAIS, 3.; FEIRA DO CENTRO-OESTE DO MERCADO PET, 3., 2006, [Brasília, DF]. [Trabalhos científicos e casos clínicos]. **Ciência Animal Brasileira**. Goiânia: UFG, nov. 2006. Suplemento 1.

CONGRESSO BRASILEIRO DE OLERICULTURA, 41.; ENCONTRO SOBRE PLANTAS MEDICINAIS, AROMÁTICAS E CONDIMENTARES, 1., 2001, Brasília, DF. Apresentação, artigos, palestras, instruções.... **Horticultura Brasileira**. Brasília, DF: Sociedade de Olericultura do Brasil, v. 19, n. 2, jul. 2001.

- **Elementos essenciais para evento no todo (atas, anais, *proceedings*, entre outros) em meio eletrônico:**

NOME DO EVENTO, numeração (se houver), ano, local (cidade, se houver) de realização. **Título do documento** [...]. Local: editora, data da publicação. DOI (se houver). Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 1996. Disponível em: http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais.htm. Acesso em: 21 jan. 1997.

CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., 2019, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: FEBAB, 2019. Disponível em: https://portal.febab.org.br/anais/index. Acesso em: 20 abr. 2020.

- **Elementos essenciais para parte de evento (atas, anais, *proceedings*, entre outros):**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título do trabalho: subtítulo (se houver). *In*: NOME DO EVENTO, numeração (se houver), ano, local (cidade, se houver) de realização. **Título do documento** [...]. Local: editora, data da publicação. Página inicial e final.

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9., 1994, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

SILVA, O. Tendências para bibliotecas no século XXI. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2., 1970, [*s. l.*]. **Anais** [...]. [*S. l.*]: FEBAB, 1970. p. 15-20.

- **Elementos essenciais para parte de evento (atas, anais, *proceedings*, entre outros) em publicação periódica:**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título do trabalho. **Título do periódico**, local de publicação, numeração do ano e/ou volume, número e/ou edição, tomo (se houver), páginas inicial e final, data ou período de publicação. Nota indicando o número e o nome do evento, ano, local (cidade, se houver).

GONÇALVES, R. P. M. *et al.* Aspectos hematológicos de cães parasitados por Babesia canis na cidade de Niterói, RJ entre os anos de 1994 a 2005: parte 1: eritrograma. **Ciência Animal Brasileira**, Goiânia, p. 271-273, nov. 2006. Supl. 1. Trabalho apresentado no 3° Congresso do Centro-Oeste de Clínicos Veterinários de Pequenos Animais, 2006, [Brasília, DF].

- **Elementos essenciais para parte de evento (atas, anais, *proceedings*, entre outros) em meio eletrônico:**

SOBRENOME, Prenome do autor. Título do trabalho: subtítulo (se houver). In: NOME DO EVENTO, numeração (se houver), ano, local (cidade, se houver) de realização. **Título do documento** [...]. Local: editora, data da publicação. Página inicial e final. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun.

2025.

NUNES, F. P. N. Fake news e nativos digitais: qual o papel do bibliotecário? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 28., 2019, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: FEBAB, 2019. p. 1-6. Disponível em: https://portal.febab.org.br/anais/article/view/2233/2234. Acesso em: 20 abr. 2020.

- **Elementos essenciais para legislação:**

JURISDIÇÃO OU CABEÇALHO DA ENTIDADE. **Epígrafe**. Ementa transcrita conforme publicada. Número da edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 4. ed. atual. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 25 maio 2010.

- **Elementos essenciais para legislação em meio eletrônico:**

JURISDIÇÃO OU CABEÇALHO DA ENTIDADE. **Epígrafe**. Ementa transcrita conforme publicada. Número da edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009**. Institui o Dia Nacional da Leitura e a Semana Nacional da Leitura e da Literatura. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2009/Lei/L11899.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 525, de 23 de março de 2020**. Dispõe sobre novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus e estabelece outras providências. Florianópolis: Governo do Estado, 2020. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_525.pdf. Acesso em: 9 abr. 2020.

- **Elementos essenciais para Atos administrativos normativos em meio eletrônico:**

JURISDIÇÃO OU CABEÇALHO DA ENTIDADE. **Epígrafe**: tipo, número e data de assinatura do documento; ementa. Dados da publicação. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. **Resolução nº 01/2007, de 29 de março de 2007**. Dispõe sobre a criação da modalidade Bacharelado do Curso de Graduação em Educação Física. Uberlândia: Conselho Universitário, 2007. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/ consultaAtaResolucao.php?tipoDocumento =resolucao&conselho =TODOS&anoInicioBusca =2007&anoFimB usca =2007&entrada =&pag =1. Acesso em: 20 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Acompanhamento Econômico. **Parecer técnico nº 06013/2006/RJ**. Rio de Janeiro: Ministério da Fazenda, 09 set. 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/12375788-Ministerio-da-fazendasecretaria-de-acompanhamento-economico-parecer-tecnico-n-o-06013-2006-rj.html. Acesso em: 28 abr. 2020.

- **Elementos essenciais para Filmes, vídeos, entre outros em meio eletrônico:**

TÍTULO da obra: subtítulo (se houver). Diretor e/ou produtor local. Local de publicação: Empresa produtora ou distribuidora, data. Disponível em: https://. Acesso em: 8 jun. 2025.

CONHEÇA e usufrua das bibliotecas da Udesc. Produção de vídeo: Sara de Bem Apolinario. Design Gráfico: Sara de Bem Apolinario, Maria Eduarda Marcelino, Beatriz Bastos, Anelise Zimmermann e Maurício Dick. Soundtrack: Early Morning by Borrtex. Florianópolis: Biblioteca Universitária, 2019. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Biblioteca Universitária Udesc. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xT_7n5IvAag. Acesso em: 23 jun. 2025.

UM MANIFESTO 2.0 do bibliotecário. Mash up por Laura Cohen. Tradução: Maria José Vicentini Jorente. [*S. l.*: *s. n.*], 2007. 1 vídeo (4 min). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?vYj1p0A8DMrE. Acesso em: 12 maio 2010.

BOOK. [*S. l.*: *s. n.*], 2010. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Leerestademoda. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfls. Acesso em: 25 ago. 2011.

- **Elementos essenciais para documento de acesso exclusivo em meio eletrônico:**

SOBRENOME, Prenome do autor. **Título**: subtítulo (se houver). Versão ou

edição (se houver). Local (se houver), data. Descrição física do meio eletrônico.

OLIVEIRA, José P. M. **Repositório digital da UFRGS é destaque em ranking internacional.** Maceió, 19 ago. 2011. Twitter: @biblioufal. Disponível em: http://twitter.com/#!/biblioufal. Acesso em: 20 ago. 2011.

UDESC. Biblioteca Universitária. **E hoje no Dia Mundial da Saúde convidamos vocês para um momento de reflexão!** [*S. l.*], 07 abr. 2020. Instagram: @bibliotecaudesc. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B-sj--KAcNH/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 9 abr. 2020.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **BNDIGITAL I:** Coleção Casa dos Contos. Rio de Janeiro, 23 fev. 2015. Facebook: bibliotecanacional.br. Disponível em: https://www.facebook.com/bibliotecanacional.br/photos/a.241986499162080.73699.217561081604622/1023276264366429/?type=1&theater. Acesso em: 26 fev. 2015.

Gerenciadores bibliográficos

Os gerenciadores bibliográficos são softwares que coletam, armazenam e gerenciam documentos acadêmicos, integrando-se aos editores de texto para automatizar a formatação de citações, referências e compartilhamento entre pesquisadores.

Algumas ferramentas que servem a essa finalidade:

- EndNote Web
- Mendeley
- Zotero

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. **Manual para a elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC**: artigo, relatório, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese. 10. ed. Florianópolis: BU, 2025. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/12510/Manual_atualizado_junho_2025_17507115200783_12510.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

ATUALIZAÇÃO DA NORMA DE CITAÇÕES DA ABNT (NBR10520:2023)

Principais mudanças

Kelly Angélica Manoel Porto
Bibliotecária

2026

FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial
GOVERNO DE SANTA CATARINA

Citações em documentos NBR 10520:2023

A ABNT NBR 10520 estabelece as regras para apresentação das citações em documentos de diversos formatos.

A NBR 10520:2023 é essencial para que você faça citações adequadas às fontes de pesquisa utilizadas, evitando assim o plágio.

As citações conferem credibilidade ao seu trabalho e, quanto mais confiável for a pesquisa, maior será a qualidade científica e técnica.

Tipos de citações:

A **citação direta** - transcrição dos exatos termos da fonte de pesquisa.

A **citação de citação** - citação direta ou indireta de um texto a cuja fonte original não se teve acesso. É a menção de um texto citado por outro autor.

A **citação indireta** - Ocorre quando as ideias do autor são apresentadas com outras palavras, sem reprodução literal do texto.

Principais mudanças

Sistema autor-data

A ABNT NBR 10520:2023 altera a apresentação do sistema autor-data nas citações entre parênteses. Na norma de 2002, os sobrenomes dos autores deveriam ser grafados em letras maiúsculas. Com a atualização de 2023, passa-se a utilizar apenas a inicial maiúscula, seguindo o padrão adotado no corpo do texto.

PESSOA FÍSICA

Antes: (CONNELL, 2010). (MENDONÇA; MAIA, 2008, p. 131).

Agora: (Connell, 2010). (Mendonça; Maia, 2008, p. 131).

PESSOA JURÍDICA

(Ordem dos Advogados do Brasil, 2020) ou (OAB, 2020).

(Universidade de São Paulo, 2023) ou (USP, 2023).

(Organização Mundial da Saúde, 2015, p. 20) ou (OMS, 2015, p. 20).

INSTITUIÇÃO GOVERNAMENTAL DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA

(Brasil, 1995).

(Santa Catarina, 2023).

Obs.: Na lista de referências, o nome do(a) autor(a) continua sendo em caixa alta.

Exemplo:

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

Nova opção para notas de referência

A ABNT NBR 10520:2023 introduz uma alternativa para indicar obras já citadas anteriormente em notas de rodapé.

Além das expressões latinas tradicionais, como *op. cit.*, a norma passa a permitir a indicação da fonte por meio do sobrenome do autor, seguido da abreviatura ref. e do número da nota em que a referência completa foi apresentada pela primeira vez.

Diferentemente de expressões como *Id.* e *op. cit.*, restritas à mesma página ou folha, o recurso ref. possibilita remeter o leitor a notas localizadas em páginas anteriores, desde que dentro do mesmo capítulo ou parte.

EXEMPLO:

_____

[8] FARIA, José Eduardo (org.). **Direitos humanos, direitos sociais e justiça**. São Paulo: Malheiros, 1994.
[9] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Como fazer norma**. São Paulo: ABNT, 2020.
[20] FARIA, ref. 8, p. 15.

[21] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, ref. 9, p. 20.

Expressões latinas

Com a atualização de 2023, a ABNT estabelece que as expressões latinas devem ser grafadas em itálico (*apud, ibid., id., op. cit., passim, loc. cit., Cf., seq.*).

Exemplo:

(Adorno; Horkheimer, 1947 *apud* Mazzetti, 2008, p. 259).

et al. para citação de fonte com mais de três autores

A ABNT NBR 10520:2023 passa a prever explicitamente o uso da expressão *et al.* para citações com quatro ou mais autores, além de reforçar a necessidade de padronização desse uso em todo o documento.

Exemplo:

De acordo com Maciel *et al.* (2020, p. 16) ... ou

Conforme Maciel, Brum, Del Bianco e Costa (2020, p. 16) ...

Recuo em citação direta com mais de três linhas

A ABNT NBR 10520:2002 determinava que as citações diretas com mais de três linhas fossem apresentadas com recuo de 4cm da margem esquerda.

Com a atualização da ABNT NBR 10520:2023, as citações diretas passam a exigir apenas recuo padronizado em relação à margem esquerda, utilizando fonte menor que a do texto, espaçamento simples e sem aspas. A norma não fixa mais obrigatoriamente o recuo de 4 cm, embora essa medida continue sendo recomendada.

Ponto final nas citações

O ponto final deve ser usado para encerrar a frase e não a citação.

Exemplo:

“Não se mova, faça de conta que está morta” (Clarac; Bonnin, 1985, p. 72).

Indicação do volume, tomo e/ou seção em livros

A ABNT NBR 10520:2023 mantém a possibilidade de indicar volume, tomo e/ou seção nas citações, quando essas informações fizerem parte da estrutura interna da obra consultada, como livros publicados em vários volumes, coleções, enciclopédias ou obras completas.

Exemplo:

“As roupas clássicas são mais apropriadas. Os decotes em V, os tons escuros, as listas verticais alongam a silhueta” (Senac, 1979, v. 1, p. 16).

Entretanto, a edição de 2023 explicita que o volume e o número de publicações periódicas não devem ser indicados nas citações. Assim, quando o texto citado for proveniente de revista científica, devem constar apenas autor e ano, além da página ou localização, em caso de citação direta. As informações de volume e número da revista devem aparecer somente na referência final.

Citações com fontes informais e/ou não publicadas formalmente

A edição de 2023 deixa de utilizar a expressão “informação verbal”, presente na norma de 2002, e passa a apresentar orientações mais específicas para entrevistas, depoimentos e outras fontes não publicadas formalmente, estabelecendo que sua transcrição não gera referência bibliográfica.

Informações obtidas por meio de fontes não publicadas formalmente, como palestras, discursos, comunicações, entre outras, devem ser mencionadas no texto ou em nota de rodapé explicativa.

Exemplo 1:

Em discurso proferido por Jadir dos Santos, em 21 de março de 2019, no auditório da ABNT, foram descritos os principais aspectos da cultura organizacional.

Exemplo 2:

No texto: Jadir dos Santos descreveu os principais aspectos da cultura organizacional[1].

Na nota: [1]Discurso proferido no auditório da ABNT, em 21 de março de 2019.

Exemplo 3:

No texto: O Entrevistado 5 considera as bibliotecas comunitárias como iniciativas populares de mediação de informação[1].

Na nota: [1]Entrevista de pesquisa concedida em 10 de março de 2020, na cidade do Rio de Janeiro.

Documentos não paginados

A edição de 2023 amplia as orientações para citações de documentos não paginados.

Para citações diretas de documentos que não possuem numeração de páginas (como *e-books* ou documentos eletrônicos), convém indicar a localização exata do trecho citado, conforme consta na fonte consultada, utilizando a abreviatura "local.".

Exemplo 1:

"[...] a transmissão total compreende todos os direitos de autor, salvo os de natureza moral e os expressamente excluídos por lei [...]" (Brasil, 1998, cap. V, art. 49, inc. I).

Exemplo 2:

“Na década de 1930, Piaget desenvolve um programa de pesquisa experimental junto aos seus três filhos [...]” (Dongo-Montoya, 2009, local. 264).

Exemplo 3:

“Mas eu não quero ser nem bandido nem policial [...] eu tenho medo de tomar tiro” (Cidade [...], 2002, 9 min 41 s).

Exemplo 4:

Conforme Krenak (2020, local. 53) ...

Grifo ou tradução de fontes citadas

A atualização da ABNT NBR 10520:2023 mantém o uso das expressões “grifo nosso” e “tradução nossa”, já previstas na norma anterior, e passa a admitir também as expressões “grifo próprio” e “tradução própria”. Além disso, a expressão “grifo do autor”, utilizada na edição de 2002, foi substituída por “grifo próprio”.

Exemplo 1:

Segundo Brody e Harnad (2004, slide 2, tradução nossa, grifo nosso), “o acesso aberto **maximiza e acelera** o impacto das pesquisas e, consequentemente, sua produtividade, progresso e recompensa”.

Exemplo 2:

> Paradoxos são desconcertantes. Confrontados com um argumento aparentemente impecável que conduz a uma conclusão aparentemente ultrajante, ficamos confusos e perplexos. Por um lado, a conclusão parece falsa; por outro, parece ter de ser verdadeira. [...] Essa é a fonte do nosso fascínio; é por isso que há um problema (Olin, 2003, p. 21, tradução nossa).

Lembrando que, aqui neste material, foram apresentados alguns dos principais aspectos da atualização da norma, sendo indispensável sua leitura na íntegra.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC**: artigo, relatório, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese. 9. ed. Florianópolis: UDESC, 2023.

Módulo 3

Inteligência Artificial Generativa

Objetivo: Compreender criticamente o funcionamento da inteligência artificial generativa, analisando os limites, riscos e potencialidades no contexto educacional, de modo a promover seu uso ético, responsável e pedagógico na produção de materiais didáticos.

Competências

- **Capacidade de análise crítica:** os tutores estarão aptos a não aceitar passivamente as respostas geradas pela IA, desenvolvendo a habilidade de questioná-las, interpretá-las e analisá-las à luz de conhecimentos prévios e fontes confiáveis.
- **Identificação de limitações da IA:** compreender que a IA generativa não é uma fonte infalível, capacitando o tutor a reconhecer seus limites técnicos, conceituais e a fidedignidade das informações geradas.
- **Uso ético e responsável da ferramenta:** os tutores aprenderão a utilizar a tecnologia de forma transparente, garantindo a integridade acadêmica e o alinhamento aos princípios éticos da educação.
- **Articulação com a prática docente:** o tutor consolidará seu papel central como mediador do conhecimento, integrando a IA de forma crítica e contextualizada na prática pedagógica.
- **Mediação humana qualificada:** os participantes desenvolverão competências informacionais essenciais para compreender, questionar e utilizar a tecnologia de forma consciente, evitando o uso meramente instrumental ou acrítico.
- **Uso pedagógico na produção de materiais:** competência para utilizar ferramentas específicas (como NotebookLM, Gamma e Napkin) de maneira consciente para elaborar planos de aula, atividades e adaptações de linguagem.

1. Introdução ao tema

A inteligência artificial generativa tem se consolidado como uma tecnologia emergente capaz de produzir textos, imagens, códigos e outros conteúdos a partir de comandos fornecidos pelos usuários (BRASIL, [2025]; UDESC, 2025). No contexto educacional, seu uso vem crescendo de forma acelerada, especialmente na elaboração de materiais didáticos, planejamento de aulas e apoio à aprendizagem (Silva, 2025; Unesco, 2024).

No entanto, é fundamental compreender que essas tecnologias não produzem conhecimento no sentido humano, mas sim **respostas baseadas em padrões**

estatísticos, o que implica limites importantes quanto à fidedignidade das informações geradas (Brasil, 2025; Unesco, 2024).

Nesse sentido, o uso da IA na educação exige uma postura crítica, pois suas respostas não devem ser tomadas como verdades absolutas, mas como produções que demandam verificação, contextualização e responsabilidade por parte do usuário (Brasil, 2025; Lima; Santos; Leporace, 2024; Serralvo, 2025; Silva, 2025; Unesco, 2024).

2. O que é Inteligência Artificial Generativa

A IA generativa refere-se a sistemas capazes de criar novos conteúdos a partir de grandes volumes de dados previamente analisados. Ferramentas como ChatGPT, Gemini e Copilot são exemplos amplamente utilizados (Brasil, [2025]; Rossetti; Garcia, 2023).

Esses sistemas funcionam a partir de modelos treinados com grandes bases de dados, gerando respostas com base em probabilidades linguísticas — e não em compreensão ou consciência (Serralvo, 2025; Unesco, 2024; Wotckoski, 2026).

3. Limites e riscos da IA Generativa

3.1 Fidedignidade das informações

Um dos principais desafios da IA generativa é a produção de informações incorretas ou imprecisas, frequentemente chamadas de “alucinações” (Serralvo, 2025; Unesco, 2024; Wotckoski, 2026).

Isso ocorre porque o sistema:

- não verifica fontes em tempo real
- não distingue verdade de falsidade
- prioriza coerência textual, não veracidade

Assim, uma resposta pode parecer convincente, mesmo estando equivocada. A utilização da IA exige que o usuário não se limite às respostas obtidas, sendo necessário analisá-las com criticidade e responsabilidade ética (Brasil, [2025]; Lima; Santos; Leporace, 2024; Unesco, 2024).

3.2 Viés algorítmico

As respostas da IA podem refletir:

- preconceitos sociais
- desigualdades históricas
- limitações dos dados de treinamento

Ou seja, a IA não é neutra. Ela reproduz padrões existentes na sociedade (Silva, 2025; Unesco, 2024; Wotckoski, 2026).

3.3 Autoria e ética

O uso da IA levanta questões importantes:

- Quem é o autor do conteúdo gerado?
- É ético utilizar textos produzidos por IA sem indicação?
- Como garantir integridade acadêmica?

O consenso acadêmico e normativo estabelece que a autoria é exclusiva de seres humanos, pois implica responsabilidade legal e moral que a máquina não possui (Brasil, 2026; Serralvo, 2025; Lima; Santos; Leporace, 2024). No contexto educacional, torna-se essencial a transparência e a declaração explícita do uso dessas ferramentas para garantir a integridade acadêmica (Brasil, 2026; Sampaio, 2025; Udesc, 2025).

4. Uso crítico na educação

A inteligência artificial deve ser compreendida como uma **ferramenta de apoio**, e não como substituta do trabalho docente ou do pensamento crítico (Unesco, 2024; Sampaio, 2025; Udesc, 2025).

O professor assume papel central como:

- mediador do conhecimento (Silva, 2025);
- avaliador da qualidade da informação (Sampaio, 2025);
- orientador do uso ético da tecnologia (Unesco, 2024).

Nesse sentido, o uso pedagógico da IA deve envolver:

- análise crítica das respostas;

- comparação com fontes confiáveis;
- reflexão sobre limites e implicações (Unesco, 2024; Sampaio, 2025).

5. Aplicação na produção de materiais didáticos

A IA pode contribuir para a produção de materiais didáticos, auxiliando na elaboração de conteúdos e estratégias pedagógicas. Porém o uso da IA exige revisão crítica, validação das informações e adequação ao contexto educacional.

A IA pode ser utilizada para:

- elaboração de planos de aula;
- criação de atividades;
- adaptação de linguagem para diferentes públicos;
- geração de exemplos e explicações (CGI.Br, 2024; Unesco, 2024).

No entanto, recomenda-se que todo material produzido com apoio da IA seja:

✔ revisado criticamente (Brasil, [2025]);

✔ validado com fontes confiáveis (Sampaio, 2025);

✔ adequado ao contexto pedagógico (Unesco, 2024);

✔ utilizado com transparência (Udesc, 2025).

A Inteligência Artificial generativa pode apoiar a produção de materiais didáticos por meio de diferentes ferramentas, cada uma com finalidades específicas. Conhecer essas ferramentas é essencial para um uso crítico, consciente e pedagogicamente adequado (Silva, 2025; Udesc, 2025; Unesco, 2024).

5.1 Exemplos de IAs e suas aplicações na educação

NotebookLM

Ferramenta baseada em documentos fornecidos pelo usuário, que permite analisar textos, gerar resumos, responder perguntas e estabelecer conexões entre conteúdos.

Uso pedagógico:

- apoio à leitura acadêmica
- síntese de textos científicos
- organização de referências

Atenção crítica: a qualidade das respostas depende diretamente das fontes inseridas, podendo reforçar erros caso os materiais não sejam confiáveis.

Gamma

Plataforma que utiliza IA para criação automática de apresentações, documentos e materiais visuais.

Uso pedagógico:

- criação de slides didáticos
- organização de conteúdos
- apoio à produção de materiais visuais

Atenção crítica: pode simplificar excessivamente conteúdos complexos, exigindo revisão docente para garantir rigor conceitual.

Napkin

Ferramenta voltada à organização de ideias, construção de mapas conceituais e estruturação visual de conteúdos.

Uso pedagógico:

- planejamento de aulas
- organização de conteúdos curriculares
- construção de mapas conceituais

Atenção crítica: a organização proposta pela IA pode não refletir a intencionalidade pedagógica do docente, sendo necessário ajuste.

Teachy Educação

Plataforma educacional que utiliza IA para auxiliar professores na criação de planos de aula, atividades e avaliações.

Uso pedagógico:

- elaboração de planos de aula
- criação de exercícios e avaliações
- personalização do ensino

Atenção crítica: pode gerar atividades padronizadas, não considerando especificidades do contexto educacional (CGI.br, 2023).

Conclusão

O uso dessas ferramentas evidencia que a IA pode potencializar a produção de materiais didáticos, tornando processos mais ágeis e diversificados. No entanto, essas tecnologias não substituem o papel do professor, sendo fundamental:

✔ revisar criticamente os conteúdos gerados;

✔ validar informações em fontes confiáveis;

✔ adequar o material ao contexto dos estudantes;

✔ utilizar as ferramentas com intencionalidade pedagógica e transparência (Brasil, [2025], 2026; CGI.br, 2023; Lima; Santos; Leporace, 2024; Udesc, 2025; Unesco, 2024; Sampaio, 2025; Silva, 2025; Silveira *et al*. 2025).

6. Critérios De Avaliação

A avaliação neste tópico considera não apenas o uso técnico das ferramentas de Inteligência Artificial, mas principalmente a postura crítica, ética e pedagógica diante dessas tecnologias.

- **Capacidade de análise crítica** (Udesc, 2025; Unesco, 2024) - não aceitar passivamente as respostas geradas pela IA, mas questioná-las, interpretá-las e analisá-las à luz de conhecimentos prévios e fontes confiáveis.

- **Identificação de limitações da IA** (Udesc, 2025; Unesco, 2024) - compreender que a IA não é uma fonte infalível, reconhecendo seus limites técnicos e conceituais.

- **Uso ético da ferramenta** (Brasil, 2026; Udesc, 2025; Unesco, 2024) - utilização da IA de forma responsável, transparente e alinhada aos princípios éticos da educação.

- **Articulação com a prática docente** (Silva, 2025) - A integração da IA na educação deve ser crítica e contextualizada, considerando o papel ativo do professor.

Fechamento do Tópico

A incorporação da inteligência artificial generativa na educação não deve ocorrer de forma acrítica ou instrumental. Trata-se de uma tecnologia potente, mas que exige mediação humana qualificada, compromisso ético e desenvolvimento de competências informacionais. Mais do que utilizar a IA, é fundamental compreendê-la, questioná-la e utilizá-la de forma consciente (UNESCO, 2024; SILVA, 2025).

A IA não deve ser vista como uma fonte de respostas prontas, mas como uma ferramenta que exige análise, reflexão e responsabilidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Secretaria de Governo Digital. **Cartilha IA Generativa:** guia de uso responsável de inteligência artificial generativa no setor público. Brasília: SGD: SERPRO, [2025]. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/infraestrutura-nacional-de-dados/inteligencia-artificial-1/publicacoes/cartilha-ia-generativa. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID=10132. Acesso em: 26 mar. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2023. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/. Acesso em: 26 mar. 2026.

LIMA, Maria Abreu da Silva Oliveira; SANTOS, Rodrigo Gonçalves dos; LEPORACE, Camila de Paoli. Desafios e Aplicabilidades da IA Generativa na Educação: Caminhos para a Ética e a Transparência. *In*: CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DE ÉTICA EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, 1., 2024, Niterói. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 141-144. DOI: https://doi.org/10.5753/laai-ethics.2024.32472.

ROSSETTI, Regina; GARCIA, Kethly. Inteligência artificial generativa: questões jurídicas e éticas em torno do ChatGPT. **Virtuajus**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 253–264, 2023. DOI: 10.5752/P.1678-3425.2023v8n15p253-264. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/virtuajus/article/view/30769. Acesso em: 30 mar. 2026.

SAMPAIO, R. C. Escrita acadêmica ética, responsável e humana com Inteligência Artificial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 33, e018, 2025. DOI: 10.1590/1678-98732433e018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/rg8Gm7HwCQ9Gpw4VZt6yvJM/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30 mar. 2026.

SERRALVO, F. A. Inteligência Artificial Generativa e Integridade Científica: desafios emergentes para a pesquisa em administração. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan/abr, p. 1-8, 2025. DOI: 10.23925/2178-0080. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/398751373_Inteligencia_Artificial_Generativa_e_Integridade_Cientifica_desafios_emergentes_para_a_pesquisa_em_administracao. Acesso em: 30 mar. 2026.

SILVA, M. A. C. Inteligência artificial generativa na educação: revisão de literatura sobre aspectos críticos, possibilidades e desafios. **Revista RCMOS**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2025. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1653. Acesso em 30 mar. 2026.

SILVEIRA, F. A.; LOPES, E.; CARRILHO, I. A.; RAMOS, T. O.; GUADELUPE, S. R. Ferramentas de IA Generativa na Educação: Um Estudo Qualitativo com Estudantes de doutoramento sobre Práticas, Ética e Impacto Académico. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 8, n. 2, e202514, out. 2025. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/40930. Acesso em 30 mar. 2026.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 26 mar. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Biblioteca Universitária. **Guia para uso ético da inteligência artificial generativa**. Florianópolis: Udesc, 2025. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Guia_IA_17607147749128_4769.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

WOTCKOSKI, R. B. O viés na inteligência artificial generativa: falha técnica ou construção discursiva? **InterAção**, Santa Maria, v. 16, n. 5, e93670, p. 1-13, fev. 2026. DOI: 10.5902/2357797593670. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/93670. Acesso em: 30 mar. 2026.

APÊNDICE H - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PE

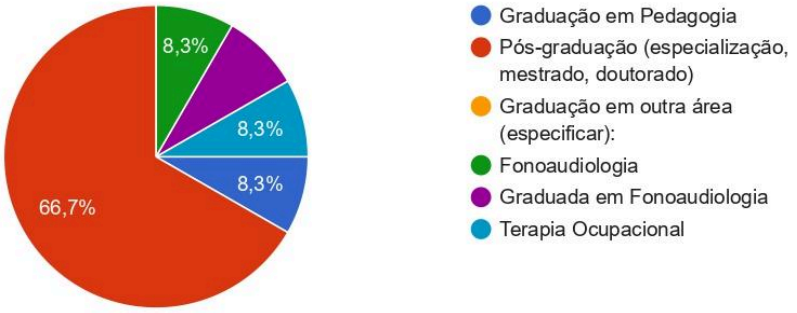
Avaliação dos Módulos 1, 2 e 3 de Competência em Informação

12 respostas

1 - Qual é sua formação acadêmica?

Copiar gráfico

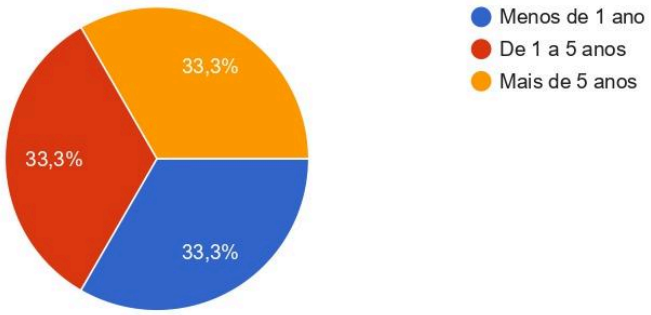
12 respostas



2 - Tempo de atuação na FCEE

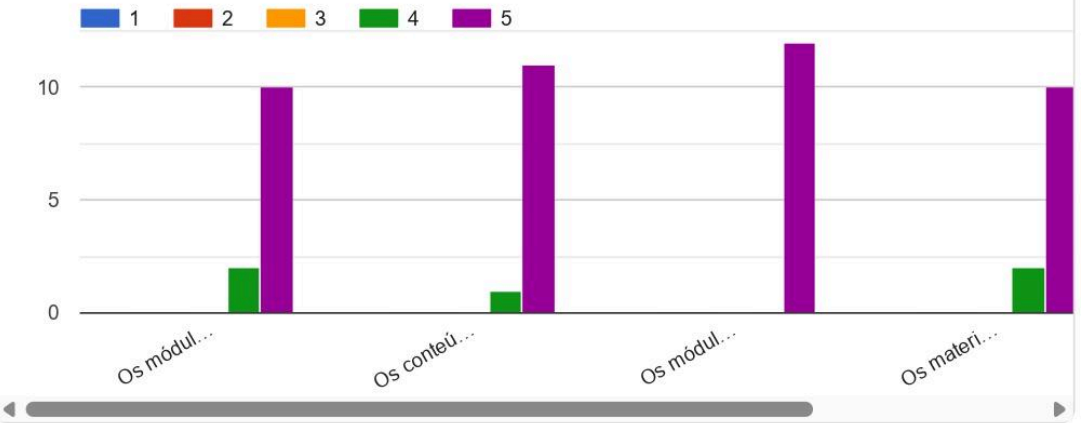
Copiar gráfico

12 respostas



3 - Em relação a experiência com os Módulos 1, 2 e 3 em Competência em Informação, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo:

Copiar gráfico



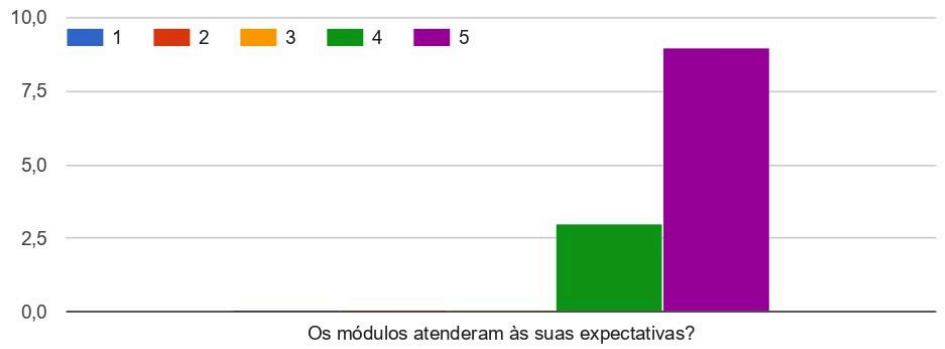
4 - Em relação ao impacto na prática profissional, assinale o quanto você concorda com as afirmações abaixo:

Copiar gráfico



5 - Avaliação final e sugestões

Copiar gráfico



6 - O que você sugere para aprimoramento destes módulos?

12 respostas

Como estudamos sobre as citações, sinto falta de modelos visuais das citações que mais usamos na produção de materiais.

Elogio as escolhas bibliográficas e a dedicação das profissionais em prestar suporte e orientações no decorrer do curso até então.

Vídeo aulas seriam mais interessantes e menos maçante.

Senti falta de vídeoaulas explicativas dos conteúdos, tendo em vista que teve apenas uma no Módulo 1 com a apresentação do que iríamos aprender nos próximos módulos.

Gostaria de mais vídeos explicativos, ou audioexplicativos sobre o conteúdo.

Sugiro que os módulos sejam mais simples em relação a compreensão.

Nada a sugerir.

Exercícios ludicos

Sugiro aulas mais práticas como já vem sendo feita

Está adequado

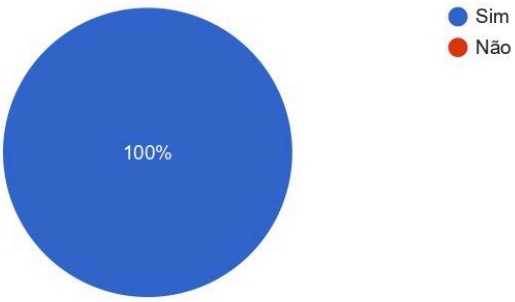
O módulo do curso está muito bem elaborado, com uma linguagem clara e de fácil compreensão. Os conteúdos apresentados são ricos em informações, relevantes e contribuem para a aprendizagem. A organização do material facilita o entendimento dos temas abordados, tornando o estudo mais proveitoso e agradável. Estou gostando bastante do curso e considero que ele tem proporcionado conhecimentos importantes para a minha formação.

Considero os módulos bastante completos e didáticos. Como aprimoramento, apenas acrescentaria mais exemplos práticos e situações do cotidiano profissional para tornar o aprendizado ainda mais dinâmico.

7 - Você recomendaria estes módulos para o aprimoramento das competências em informação a outros professores e/ou tutores conteudistas?

Copiar gráfico

12 respostas

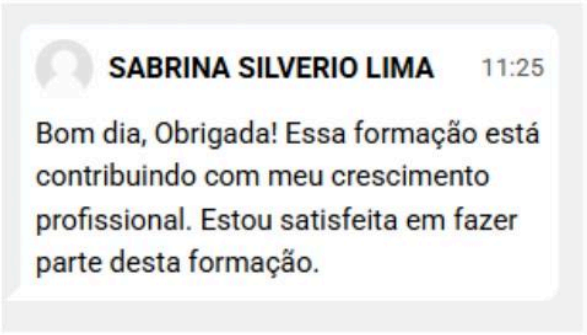


Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Este formulário parece suspeito? Denunciar

Google Formulários

APÊNDICE I - *FEEDBACKS* DOS CURSISTAS NOS FÓRUNS E CHAT



SABRINA SILVERIO LIMA 11:25

Bom dia, Obrigada! Essa formação está contribuindo com meu crescimento profissional. Estou satisfeita em fazer parte desta formação.

Fórum de dúvidas relacionadas ao conteúdo - Módulo 2
por Klaymara Karen da Silva - quarta-feira, 1/07/2026, 11:39

Gostaria de elogiar o material de leitura disponibilizado nesse módulo, principalmente os relacionados a fakenews, desinformação e uso crítico de IA. São temas frequentemente trabalhados no curso de jornalismo, e é notável a necessidade urgente de capacitação sobre tais temáticas. Vivemos um momento bem delicado em relação a produção e consumo de informações, e nos falta letramento midiático para compreendermos que não basta saber utilizar ferramentas e instrumentos informativos e educacionais em seu sentido operacional.
No campo do Serviço Social o debate sobre o uso de Inteligências Artificiais, por exemplo, é ainda mais recente, e as reflexões acerca das contradições e reflexos da IA no que tange a precarização do nosso trabalho tem ganhado bastante espaço. Entretanto também temos buscado estratégias de uso de IA's de forma ética, qualificada e cautelosa, enquanto aliadas principalmente na análise de dados e produção de indicadores para implantação de ações. É imprescindível a reflexão critíca sobre o uso de dados nas IA's em nossa área, visto que lidamos com dados pessoais sensíveis de usuários, que devem ser preservados conforme preconiza nosso Código de Ética e a própria LGPD.

Link direto Mostrar principal Editar Excluir Responder

Fórum de Apresentação
por Maíra Domingues - segunda-feira, 29/06/2026, 11:27

Olá pessoal!
Me chamo Maíra e atuo como Fonoaudióloga no CEVI/FCEE...
Estou gostando muito do curso! Grata pela oportunidade!!

Link direto Mostrar principal Editar Excluir Responder

Fórum de duvidas relacionadas ao conteúdo - Módulo 1
por SABRINA SILVERIO LIMA - quarta-feira, 17/06/2026, 14:41

Estou gostando bastante do curso. O conteúdo apresentado está muito bom, bem organizado e contribui para ampliar nossos conhecimentos sobre a atuação dos tutores. As explicações são claras e os materiais ajudam bastante no aprendizado. Estou aproveitando cada etapa e acredito que os conhecimentos adquiridos serão muito importantes para minha formação e prática profissional. Parabéns pela qualidade do curso!

Link direto Mostrar principal Editar Excluir Responder

Fórum de Interação (Atividade Avaliativa) - Módulo 3
por Laura Martins Petry - segunda-feira, 13/07/2026, 18:10

Antes de responder queria ressaltar a qualidade do material disposto no curso, muito objetivo e prático.

Fórum de Interação (Atividade Avaliativa) - Módulo 3
por SABRINA SILVERIO LIMA - terça-feira, 7/07/2026, 11:51

Obrigada! O curso está sendo muito proveitoso e enriquecedor. Estou aprendendo bastante com os conteúdos apresentados, que são claros, bem organizados e de grande relevância para a prática profissional. Parabéns pela qualidade do material e pela condução do curso!

Link direto Mostrar principal Editar Excluir Responder



Fórum de Interação (Atividade Avaliativa) - Módulo 3
por Marcela Cristina Martini Wendt - segunda-feira, 13/07/2026, 13:45

Boa tarde, Kelly!
Muito obrigada pelo retorno e pelas palavras de incentivo.
Agradeço os excelentes materiais encaminhados.

Link direto Mostrar principal Editar Excluir Responder

APÊNDICE J - DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGen)

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGen)

No desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen) como apoio instrumental em etapas específicas, em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que regulamenta o uso ético e transparente dessas tecnologias na atividade científica (Brasil, 2026a).

A utilização das ferramentas de IAGen ocorreu nas seguintes situações:

a) Organização e análise preliminar dos dados da pesquisa: o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google) foram utilizados como apoio técnico para a organização inicial das informações provenientes dos questionários e para a identificação de recorrências, termos frequentes, padrões e possíveis agrupamentos temáticos. Esses recursos não substituíram a análise de conteúdo adotada como procedimento metodológico. As sugestões da IA foram utilizadas exclusivamente como apoio exploratório, não como resultado da análise. A definição das unidades de registro e de contexto, a codificação, a construção das categorias e subcategorias, bem como as inferências, interpretações e conclusões dos resultados permaneceram sob responsabilidade integral da pesquisadora.

b) Sistematização preliminar dos resultados: o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google) foram utilizados como apoio à organização e sistematização inicial de informações apresentadas em quadros e sínteses da análise dos dados. A seleção das informações, a definição das categorias, a relação com os objetivos da pesquisa e a revisão final dos conteúdos foram realizadas pela pesquisadora.

c) Apoio à elaboração e sistematização de conteúdos do produto educacional: o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google) foram utilizados de forma complementar para auxiliar na síntese preliminar de conteúdos e na organização de informações destinadas a materiais didáticos do produto educacional, sempre a partir de fontes previamente selecionadas e/ou verificadas pela pesquisadora. A

seleção e curadoria das fontes, a definição dos conteúdos, a abordagem pedagógica, a adequação da linguagem ao público-alvo, a revisão e a validação final dos materiais permaneceram sob responsabilidade da pesquisadora.

d) Desenvolvimento de elementos gráficos e diagramas: o Napkin AI foi utilizado como suporte de design para a elaboração de infográficos e de um fluxograma apresentados na dissertação. Nesses casos, a ferramenta auxiliou na organização e apresentação visual das informações, enquanto o conteúdo, as informações representadas, a estrutura conceitual e a revisão final permaneceram sob responsabilidade da pesquisadora. O uso do Napkin AI está identificado nas respectivas notas das Figuras 1, 4 e 5 da dissertação.

e) Busca complementar de referências bibliográficas: o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google) foram utilizados como apoio complementar para localizar e explorar artigos relacionados aos temas da pesquisa. As sugestões obtidas por meio dessas ferramentas foram posteriormente confrontadas com fontes acadêmicas e institucionais, especialmente bases e mecanismos de pesquisa como SciELO e Google Acadêmico. A seleção, conferência da existência, pertinência, autoria, conteúdo e utilização das referências na dissertação foram realizadas pela pesquisadora.

f) Revisão textual: o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google) foram utilizados como apoio à revisão da redação da dissertação, especialmente para identificação de aspectos relacionados à coesão, clareza, transições, fluidez, adequação linguística e organização textual. As sugestões produzidas pelas ferramentas não foram incorporadas automaticamente, tendo sido examinadas, selecionadas, modificadas ou rejeitadas pela pesquisadora, que realizou a revisão final do texto e manteve a responsabilidade pela redação autoral.

g) Revisão gramatical e ortográfica e ajustes finais: o ChatGPT (OpenAI) e o NotebookLM (Google) foram utilizados como recursos complementares para a identificação de possíveis inadequações gramaticais, ortográficas e de construção textual. Na etapa final de preparação da dissertação, o Claude AI foi utilizado para auxiliar na revisão textual e na elaboração de uma lista de ajustes finais a serem

considerados antes da submissão do trabalho. Todas as sugestões foram analisadas criticamente pela pesquisadora, que definiu quais alterações seriam incorporadas e realizou a revisão e os ajustes finais da versão submetida.

h) Tradução do resumo para a língua inglesa: o NotebookLM (Google) foi utilizado como apoio à tradução do resumo da dissertação para a língua inglesa. A versão produzida foi posteriormente revisada pela pesquisadora, que permaneceu responsável pela fidelidade do conteúdo traduzido, pela adequação da linguagem e pela versão final apresentada no trabalho.

i) Materialização e apresentação do produto educacional: o NotebookLM (Google) e o Canva IA foram utilizados como recursos de apoio à organização, materialização, composição visual e diagramação do produto educacional. O Canva IA foi utilizado especificamente para a diagramação e organização gráfica dos materiais. As ferramentas auxiliaram na organização das informações e na composição gráfica, enquanto a definição do conteúdo, da estrutura, da organização pedagógica, da identidade e da versão final do material permaneceram sob responsabilidade da pesquisadora.

As ferramentas de IAGen utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa foram ChatGPT (OpenAI), NotebookLM (Google), Claude AI, Napkin AI e Canva IA. A utilização dessas tecnologias ocorreu de maneira auxiliar e complementar, não tendo sido empregada para substituir a autoria da pesquisadora, as decisões metodológicas, a análise e interpretação dos dados, a construção dos argumentos científicos ou a responsabilidade pela redação final da dissertação e pela elaboração do produto educacional.

A pesquisadora declara que é integralmente responsável pelo conteúdo da dissertação e do produto educacional, incluindo a veracidade das informações, a seleção e utilização das fontes, as citações e referências, a interpretação dos dados, as decisões metodológicas e a versão final submetida à avaliação. As ferramentas de IAGen não foram utilizadas para gerar, de forma autônoma, a fundamentação teórica, a interpretação dos resultados, os argumentos científicos, as conclusões ou as decisões metodológicas da pesquisa.

ANEXO A - EDITAL DO CURSO “O PAPEL DO TUTOR CONTEUDISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA FCEE – 4ª EDIÇÃO”

ESTADO DE SANTA CATARINA
FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO, ARTICULAÇÃO E EXTENSÃO

EDITAL DO CURSO

IDENTIFICAÇÃO

Nome do Curso: O papel do tutor conteudista na formação continuada da FCEE – 4ª edição.

Modalidade: Educação à Distância – EaD

Diretoria: Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE

Centro ou Setor de Origem: Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão

Integradora de Educação Especial: Márcia Cristina Martins

Elaboração do Projeto: Márcia Cristina Martins, Lisiane Correa de Souza e Kelly Angélica M. Porto.

JUSTIFICATIVA

O tutor conteudista da FCEE é o profissional responsável pela elaboração de conteúdos didáticos, como materiais instrucionais e textos de estudo voltados para áreas específicas do conhecimento. Esses materiais são utilizados em cursos a distância, presenciais ou híbridos, bem como em programas de educação corporativa e outras modalidades de ensino, cujas estratégias variam conforme suas características.

Enquanto algumas instituições adotam diferentes nomenclaturas para esse papel, na FCEE utilizamos o termo "tutor conteudista". Sua principal função é desenvolver materiais instrucionais de acordo com o Manual de normas e de procedimentos da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão, nª 001/2025/FCEE, prezando pela clareza e acessibilidade, para que possam ser facilmente compreendidos pelos cursistas. Esse processo envolve a seleção criteriosa de temas relevantes, a organização lógica das informações e o uso de recursos multimídia, com o objetivo de tornar o conteúdo mais atrativo, envolvente e lúdico.

Entretanto, segundo Maggio (2001), o tutor deve criar condições para que o cursista desenvolva autonomia, iniciativa e protagonismo em seu processo de aprendizagem. Essa independência, no entanto, precisa ser estimulada e incentivada ativamente pelo tutor, por meio de estratégias que promovam a independência e a construção do conhecimento.

De acordo com Litwin (2001), as funções desempenhadas pelo tutor na Educação a Distância (EaD) são variadas, e esse profissional pode receber diferentes denominações, como: "[...] orientador, professor, preceptor, facilitador da aprendizagem, tutor-orientador, tutor-professor, e até mesmo animador de rede" (Litwin, 2001, p. 92). Essas nomenclaturas, em sua maioria, remetem à ideia de mediação, ancorada em concepções construtivistas, nas quais o tutor atua como aquele que facilita e cria condições para a aprendizagem do cursista.

Para atuar como tutor conteudista na FCEE, é obrigatória a participação no curso de formação específico para essa função. Os pré-requisitos incluem:

- Habilidades de escrita e redação;
- Conhecimento técnico na área de produção de materiais educacionais; e
- Experiência prévia em ensino ou em áreas relacionadas à produção de conteúdo educacional.
- Durante a formação, são abordadas áreas fundamentais ao desempenho do tutor na EaD, tais como:

a) **Compreensão do ensino a distância**: é essencial que os tutores compreendam os desafios e as oportunidades específicos da EaD, identificando estratégias para superá-los e potencializar o processo de aprendizagem;

b) **Domínio tecnológico**: os tutores devem estar familiarizados com as ferramentas utilizadas na EaD, como plataformas de ensino, recursos interativos, ferramentas de comunicação e ambientes virtuais de aprendizagem;

c) **Comunicação efetiva**: saber interagir com os cursistas por meio de diferentes canais, como e-mails, fóruns, chats e outras formas de mediação, é fundamental para garantir um processo comunicativo claro e eficaz;

d) **Habilidades de orientação**: o tutor precisa ser capaz de acompanhar o cursista durante a formação, oferecendo suporte e auxiliando na superação de eventuais dificuldades acadêmicas; e

e) **Domínio do conteúdo**: é indispensável que o tutor possua conhecimento aprofundado sobre o conteúdo que irá desenvolver e mediar, a fim de esclarecer dúvidas e garantir a qualidade pedagógica do curso.

OBJETIVO: Promover a atualização pedagógica e técnica dos tutores conteudistas da FCEE para o uso da plataforma Moodle no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), fortalecendo as práticas educacionais na modalidade a distância.

Objetivos Específicos:

- Capacitar os tutores para a utilização de metodologias, recursos e ferramentas da Educação a Distância (EaD) no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA);
- Instrumentalizar os tutores para identificar, compreender e lidar com desafios e dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

PÚBLICO ALVO: Profissionais da FCEE atuantes no Campus, indicados por seus respectivos Centros e Setores para exercerem a função de Tutores Conteudistas.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 100 participantes.

CARGA HORÁRIA: 50 horas.

PRAZO DE INSCRIÇÃO: Até 9 de junho de 2026, às 18 horas.

PRAZO PARA PREENCHER A PESQUISA: Até 10 de junho de 2026, às 18 horas.

PERÍODO DE EXECUÇÃO: De 16 de junho de 2026 a 31 de agosto de 2026, das 8 horas às 18 horas.

LOCAL DE REALIZAÇÃO DO EVENTO/PARCERIA: Plataforma moodle - http://enavirtual.sc.gov.br/

ESTADO DE SANTA CATARINA
FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
DIRETORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO, ARTICULAÇÃO E EXTENSÃO

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

DATA/HORÁRIO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	TUTOR CONTEUDISTA/CH
Apresentação Dia 16 de junho, às 8h. Até 13 de agosto, às 18h.	Vídeo de Apresentação Fórum de apresentação; Midiateca; Edital.	1.Lisiane Correa de Souza; 2.Márcia Cristina Martins; 3. Kelly Angélica M. Porto
Módulo 1 Dia 16 de junho, das 8h. Até 24 de junho, às 18h.	**Competência em Informação** ● Introdução ● Técnicas Avançadas de Busca e Uso de Bases Científicas.	Kelly Angélica M. Porto/10h
Módulo 2 Dia 26 de junho, às 8h. Até dia 05 de julho, às 18h.	**Competência em Informação** ● Tecnologia para a Produção de Conteúdos na EaD. ● Avaliação da Qualidade e Confiabilidade da Informação.	Kelly Angélica M. Porto/10h
Módulo 3 Dia 07 de julho, às 8h, Até 15 de julho, às 18h.	**Competência em Informação:** ● Uso Ético da Informação (ABNT e Plágio). ● Inteligência Artificial Generativa.	Kelly Angélica M. Porto/10h
Módulo 4 Dia 17 de julho, às 8h. Até 27 de julho, às 18h.	• Papel dos tutores conteudistas e os direitos e deveres dos cursistas/ Manual da GECAE; • Ética no uso da inteligência artificial dentro do curso; • Roteiro para gravação de videoaula; • Acessibilidade das videoaulas para a comunidade surda; • Regras para a gravação de videoaulas aulas acessíveis;	Márcia Cristina Martins/5h Armando Rodrigues Filho/5h; Karine Schvambach e Vilani Gusmão da Silva Brandão.

	• Orientações sobre o serviço de Audiodescrição.	
Módulo 5 De 29 de julho, às 8h. Até 13 de agosto, às 18.	**Configurações da plataforma** • Moodle (tutoriais).	Lisiane Correa de Souza/10h
Avaliação do curso Dia 14 de agosto, às 8h. Até 31 de agosto, às 18h.	Coordenação Técnica do curso	Lisiane Correa de Souza

***Processo FCEE**: 00004422/2026*

CERTIFICAÇÃO/FREQUÊNCIA: Terá direito ao Certificado o cursista com 100% de frequência nos fóruns e participação em todas as atividades obrigatórias propostas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA. Para os aprovados os certificados serão disponibilizados na Plataforma Moodle, após 30 (trinta) dias de encerramento do curso.

OBSERVAÇÕES:

- Fica estabelecido que o servidor que desistir de eventos (para os quais se inscreveu) ou neles for reprovado por 2 (duas) vezes no período de 6 (seis) meses, e sem justificativa terá o seu nome vetado para novos eventos por um prazo de 6 (seis) meses", conforme Manual de normas e de procedimentos da Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão, No 001/2025/FCEE.

- Todos os cursos que apresentam a mesma denominação possuem conteúdo e estrutura equivalentes, diferenciando-se apenas pela edição. Dessa forma, será permitida ao cursista a realização de apenas uma única oferta.
- Para realizar sua inscrição no Moodle, utilize a senha disponibilizada no tutorial enviado junto ao edital.

CONTATO: Dúvidas relacionadas aos Cursos EaD ***fcee.ead@fcee.sc.gov.br***

RECURSOS E MATERIAIS: A Fundação Catarinense de Educação Especial, não imprimirá material de apoio durante o período de realização do curso. O material será oferecido em formato digital.

São José _____/_____/_2026

Jeane Rauh Probst Leite

Presidente da FCEE