

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARCELA FERNANDES PEIXOTO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE HÍBRIDA: um caso de
ensino e aprendizagem com as TDIC**

Maceió-AL
2014

MARCELA FERNANDES PEIXOTO

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE HÍBRIDA: um caso de ensino e aprendizagem com as TDIC

Dissertação elaborada como exigência do Programa de Pós-Graduação (PPGE) / Mestrado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientadora: Profa. Dra. Anamelea de Campos Pinto.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

P379e Peixoto, Marcela Fernandes.

Educação superior na modalidade híbrida: um caso de ensino e aprendizagem com as TDIC / Marcela Fernandes Peixoto. – 2014.
126 f. : il.

Orientadora: Anamélia de Campos Pinto.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 95-101.

Apêndices: f. 102-124.

Anexos: f. 125-126.

1. Educação superior. 2. Ensino superior – Efeito de inovações tecnológicas.
3. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). 4. Ensino híbrido. I. Título.

CDU: 378.147

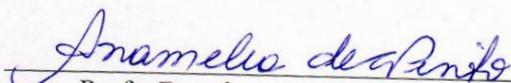
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Educação Superior na Modalidade Híbrida: Um caso de ensino e
aprendizagem com as TDIC.”

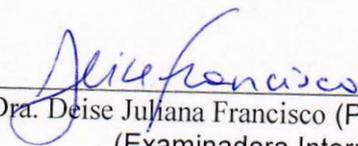
MARCELA FERNANDES PEIXOTO

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de setembro de 2014.

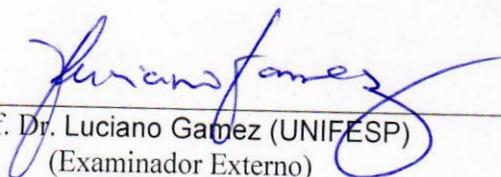
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Anamélia de Campos Pinto (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Luciano Gamez (UNIFESP)
(Examinador Externo)

Dedico,

A Deus cada passo dado à concretização deste trabalho, por me fazer compreender que esse sonho seria possível.

AGRADECIMENTOS

Compreendo que em nenhum caminho percorrido estamos sozinhos, em toda trajetória há alguém ou alguma coisa que nos acompanha. A construção desse trabalho não foi diferente. Caminhei por uma longa estrada, às vezes com muitos obstáculos, lugares estreitos... uma estrada cansativa. Mas não estive só e, talvez seja isso o mais importante deste processo: saber que foi construído com muito esforço, mas, ao lado de pessoas que, de alguma maneira, caminhavam comigo. Então, não poderia concluir sem dedicar um tempo para lembrar de vocês: amigos, professores, familiares e tantas outras pessoas especiais. Agradeço então...

Aos amigos que ingressaram comigo no mestrado e tantos outros que encontrei pelo caminho, compartilho com vocês a alegria deste momento.

À professora Cristina Normande, pelas conversas, disponibilidade e experiência compartilhada.

Aos professores com os quais estudei, pois tenho certeza que pude tirar algum aprendizado com cada um de vocês.

Um especial agradecimento à professora Deise Juliana, pois foram muitos os conhecimentos compartilhados.

Ao professor Luciano Gamez, por ter aceitado o convite para fazer parte deste momento.

À minha orientadora professora Anamelea de Campos Pinto pelo apoio nas etapas de minha formação e por acreditar em meu trabalho.

Por fim, dedico toda gratidão a minha família: mãe, pai, irmãs, sobrinhos, cunhados e esposo, por acreditarem em meu sonho e pelo amor concedido.

Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. (ANTÔNIO NÓVOA, 2001).

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar se a utilização das TDIC, representadas neste estudo pelo uso do AVA Moodle, promove alterações nas práticas dos trabalhos docente e discente. As discussões geradas se baseiam no cenário da Educação Superior híbrida, levando em consideração os sujeitos educacionais. Para tanto, recorreu-se a uma metodologia de pesquisa qualitativa, especificamente mediante a realização de um estudo de caso, sendo o universo da pesquisa direcionado ao público universitário. Assim, a amostra resultou no acompanhamento de uma disciplina presencial do curso de Nutrição de uma instituição superior pública do estado de Alagoas, tendo, como participantes da pesquisa, um docente e quinze estudantes. A coleta de dados aconteceu a partir do auxílio de dois procedimentos técnicos: entrevista semiestruturada e questionário, os quais foram aplicados no início e término da disciplina, entre os meses de maio e setembro de 2013. Para análise dos dados obtidos, utilizou-se o método de análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), tendo como suporte o software WEBQDA de forma a auxiliar as etapas de codificação e levantamento das categorias analíticas. Os resultados evidenciam que mesmo com o surgimento de fatores que interferiram no processo de ensino e de aprendizagem dos participantes, como a dificuldade de acesso e utilização do computador e internet, assim como em se tratando dos problemas específicos quanto à funcionalidade e usabilidade do Moodle, houve alterações consideradas significativas nas práticas de trabalho docente e discente. Em relação à atuação docente, destacam-se a reelaboração do planejamento e das estratégias metodológicas, a partir da incorporação das TDIC na unidade curricular, com base na compreensão, por parte da profissional, de que a complementaridade do ensino presencial com atividades online favorece situações dialógicas, que se expandem para além da sala de aula. Foi constatado, diante a perspectiva docente, que dois fatores tornaram-se imprescindíveis às mudanças de ações ocasionadas pelo uso do AVA, foram os saberes relacionados à própria experiência e o saber da formação profissional. Já em relação às alterações dos perfis e práticas de estudos dos discentes, averiguou-se que mudanças foram ocasionadas tendo em vista a nova compreensão espaço-temporal para as aprendizagens, a partir do uso do recurso fórum, gerando, como consequência, um novo gerenciamento para os estudos, além da indicação positiva de que as aprendizagens tornaram-se mais dinâmicas ao se utilizar de novas linguagens, referindo-se à reconfiguração das formas de comunicação oral e escrita, atreladas ao cenário digital.

Palavras-chave: Educação superior. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ensino híbrido.

ABSTRACT

This research aimed to examine whether the use of TDIC, represented in this study by using the Moodle VLE, promotes changes in the practices of teaching and student work. The discussions generated are based on the hybrid scenario of higher education, taking into account the educational subject. For this, we used a qualitative research methodology, specifically by conducting a case study, with its universe directed to college students. Thus, the sample resulted in a face tracking course in the Nutrition of a top public institution in the state of Alagoas, being a teacher and fifteen students research participants. Data collection took place from the help of two technical procedures: semi-structured interviews and a questionnaire, which were applied at the beginning and end of the course, between the months of May and September 2013. For data analysis, this research used the method of content analysis based on Bardin (2011), supported the WEBQDA software to assist encoding steps and survey of analytical categories. The results show that even with the emergence of factors that intervened the teaching and learning of the participants and the difficulty of access and use of computer and internet, as in the case of specific problems regarding the functionality and usability of Moodle, was considered as significant changes in the practices of teaching and student work. In relation to teacher performance, we highlight the reworking of planning and methodological strategies, the incorporation of TDIC in the course, based on the understanding by the professional who complementarity of classroom teaching with online activities encourages dialogic situations that extend beyond the classroom. Was found on the teaching perspective, two factors become essential to changing actions occasioned by the use of the AVA, were the knowledge related to their own experience and knowledge of vocational training. In relation to changes in the profiles and practical studies of students, it was established that changes were necessitated in view of the new spatio-temporal understanding to learning from the use of the resource forum, generating as a result a new management for studies besides positive indication that the learning became more dynamic when using new languages, referring to the reconfiguration of the forms of oral and written communication scenario linked to digital.

Key Word: Higher education. Virtual Learning Environment (AVA). Hybrid learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Panorama dos principais elementos que embasam o estudo	18
Figura 2	Evolução das tecnologias e sua relação com a aprendizagem	28
Figura 3	Configuração do modelo de ensino <i>blended learning</i>	40
Figura 4	Configuração do triângulo interativo	46
Figura 5	Tela de execução do projeto com WEBQDA	63
Figura 6	Recursos utilizados no WEBQDA	64
Figura 7	Palavras mais frequentes	66
Figura 8	Demonstração de procedimento com WEBQDA	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Concepções educativas advindas da relação entre AVA, Ensino e Aprendizagem	44
Quadro 2	Possibilidades de uso do Moodle	50
Quadro 3	Dados referentes às entrevistas e ao entrevistado	58
Quadro 4	Dados referentes aos questionários	59
Quadro 5	Categoria “Práticas de uso”	115
Quadro 6	Categoria “Estratégias de ensino e de aprendizagem”	118
Quadro 7	Categoria “Alterações nas práticas de trabalho docente e discente”	121
Quadro 8	Categoria “Fatores Intervenientes”	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CAQDAS	Computer Aided Qualitative Data Analysis Software
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 IMPLICAÇÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS	19
2.1 Práticas educativas e atuação do professor universitário	19
2.2 Formação docente para o uso das TDIC	24
2.3 Aspectos de uma prática educativa online	27
2.3.1 Perfil e atuação discente na dinâmica educativa online	31
3 POTENCIALIDADE DE APRENDIZAGENS INTEGRADAS	36
3.1 Educação superior híbrida	36
3.2 Ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia metodológica para a integração das modalidades educacionais	42
3.2.1 Possibilidades educativas a partir do AVA Moodle	49
4 METODOLOGIA	53
4.1 Desenho da pesquisa	53
4.2 Universo e amostra	54
4.3 Questões éticas	56
4.4 Procedimentos de coleta de dados	57
4.5 Definição dos critérios para análise dos dados	60
4.5.1 Uso do software WEBQDA no suporte à análise de conteúdo	61
4.6 Definição e organização das categorias de análise	65
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
5.1 Análise dos dados	68
5.1.1 Categoria “Práticas de uso”	68
5.1.2 Categoria “Estratégias de ensino e de aprendizagem”	75
5.1.3 Categoria “Alterações nas práticas de trabalho docente e discente”	81
5.1.4 Categoria “Fatores Intervenientes”	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	102

Apêndice A	Questionário de sondagem aplicado aos alunos	103
Apêndice B	Questionário final aplicado aos alunos	105
Apêndice C	Roteiros de entrevistas aplicadas à docente	106
Apêndice D	Modelo TCLE destinado aos discentes/participantes da pesquisa	108
Apêndice E	Modelo TCLE destinado ao docente/participante da pesquisa	111
Apêndice F	Visualização das fontes codificadas em nós através do WEBQDA	114
Apêndice G	Apresentação dos dados codificados	115
 ANEXO		125
Anexo A –	Quadro de modelo de regras para a transcrição de entrevistas	126

INTRODUÇÃO

Na trajetória de minha formação ingressei no curso de Comunicação Social por ser admiradora desta área e almejar trabalhar em um local que abrangesse busca, troca e construção de informações, dentre outras coisas. Mas, ao longo do tempo, passei a questionar se estava satisfeita com a função social do meu trabalho e, percebendo que não, encontrei o campo da Educação. Sem imaginar a surpresa, descobri, nesta área, uma grande possibilidade de agregar os conhecimentos anteriormente adquiridos à minha nova prática.

A junção das duas áreas, cada uma com sua complexidade, foi e ainda é um desafio, pois, construir valores educativos a partir de ações pedagógicas e comunicacionais exige esforço, estudo, pesquisa, de forma a não lidarmos com a Educação somente pelo viés das técnicas, mas também para que não a vejamos distante das necessidades e práticas vigentes em nossa sociedade. Coaduno com as palavras de Freire (1996) quando afirmava: “Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la”. Então, refazer a escola para os tempos atuais é contribuir para o rompimento de barreiras, ao mesmo tempo valorizar seu percurso e compreender suas etapas.

Atualmente, a Educação vem recebendo a inserção de diversos recursos tecnológicos como algo preponderante à aproximação de suas próprias necessidades com as demandas sociais, a partir de iniciativas fundamentadas no processo de reconfiguração educacional. Conseqüentemente, novos fatores evidenciam-se diante das ações dos professores e novas habilidades passam a ser exigidas a esses profissionais.

Assim, como aluna do curso de Pedagogia e envolvida em trabalhos de Iniciação Científica, começando a desenvolver o processo de inquietação do pesquisador frente a uma realidade, é que uma questão em particular passou a me provocar: havia uma formação específica que nos preparasse para atuar em novos espaços e cenários advindos do desenvolvimento científico e tecnológico, de forma a enxergar, na Educação, a possibilidade de romper com práticas (tradicionais), pelas quais fomos submetidos durante toda a vida escolar?

Passei a perceber, portanto, que é nos cursos de graduação que os alunos (e aqui me incluo) têm a oportunidade de participar de ações educacionais diferenciadas, com práticas que incluem aquilo que já vivenciamos fora dos muros das instituições escolares, a exemplo da utilização de recursos tecnológicos online ou digitais como algo inerente às demandas de outras atividades ou espaços sociais.

Diante de tal indagação, percebi que refletir sobre a prática docente não é algo saturado e, assim, passei a orientar meus estudos com esse olhar. Freire (1996) já revelava que a retomada de um tema não é pura repetição do que já foi dito, mas a reconstrução de pensamentos, que mantém sua originalidade conforme a marca oral de cada escrita, ou escritor.

Já no Mestrado em Educação, em busca de casos para a produção de minha pesquisa, tive o privilégio de conhecer uma professora de Ensino Superior que assumia ser sua prática um pouco tradicional e que desconhecia os novos métodos que podem auxiliar o ensino. Ao mesmo tempo em que a mesma mostrou-se com um grande interesse por esta descoberta.

Atualmente, como integrante do grupo de pesquisa em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e exercendo função de professora substituta no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com a disciplina de Profissão Docente, pude ainda mais articular as ideias inerentes às duas abordagens. Foi com base nesse contexto que se configurou a unidade de análise da pesquisa, sendo possível refletir sobre algo instigante em meu processo formativo: as ações pedagógicas possíveis de serem estabelecidas para o melhoramento da Educação, delimitando, para este estudo o cenário do Ensino Superior.

Assim, esta pesquisa começou a ganhar corpo. O eixo central de análise foi acentuado a partir de reflexões, que me levavam a compreender que os sujeitos envolvidos no campo educacional permanecem em constantes adaptações diante das novas estratégias didáticas que surgem, na tentativa de potencializar o processo de ensino e, sobretudo, de aprendizagens¹ dos sujeitos.

Nesse sentido, passei a perceber que não há como relacionar o anseio ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) apenas à

¹ Decidiu-se por utilizar o termo sempre no plural, tendo em vista que a “aprendizagem” desdobra-se em diferentes conexões estabelecidas pelo sujeito. Sendo assim, não há uma aprendizagem isolada, que nasce de maneira individual.

modalidade de Educação online², uma vez que as salas de aula convencionais coadunam com os mesmos impactos sociais advindos deste cenário. Surgiu, então, a pretensão de construir análises que me inclinassem a visualizar a convergência de paradigmas, diante uma relação entre as modalidades de Educação presencial e online, de forma a não mais considerar a dualidade, ou ações isoladas de cada uma dessas, oportunizando uma nova percepção para o ato educativo.

Diante desse trajeto, formulou-se um questionamento que dá base para as discussões posteriores: como tratar a educação, sobretudo, numa perspectiva de busca por aprendizagens significativas aos sujeitos, sem supervalorizar, ou atribuir maior esforço, a uma forma de ensino em detrimento de outro?

Assim, definiu-se o foco da pesquisa mediante a necessidade de refletir sobre as situações de ensino e de aprendizagens, levando em consideração os sujeitos envolvidos neste processo (professor e aluno) na Educação Superior, visando proporcionar discussões em torno das possibilidades de aproximação das modalidades educacionais: presencial e a distância, mais precisamente, objetivando analisar as possibilidades do desenvolvimento de um modelo híbrido de Educação, tendo em vista as conectividades estabelecidas nesse cenário.

Com base nessa discussão, emergiu o seguinte questionamento, como elemento principal à constituição da pesquisa: as práticas docente e discente, no ensino superior presencial, sofrem alterações pelo uso das TDIC?

Percebe-se, pois, nesse momento, a necessidade deste trabalho abarcar questões relativas a dois eixos: as práticas pedagógicas estabelecidas pelo professor e as ações desenvolvidas pelos alunos em prol do melhoramento das aprendizagens.

As reflexões suscitadas partiram da associação entre a abordagem teórica envolvida no corpo do trabalho e as informações colhidas em campo, por meio de estudo de caso, realizado a partir do acompanhamento em uma disciplina curricular do curso de Nutrição de uma IES do estado de Alagoas, entre os meses de maio a setembro de 2013, sendo os participantes da pesquisa a docente responsável pela disciplina e 15 dos alunos matriculados nesta.

² No decorrer das reflexões utilizar-se-á do termo educação online no lugar da expressão Educação a Distância (EAD), por ser a primeira terminologia a fase digital da EAD, tendo como ponto de partida recursos da internet. E é esse o foco de interesse deste estudo.

As discussões desenvolvidas em torno desta proposta passaram a se fundamentar na exploração de possibilidades que envolvessem as mediações tecnológicas aos cursos de formação superior, na intenção de dinamizar as etapas de aprendizagens, considerando as características mais significativas de cada modalidade de Educação.

Sendo assim, à medida que se discute sobre a formação discente e atuação docente universitária, articulam-se também ponderações em torno de estratégias metodológicas fundamentadas em perspectivas de aprendizagens mistas. Recorreu-se, então, a argumentos pautados no uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), mediante a busca pela compreensão de como os sujeitos envolvidos no processo educacional fazem uso dos recursos e funcionalidades dispostos, especificamente, no ambiente Moodle.

A escolha por esta plataforma e não outras disponíveis e comercializadas justifica-se pelo fato de que, predominantemente, a mesma é utilizada de forma mais recorrente nos espaços universitários que oportunizam a oferta de cursos ou disciplinas online, por meio do sistema UAB, ou mesmo diante a modalidade presencial.

À medida que este estudo contextualiza fatores em torno do anseio pela utilização de TDIC na Educação Superior, em busca da melhoria da qualidade das situações pedagógicas, inerentes aos processos de ensino e de aprendizagens, torna-se relevante para o contexto integrado das modalidades educativas.

Em conformidade ao problema de pesquisa construído e as discussões iniciais que embasam a justificativa desta, definiu-se o objetivo geral a partir do interesse em analisar se a utilização das TDIC, representadas neste estudo pelo uso do AVA Moodle, promove alterações nas práticas dos trabalhos docente e discente.

A fim de responder à indagação proposta e detalhar a intenção da pesquisa, optou-se pelos seguintes objetivos específicos: 1) identificar as principais estratégias de ensino e de aprendizagem a partir do uso do AVA Moodle; 2) Relatar os fatores intervenientes no processo didático pedagógico e da aprendizagem com uso do AVA Moodle; 3) Sinalizar as atividades significativas propostas e desenvolvidas no AVA Moodle, diante da óptica dos participantes da pesquisa.

De forma a organizar as discussões, este trabalho está sistematizado a partir da seguinte estrutura:

No capítulo dois refletiu-se sobre a docência universitária diante dos novos contextos de aprendizagens, estabelecendo relação entre a atuação do professor com a inserção das TDIC e do cenário educativo online. As ponderações realizadas fundamentam-se em: Galasso (2013), Bernabé (2012), Juliatto (2010), Coll, Mauri e Onrubia (2010), Tardif (2010) e Morosini (2000), a exemplo de alguns autores que suscitam discussões em torno de aspectos que contemplam reflexões sobre a formação docente. E, de modo a tratar de alguns elementos que envolvem o perfil discente, optou-se pelas discussões promovidas por Palloff e Pratt (2004).

No terceiro capítulo, buscou-se apresentar reflexões em torno daquilo que se denomina, neste trabalho, de aprendizagens integradas ou ensino híbrido, mediante reflexões constituídas por Matheos (2011), Rodrigues (2010) e Tori (2009). De forma mais específica, apresentam-se questões sobre o papel do AVA Moodle na prática educativa, diante de possibilidades ou estratégias metodológicas do professor, embasadas por Moraes et al. (2013), Facuri (2011) e Mauri e Onrubia (2010).

O quarto capítulo foi dedicado à explanação do percurso metodológico, de forma a detalhar todo o cenário, sujeitos, métodos e técnicas do estudo de caso desenvolvido com base no acompanhamento de uma disciplina curricular do curso de Nutrição de uma universidade pública do estado de Alagoas. A sessão também ilustra alguns caminhos percorridos na etapa de codificação dos dados, por meio do *software* WEBQDA, aplicativo online que auxilia a execução do processo de análise de dados qualitativos, desenvolvido pela Universidade de Aveiro, Portugal, com o intuito em trabalhar com o método de análise de conteúdo (de imagens, textos ou áudios).

Por fim, o capítulo de discussão dos dados utilizou-se das orientações de Bardin (2011), para o desenvolvimento da análise de conteúdo à luz do estabelecimento das categorias de análise:

- 1) **Práticas de uso** – abordou aspectos voltados às habilidades dos sujeitos da pesquisa quanto à utilização da plataforma Moodle e as finalidades dos mesmos nesta participação, de forma a refletir sobre as formas de apoio favorecidas ao ensino e aprendizagens;
- 2) **Estratégias de ensino e de aprendizagem** – analisou as metodologias de trabalho do professor e as aprendizagens significativas resultantes do uso do Moodle,

de maneira específica, em relação ao recurso didático fórum, incluindo também elementos motivadores dos participantes, ou ausência destes, às escolhas de tais estratégias;

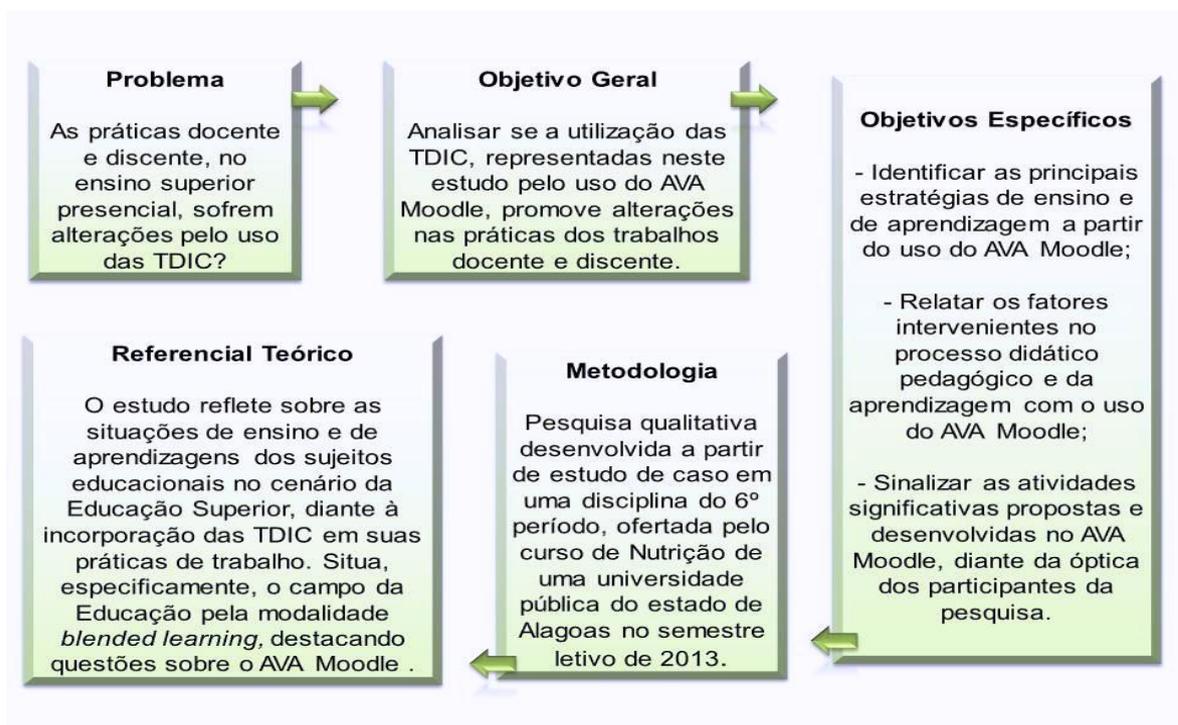
3) **Alterações nas práticas de trabalho docente e discente** – refletiu sobre as alterações com base no planejamento docente e execução das práticas dos alunos, dando destaque ao surgimento de uma nova perspectiva de tempo e espaço no processo educativo;

4) **Fatores intervenientes** – em que contemplou características da infraestrutura e manuseio do computador e internet, evidenciando análises em torno do acesso e gestão das ações do Moodle.

Dando prosseguimento, segue-se o capítulo destinado às considerações finais, de forma a integrar as contribuições práticas da pesquisa com o referencial teórico adotado.

Apresentam-se, a seguir, os elementos centrais que perpassam esta pesquisa:

FIGURA 1 – Panorama dos principais elementos que embasam o estudo



Fonte: elaborada pela autora deste estudo (2014)

2 IMPLICAÇÕES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão colocadas pelas sociedades [...]

Pimenta (2009, p. 50)

Este capítulo envolve discussões em torno da atuação do professor ³ no ensino superior, diante das novas perspectivas e desafios no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à inserção das TDIC e do cenário online no contexto educacional. Assim, apresentam-se reflexões sobre múltiplas determinações que embasam sua prática, dando destaque aos aspectos legais, a fim de compreender de que forma influenciam o fazer e a formação docente. Para tanto, recorreu-se às contribuições reflexivas de Galasso (2013), Bernabé (2012), Juliatto (2010), Coll, Mauri e Onrubia (2010), Tardif (2010) e Morosini (2000), a exemplo de alguns autores que provocam discussões que trazem a formação docente como eixo norteador. E, de modo a tratar de alguns aspectos que envolvem o perfil discente, optou-se pelas discussões promovidas por Palloff e Pratt (2004).

2.1 Práticas educativas e atuação do professor universitário

Pensar sobre as práticas educativas nos espaços universitários significa, entre outras questões, almejar compreender ações que elevem à melhoria do ensino. A discussão suscitada nessa proposta sustenta como foco, portanto, aquilo que Juliatto (2010) declara ser um *slogan* – a busca pela melhoria da qualidade do ensino - assumido por todos os sujeitos que compõem o cenário educativo: estudantes, professores, gestores, entre outros agentes sociais.

No Brasil, pensar a atuação do professor, ao mesmo tempo em que se almeja a “qualidade”, é manter-se como alvo de ações avaliativas, principalmente

³ Compreende-se a relevância das discussões em torno das questões de gênero, que remetem à ideia da pluralidade de identidades. Porém, na construção deste trabalho não se caracteriza a grafia no masculino e feminino, optando-se pela escrita do termo “professor” somente no gênero gramatical masculino, considerando a indicação da norma ortográfica da Língua Portuguesa.

tendo em vista o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras na década de 1990⁴, em que há uma intensificação do papel do Estado na função fiscalizadora dessas políticas (MOROSINI, 2000).

Em torno de tais políticas, ganham destaque termos como adequação, eficiência, eficácia, efetividade e produtividade, como conotações relacionadas ao termo qualidade (JULIATTO, 2010). Elas surgem de forma a tornarem-se o foco de análise das políticas educacionais, em busca de mérito e aspectos valorativos das instituições de ensino e, conseqüentemente, das práticas e atuação do professor.

O termo *adequação* implica certo nível de suficiente consecução ou desempenho [...]. O conceito *eficiência* nas instituições de educação, como em outras organizações reporta-se à otimização dos recursos disponíveis. A eficiência assinala a relação entre insumo e o produto [...] Produtos são sempre medidas quantificáveis [...]. A *eficácia* constitui o grau em que as instituições alcançaram os seus objetivos [...]. O termo *efetividade* [...] significa produção de efeito desejado [...]. O termo *produtividade* é tomado como mescla de eficiência e eficácia [...] procede da integração de fatores interdependentes desta combinação. Tende-se a empregar o termo no trato dos fatores mais facilmente quantificáveis. (*ibid*, p. 80-83).

Morosini (2000) constata que não há uma delimitação semântica precisa na expressão qualidade e seus desdobramentos, diante dos diferentes campos de conhecimento, a exemplo das ciências sociais, econômicas e políticas⁵. Assim, ao referir-se à Educação, o termo torna-se ainda mais complexo, pois o campo educacional dialoga com as demais áreas, implicando em uma abrangência de conceitos, a saber: qualidade educacional política, qualidade educacional social e qualidade educacional acadêmica. Nesse sentido, a autora destaca:

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao

⁴ Adentrar por reflexões dessas reformas ultrapassaria as margens e objetivos do capítulo, sendo assim, apontam-se as obras a seguir, para aprofundamento: “Docência universitária e os desafios da realidade nacional” de Morosini (2000) e em “Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior”, de Sobrinho (2003).

⁵ Como a discussão deste trabalho parte do cenário educacional, optou-se por definir o termo qualidade em educação. Para uma reflexão mais ampla sobre qualidade nos diversos campos de conhecimento pode-se buscar em “Qualidade em educação” de Davok (2007) ou “A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação” de Juliatto (2010).

sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social [...]. (*ibid*, p. 506).

Algumas das determinações legais constituídas à Educação refletem este anseio por práticas avaliativas e de qualidade, pois, como revela Juliatto (2010, p. 42), “no Brasil sempre se alimentou a crença de que os problemas podem ser resolvidos pela via da legislação [...]”, como se carregasse um poder que desse conta de indicar e resolver os problemas adversos.

Assim, começa-se por apontar os princípios em torno dos padrões de qualidade que conduzem a Constituição Federal (CF) de 1988, quando em seu art. 206 menciona-se que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade. [...]” (BRASIL, 1988, p. 42) e no art. 211, inciso 1 quando declara a importância em “[...] garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.” (*ibid*, p. 43).

Também evidenciam-se algumas menções relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como em seu Art. 4 ao buscar pelos “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.” (BRASIL, 1996, p. 3) ou ainda no Art. 7 ao tratar que as instituições privadas também passarão pela “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (*ibid*, p. 4).

A crença estabelecida é que a qualidade na Educação do Brasil precisa ser garantida pelas diversidades de leis, porém, “se a extensão legislativa tivesse alguma repercussão acentuada na qualidade, o nível de excelência educacional neste país estaria entre os mais elevados do mundo” (JULIATTO, 2010, p. 42).

Ainda, a complexidade existente nessas determinações da CF e da LDB e como elas são refletidas nas instituições educativas nasce da abrangência das próprias expressões utilizadas “garantia”, “padrão”, “qualidade” a exemplo das constatações já realizadas à luz de Davok (2007) sobre a variedade de interpretações dos termos.

Compreende-se que a escrita por tais determinações legislativas não são neutras, livres de ideologias. Apresentam-se vozes carregadas de intencionalidades,

sendo necessária, então, a reflexão sobre as mesmas e não, aceitá-las como imposição.

Assim, diante de uma leitura superficial, os artigos citados das legislações acima referidas inclinam-se a uma compreensão de busca por uma boa qualidade de ensino, entretanto, as deliberações educacionais pós 1990 possuem uma visão mais mercadológica, estimulando a competição como no Decreto 2.026 de 1996, que regulamenta as práticas dos provões entre as instituições de ensino. A Lei nº 10.861 de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e junto a ele o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) também são exemplos de determinações que se dirigem aos aspectos estatísticos e econômicos.

O posicionamento crítico levantado diante das legislações apontadas não significa um descrédito diante qualquer tipo de processo avaliativo, em especial, quando se trata deste, em áreas institucionais. Compreende-se que a avaliação é um mecanismo essencial no processo gerencial e de tomada de decisões. Entretanto, o que se reflete é uma exacerbação de legislações que verificam falhas e não propõem, ao mesmo tempo, alternativas ou investimentos, de forma a sanar as dificuldades apresentadas pelos resultados dos exames.

Nessa ocorrência, Fialho (2011) adverte que o Brasil encontra-se na era dos rankings, com políticas avaliativas que tratam da qualidade explicitamente, mas também de mecanismos de controle de forma implícita. A autora menciona que:

É desafio do conceito de qualidade a consideração de que, em um mundo marcado pela globalização e regido pela lógica de mercado, as perspectivas possivelmente sejam enunciadas em termos de humanização e emancipação dos sujeitos, mas podem se efetivar de forma regulatória e confirmar nos Sistemas de Educação Superior seu aspecto mais mercadológico como qualquer bem de capital. (*ibid*, p. 122).

Há vários atores que compõem este cenário, mas, destaca-se a figura do professor como protagonista, pois é este profissional que se encontra no centro da elaboração e execução das práticas de ensino. Nesse sentido, Morosini (2000) atribui a relação entre as políticas avaliativas e o exercício da docência universitária ao questionar-se se os professores estão preparados para conviver com as exigências (im)postas e mudanças atribuídas à sociedade atual, pois, quando a requisição pelo desempenho recai sobre a instituição, incide também nos sujeitos ali

inseridos.

Destacando, portanto, a figura do professor, alude-se que durante este mesmo período em que se estabelecem as legislações apontadas, entre meados da década de 1990 a 2000, nasce um conceito relativo ao trabalho docente, que também se inclina pelo alcance do melhoramento educacional – o conceito de competências formulado e discutido pelo sociólogo Perrenoud (2000; 2001).

Esclarece que o termo pode ser entendido como “[...] o conjunto dos recursos que mobilizamos para agir” (*idem*, 2001, p. 20) e fazem parte desses recursos, não apenas os saberes eruditos, mas também os saberes comuns, desenvolvidos a partir de experiências pessoais espontâneas, como a capacidade de expressão, de argumentação e de compreensão do sujeito.

Diante este conceito o autor passa a elencar⁶ algumas competências que devem ser constituídas pelo professor ao longo de sua carreira, dentre elas: organizar e dirigir situações de aprendizagens, administrar a progressão destas, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, entre outras.

A problemática que pode ser apontada recai sobre o surgimento da pedagogia das competências, como tendência expressiva de controle diante da formação do professor, principalmente almejando entrar em consonância com as práticas e políticas governamentais utilizadas como mecanismo de controle, mediante a intensificação da educação pela produção. Nesse contexto, aspirando traçar propostas de se educar por competências, Perrenoud (2000) acaba atribuindo ao professor a responsabilidade pelo sucesso, ou insucesso, na busca pelas aprendizagens.

Nota-se que à medida que os mecanismos de avaliação e controle incidem sobre a universidade e, conseqüentemente, sobre as ações docentes, diante uma demarcação social e temporal, intensificam-se também as exigências de atuação deste profissional. A constatação referida parte do princípio de que “a docência sofre influências da realidade em que está inserida e que, nessa, a relação Estado/Universidade/Professor é cerne” (MOROSINI, 2000, p. 11).

O que resulta deste contexto refletido, envolvendo exigências postas à atuação do professor, em particular do universitário, é a compreensão da

⁶ Interesse maior por estas competências pode-se recorrer à obra do autor “Dez novas competências para ensinar”.

permanente construção de sua identidade profissional.

Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos*. E identidade que é *profissional*, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. (PIMENTA, 2009, p. 35).

Ainda, no limiar das transformações socialmente ocasionadas historicamente e, portanto, transitando entre diferentes reformulações educacionais e curriculares, atribui-se ao docente universitário uma gama de exigências, de competências como já revelava Perrenoud (2000), de uma qualidade subjetiva e por vezes controversa.

Diante das requisições postas, envolvendo implicações universitárias diante as práticas educativas, evidencia-se a tomada de consciência pela importância da formação profissional. Questionam-se, nesse momento, as condições que limitam ou facilitam o alcance da formação da docência universitária. Ainda, indaga-se sobre as possibilidades de participação diante de formações didático-pedagógicas que envolvam práticas atuais, a exemplo da inserção das TDIC no espaço universitário. Pois, como revela Bernabé (2012, p. 77): “se desejarmos promover diferentes enfoques no ensino e no aprendizado [...] é necessário entender de que maneiras os docentes aprendem, como se adaptam e tornam realidade novos enfoques”.

É diante essa qualidade – de formação profissional, de ensino, de aprendizagens e de investimentos – que as políticas devem estar colocadas, como uma responsabilidade coletiva e que também envolva toda a comunidade: alunos, professores, mantenedores e administradores (JULIATTO, 2010).

2.2 Formação docente para o uso das TDIC

Estando presentes nos atuais segmentos sociais, as TDIC incorporam-se às demandas educacionais de forma a manter influência nas duas polaridades do processo: nas questões didático-pedagógicas dos professores e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

É possível demarcar a amplitude de tais influências diante da origem de

um cenário denominado por Castells (2002) por Sociedade da Informação (SI). O autor parte da linha de pensamento de que há uma relação determinante entre o contexto vivenciado na sociedade e as práticas promovidas nas instituições de ensino: tanto como objeto de estudo e pesquisa, como também nas ações metodológicas desenvolvidas.

A SI se constitui diante das transformações tecnológicas, econômicas e culturais que envolvem a sociedade. Ela nasce após a sociedade industrial de forma a expor que o bem precioso da economia deixa de ser a indústria e passa a ser a informação, diante um grande volume de dados compartilhados pelo ciberespaço.

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também do universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Outros contextos surgem em paralelo ou posterior a SI, também de forma a justificar como se estabelece a relação entre as demandas sociais e educativas, tendo como base o advento de recursos tecnológicos digitais, ou da internet, nos campos de atuação social. Assim, surgem as expressões Sociedade do Conhecimento (SC) ou Sociedade da Aprendizagem (SA).

Coutinho e Lisbôa (2011) chamam atenção de que ambos os modelos envolvem aspectos semelhantes ao da SI, uma vez que também possuem o elemento da informação como item fundamental do processo. O que muda, segundo os autores, são as características complementares e mais abrangentes, pois englobam unidades específicas da Educação – para além do ato informativo – que seriam a construção de conhecimentos e a mediação de aprendizagens⁷.

O que se busca destacar, com base nesses cenários, é novamente a preocupação de adaptação do professor às peculiaridades desses modelos sociais, pois “é inevitável que todas as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas na sociedade nos últimos anos tenham trazido grandes mudanças para a universidade, os professores e o trabalho docente.” (FIALHO, 2011, p. 191).

⁷ Um estudo aprofundado sobre cada um desses modelos ultrapassaria a proposta deste trabalho. Para melhor compreensão deste cenário, pode-se buscar as obras dos autores mencionados: Castells (2002) ou Coutinho e Lisbôa (2011).

Bernabé (2012) constata que com a evidência de tais transformações e com a entrada de novas perspectivas à Educação, têm-se muitos estudos voltados a dar atenção à figura do aluno, aos seus interesses e necessidades no sistema educativo. Entretanto, chama atenção ao fato de que o professor é elemento cerne do processo, “de quem se cobra a mudança de práticas e objetivos e o desenvolvimento de novas orientações para se adaptar às necessidades educativas de um mundo em constante evolução [...]” (*ibid*, p. 77).

Tendo em vista a atuação docente universitária relembra-se por Morosini (2000) que, mesmo após a reestruturação da LBD no ano 1996, não houve no Brasil uma solidificação referente às políticas de formação a este profissional, considerando o espaço da universidade, de maneira a contemplar, sem ser apenas pontual, a formação para a pesquisa e também para o ensino⁸.

A constante necessidade por formação relaciona-se a abrangência das implicações ocasionadas ao exercício da profissão, tendo em vista que esta formação extrapola o domínio dos conhecimentos específicos. Diante desta constatação é que Tardif (2010) aborda alguns aspectos atrelados à prática docente, destacando a importância da associação de saberes, pois o saber docente, segundo o autor, é estratégico e plural.

Assim, seleciona alguns como relevantes à atuação do professor, sem supervalorizar um ou outro, mas de forma a utilizá-los em parceria, são eles: *saber da formação profissional* – que envolve o “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores [...]”; *saber disciplinar* – “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]”; *saber curricular* – “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...]”; e *saber experiencial* – “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...]” (*ibid*, p. 36-39).

Referindo-se às TDIC no âmbito do cenário universitário, evidencia-se a necessidade de se pensar quais desses devem ser constituídos e ressaltados,

⁸ Considera-se a pesquisa e o ensino atividades permanentes e inerentes à atividade do docente universitário (PIMENTA, 2009).

levando em consideração a ação profissional. A constituição por tais saberes, mediante a compreensão estabelecida a partir de Tardif (2010), resulta na busca por políticas que almejem atualizações e aperfeiçoamentos contínuos no processo formativo do professor. Porém, o que se percebe é que as políticas de formação para uso desses recursos não recaem, sobremaneira, diante do exercício do magistério superior.

Como exemplo, têm-se os programas oficiais lançados pelo Ministério da Educação (MEC) que abarcam uma gama de possibilidades de atuação com uso das tecnologias educacionais, destinados aos professores da Educação Básica.

A partir de dados referenciais do site do MEC é possível visualizar as ações que foram, e ainda estão sendo, desenvolvidas pelo governo, associadas às antigas Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância, atualmente configuradas por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Destacam-se, assim, alguns programas como: o Pró-letramento; DVD Escola; Proinfantil; TV Escola; Banco Internacional de Objetos Educacionais; Portal do Professor; e Pró-Licenciatura. De modo geral, todos esses estão voltados a atender os princípios e demandas por aperfeiçoamentos dos professores, seja formando, de maneira direta, para o uso das TDIC; ou, indiretamente, formando-os mediante tais recursos.

As políticas específicas da Educação Superior situam-se atreladas às próprias universidades, face aos investimentos ou parcerias de outras unidades organizativas, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na oferta de atividades formativas, cursos ou projetos, que atendam suas próprias demandas institucionais, no âmbito do ensino e da pesquisa.

2.3 Aspectos de uma prática educativa online

Historicamente, buscaram-se novas maneiras, com base em paradigmas distintos, de se proceder à Educação formal, de maneira a superar limitações postas no próprio fazer pedagógico.

Tendo em vista o cenário demarcado pela inclusão das mediações tecnológicas nos diferentes espaços de atuação do sujeito, percebe-se que o que mais se tem modificado (ou buscado modificar) são as percepções relativas aos

limites temporais e espaciais que têm estruturado à Educação, ao longo do tempo.

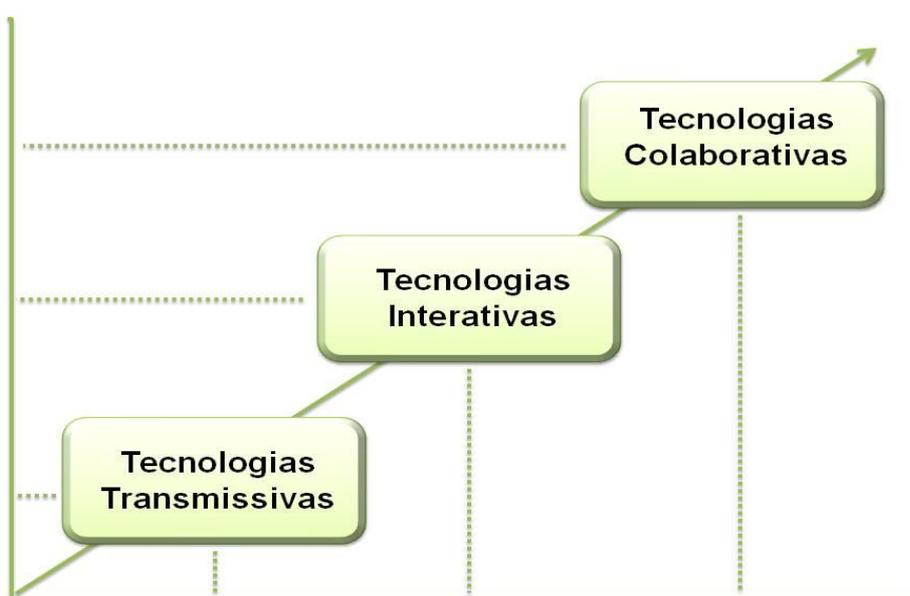
Pensar em uma nova concepção de tempo e espaço na Educação resulta em almejar, ao mesmo tempo, a expansão das possibilidades de aprender. A perspectiva de Educação online nasce a favor desses novos modelos, não apenas gerando conceitos, mas principalmente, permitindo outros formatos educativos, que não mais se limitam aos das salas de aula.

A educação, então, passou a se articular com alguns elementos resultantes deste contexto, de forma que o espaço convencional da sala de aula, relevante em outras décadas, não é mais ambiente único para os momentos de ensino e aprendizagem (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Assim, diante das novas dimensões, no que se refere à Educação, extrapolando a sala de aula, como mencionado pelos autores, emerge uma modalidade educativa, a Educação online, para além do que se entende por EAD. O online surge como um desdobramento da trajetória da EAD, podendo ser desenvolvido mediante práticas totalmente a distância ou potencializando os encontros presenciais (GALASSO, 2013).

Segue, adiante, imagem ilustrativa da evolução da EAD à Educação online, quanto ao tipo de tecnologia adotada em cada contexto:

FIGURA 2 – Evolução das tecnologias e sua relação com a aprendizagem



Fonte: adaptado de Galasso (2013, p. 31)

Pretende-se demonstrar com a figura acima que, no desdobramento dos modelos de EAD, houve uma adaptação e aperfeiçoamento dos recursos e materiais, quando da chegada da internet e tecnologias digitais e, ainda mais, após as características advindas do contexto da web 2.0, ampliando as formas de troca de informação, comunicação e interação entre os sujeitos conectados, pois é conclusivo o fato de que a Internet seja considerada uma difusora importante da Educação online, pela diversidade de interfaces veiculadas e alcance de compartilhamento e interação (OGLIARI; SOUZA, 2012).

Sendo assim, Galasso (2013) vem destacar a relação premente entre a Educação online e o uso intensificado das tecnologias colaborativas, mediante o que o mesmo chama de aprendizagens coletivas ou partilhadas. Tendo em vista o conceito de colaboração, o autor situa-se que: “não é uma propriedade das tecnologias, mas estas podem fornecer a infraestrutura necessária para o estabelecimento de relações sociais e de trabalho, potencializando a colaboração” (*ibid*, p. 32).

Nesse sentido, junto à expressão Educação online atrelam-se experiências que ultrapassam as didáticas tradicionais, as quais mantinham em lugar privilegiado o professor (ator protagonista da cena) em contraposição ao aluno (ora como personagem coadjuvante e ora como simplesmente como espectador), sendo o palco desse cenário limitado à sala de aula. As novas experiências surgem não como ruptura a esse processo, mas como a inserção de estratégias metodológicas diferenciadas que visam desarrumar a cena sequencial.

Dessa forma, as marcas da Educação online demonstram a necessidade da inversão de papéis, pois em vários palcos atuantes (agora atrelados ao desenvolvimento da web), o aprendiz coloca-se frente a outros agentes formadores e não somente o professor: a figura do tutor, a disposição dos recursos autorreguláveis, os conteúdos em hipermídia, entre outros elementos que podem ser manipulados pelo próprio aluno.

Surge a necessidade de esclarecer que, tendo em vista a sala de aula convencional, a educação também pode ser compreendida a partir dessa inversão de atuação entre os sujeitos educacionais; da mesma forma que ambientes online podem se constituir de recursos fragmentados, meramente técnicos e que não conduzem a um dinamismo didático.

É por esta razão que autores como Almeida e Valente (2011) e Coll, Mauri

e Onrubia (2010) atribuem à concepção pedagógica e metodológica do professor, ou da instituição, a responsabilidade pelo aperfeiçoamento das práticas de ensino, sem enaltecer as características resultantes da funcionalidade dos recursos tecnológicos, uma vez que os últimos autores citados deixam claro que somente à incorporação das TDIC não apontam, automaticamente, para uma prática educacional mais aperfeiçoada e inovadora.

Evidencia-se, portanto, a ação humana, especificamente por meio da relação professor-aluno, como a engrenagem necessária para constituição do aperfeiçoamento didático. Seria, então, um erro corroborar com a ideia de um determinismo didático-tecnológico (COLL, MAURI e ONRUBIA, 2010).

Sendo assim, por qual motivo destacam-se os aspectos inerentes à Educação online como algo significativo? Compartilhando desta indagação, Braga (2013) constata a multiplicidade de estratégias, atreladas às tecnologias digitais e recursos online, como uma oportunidade a mais em dinamizar a educação, tendo em vista a relação recíproca estabelecida entre as demandas sociais, as disposições curriculares e as ações resultantes pelas instituições educativas.

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição educacional sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria **evolução cultural e econômica da sociedade** [grifo nosso]. Por isso, é explicável que nos momentos de configurar de forma diferente o sistema educativo se pensem também novas fórmulas para estruturar os currículos. (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

A ação formativa torna-se, então traduzida por esta relação de correspondência, como revela o autor. Nessa direção, termos frequentemente utilizados nos espaços da web inclinam-se à rotina dos discursos educacionais e ganham lugar nas práticas e, anterior a elas, nos planejamentos curriculares dos cursos formadores.

Compartilhamento, conectividade, dispositivos, hipertexto e interfaces são exemplos não apenas desses verbetes, mas de elementos que passam a fazer parte da busca por aprendizagens, mesmo diante dos princípios da Educação formal⁹. A intensificação dessas características surge na relação entre os objetivos da

⁹ Neste momento entende-se por educação formal aquela que atende às regulamentações educativas, mantendo-se como escolas, centros, instituições superiores e outros formatos.

Educação online e o uso na Educação das TDIC, entretanto,

[...] a utilização das TDIC e da Internet, em especial, não deve ser considerada apenas como ferramentas e recursos de informação e comunicação eletrônica. Sua utilização deve considerar a necessidade de ambientes que promovam interações e experiências educativas. Colocar as tecnologias como instrumentos a serviço da Educação pode possibilitar as condições para que sejam estabelecidas relações privilegiadas com o aluno, entre alunos e desses com os professores e o meio ambiente, transformando o seu modo de pensar e agir, levando-os a interrogar-se e a repensar as estratégias utilizadas para a criação de novos esquemas e estruturas cognitivas. (GALASSO, 2013, p. 72).

No repensar das novas estratégias, tanto se referindo às metodológicas quanto às de aprendizagens, os AVA ganham destaque como parceria quase inevitável das Instituições de Ensino Superior (IES) que demandam a oferta da modalidade online, tanto para oferta de cursos a distância, a exemplo das universidades públicas que mantém parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou de forma a dar apoio ao ensino presencial, cursos de extensão e outros formatos. (BRAGA, 2013).

Sendo assim, têm-se nas práticas educativas online possibilidades de desenvolverem-se os novos contextos de aprendizagens no ensino superior, como pretensão de discussão no início deste capítulo. O uso destas permite ampliar, portanto, as habilidades constituintes não somente aos alunos, mas também ao próprio corpo docente.

2.3.1 Perfil e atuação discente na dinâmica educativa online

Ao tratar sobre o papel e a formação do professor universitário diante do cenário de Educação online, o aluno também aparece como figura de destaque a este cenário. Pois, se existem singularidades e como relata Tardif (2010) saberes específicos que devem ser contemplados pelo docente em sua prática de trabalho, também se faz necessário vislumbrar qual a atuação pertinente ao aluno nesse mesmo contexto.

Palloff e Pratt (2004) utilizam a denominação “aluno virtual” para dialogar sobre o aluno que é imerso nessa nova cultura de aprendizagem, a qual possui um cenário diferente ao da sala de aula convencional como adverte Coutinho e Lisbôa (2011) e com isso, insere a educação em novos espaços como na Educação online.

Marcas dessa menção são contempladas na citação abaixo:

[...] o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento – não apenas na sala de aula tradicional. O aluno não sente a necessidade de ver e ouvir seus colegas ou professores para aprender com eles, ficando à vontade para trabalhar em um ambiente relativamente não-estruturado. (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 28).

As autoras destacam, portanto, que o aluno virtual também deve atuar criticamente, assim como em qualquer outro ambiente de aprendizagem e, geralmente, “[...] sentem-se à vontade quando se expressam e contribuem para a discussão, em grande parte, através de textos [...]” (*ibid*, p. 26). As mesmas ainda afirmam que esses alunos não percebem nenhum tipo de prejuízo pela ausência de sinais auditivos ou visuais do processo tradicional de comunicação.

Isso porque, como Monereo e Pozo (2010) advertem, essas marcas são construídas e resgatadas em outras formatações. São reorganizadas, mas não deixam de existir tendo em vista os atuais recursos digitais disponíveis após evolução tecnológica e avanço da internet, como exemplo da utilização de materiais audiovisuais. Dessa forma, mesmo evidenciando as atividades de escrita a partir de chats e fóruns, por exemplo, as aprendizagens constitutivas da Educação online permitem hoje uma expansão pelo uso do vídeo, *podcast*, jogos interativos e outros.

Outra característica é a necessidade de não trabalhar isoladamente, mas em conjunto com os colegas. Isso acontece a partir do uso das tecnologias colaborativas, como foi apresentado na figura 2 por Galasso (2013) ao tratar da relação entre aprendizagens ocasionadas na Educação online e o tipo de uso de recursos tecnológicos. Recorre-se mais uma vez a Palloff e Pratt (2004, p. 46-47) para aprofundamento sobre esta questão:

A colaboração é uma das principais características da comunidade de aprendizagem. [...] É um processo que ajuda os alunos a atingir níveis mais profundos de geração de conhecimento por meio da criação de objetivos comuns, trabalho conjunto [...]. A colaboração se sustenta quando o diálogo, a crítica sobre as tarefas realizadas e o trabalho em conjunto são estimulados. No entanto, é o espírito colaborativo, e não as tarefas colaborativas, que sustenta a comunidade de aprendizagem.

Nota-se que, ao se falar das TDIC diante da educação ou dos aspectos relativos ao contexto online, em especial, coloca-se em ênfase as características do

processo didático-metodológico do trabalho docente e não meramente os dispositivos ou interfaces. A mesma relação ocorre na menção acima, quando os autores sobrepõem a ação dos alunos em comparação à estrutura desenvolvida nas tarefas ou atividades.

O perfil relatado pelas autoras resulta de experiências e reflexões de alunos imersos em cursos totalmente online, porém alude-se que o mesmo perfil pode ser esperado de participações parciais, com cursos gerados nas duas formatações – presencial e a distância. Nesse último caso, os sujeitos envolvidos negociam suas interações em ambos os momentos.

Levando em consideração, nesse instante, os momentos de estudos online, Palloff e Pratt (2004) corroboram com a ideia de que a autodisciplina dos alunos é imprescindível para que haja aprendizagem. Revelam que isso significa um leque de fatores, dentre eles: o gerenciamento do tempo destinado aos estudos, o estabelecimento de prioridades entre as atividades, o comprometimento com o processo educativo, a busca em aprender noções básicas de utilização das tecnologias disponíveis no curso e o exercício da capacidade reflexiva sobre as informações encontradas.

Ao apontar, nesse momento, a necessidade pelo aprendizado das técnicas dos recursos tecnológicos, destaca-se que as autoras não a colocam como um fator mais importante em relação aos que possuem cunho pedagógico. Porém, afirmam ser óbvio que, antes de qualquer ação educativa online, o aluno precisa ter acesso ao computador e conexão com internet de boa velocidade, além de saber manejar os recursos básicos para desenvolvimento do curso. É a união e a colocação em prática dos variados fatores que permitem o alcance de uma Educação online de boa qualidade, pois não é simplesmente a formatação desta, isoladamente, que a define como modalidade satisfatória.

Sobre esta questão, Palloff e Pratt (2004) indicam que quanto maior o nível de satisfação dos alunos sobre o gerenciamento do curso online, maior também será o índice de permanência e seu desempenho pela busca de melhoria nos estudos e aprendizagens. Ao referir-se sobre a atuação do aluno, recorre-se a outro elemento relevante que surge de modo a impulsionar a prática de trabalho deste, a motivação, fator que mantém ligação aos aspectos mais subjetivos.

Pallof e Pratt (2004) citam, unicamente, a automotivação como questão pertencente ao aluno virtual e relevante para o desenvolvimento das práticas de estudo, porém, é possível ir adiante, compreendo a complexidade da abordagem.

Assim, destaca-se que o estudo voltado à motivação em espaços de aprendizagens tem sido destaque em pesquisas da Psicologia que buscam refletir sobre os aspectos de influência diante a dinâmica da ação educativa, envolvendo fatores de múltiplas determinações fundamentados em vivências socioculturais (LEAL; MIRANDA e CARMO, 2012).

Sendo assim, ações internas ao sujeito, como também características relativas ao ambiente a que este encontra-se inserido e as estratégias a eles proporcionadas, são elementos que podem promover a motivação, como exposto por Parellada e Rufini (2013, p. 744):

O contexto de sala de aula pode oferecer atividades estimulantes, orientações adequadas em relação à aprendizagem e professores com boas estratégias para orientá-los nessa interação. Nesse caso, o contexto educacional pode ser considerado favorável ao desenvolvimento dos estudantes, atuando como um sistema de apoio para nutrir suas necessidades possibilitando, por exemplo, a exploração de interesses, o aprimoramento de habilidades, a internalização de valores e a integração social. Nesse ambiente, é provável que os estudantes apresentem melhor qualidade motivacional, envolvimento, persistência, confiança, entre outras disposições positivas, possibilitando aprendizagem significativa e bom desempenho escolar. Em contrapartida, caso as interações entre os estudantes e a escola não ocorram de modo adequado [...] a qualidade da motivação é baixa.

Observa-se que há uma relação entre os dois polos: a motivação e as diferentes maneiras de condução na execução do processo pedagógico. Caminham, pois, como uma via de mão dupla e ocasionam interferências entre si.

Um dos estudos significativos para compreensão e reflexão da qualidade motivacional, refere-se à Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan, a qual buscou trabalhar com três vertentes: motivação intrínseca, motivação extrínseca e a desmotivação. Atualmente, a teoria serve de base para diversos estudos que contemplam analisar ou mesmo indicar indícios no comportamento ou fala de sujeitos que revelem presença ou ausência de estilos de motivação (PARELLADA e RUFINI, 2013).

Sobre os tipos diferenciados de motivação, aponta-se que a intrínseca envolve ações espontâneas, ou seja, a realização de atividades pelo fato,

simplesmente, da satisfação pelo seu desempenho; já a de caráter extrínseco, desenvolve-se por meio do interesse em recompensas ou de modo a evitar punições. Logo, a satisfação em si não é ponto de partida, mas as consequências a serem produzidas; por sua vez, a desmotivação, como no nome já indica, é a ausência de elementos de motivação, ou seja, sem intencionalidade para agir. Por exemplo, “[...] um aluno desmotivado não tem intenção para agir porque desvaloriza ou não encontra, naquela situação de realização, elementos que despertem seu interesse.” (*ibid*, p. 749).

É possível considerar, portanto, que os impulsos motivacionais são constituídos de diferentes ordens, mas de qualquer maneira, afetam diretamente o indivíduo e o modo como dirigem determinadas ações e condutas em busca de um objetivo. De forma mais específica, a motivação aciona a atuação de trabalho docente e como os estudos são encarados pelos discentes.

3 POTENCIALIDADE DE APRENDIZAGENS INTEGRADAS

Se a composição das telas mostra as dificuldades que podemos encontrar para combinar meios complexos, a verdade é que a experiência da aprendizagem é realizada por meio do acesso a muitos conteúdos e telas, algumas delas informativas, outras interativas [...].

Illera (2010, p. 145)

O intuito deste capítulo é apresentar uma concepção de Educação Superior que ultrapasse a organização do processo educativo tradicional, de forma a expor possibilidades pedagógicas que tenham como apoio recursos online a serem utilizados como auxílio à Educação presencial, a exemplo do uso de ambientes virtuais. Pois, entende-se que os processos de aprendizagens tornam-se mais ativo a partir de um modelo híbrido, uma vez que contempla especificidades de diferentes modalidades educativas. Os debates resultantes partem das discussões promovidas por Moraes et al. (2013), Facuri (2011) e Mauri e Onrubia (2010) para tratar sobre AVA, bem como ações inerentes à prática docente. Ao mesmo tempo Matheos (2011), Rodrigues (2010), Tori (2009) e Primo (2007) trazem reflexões sobre a composição deste cenário que envolve os três elementos mencionados – professor, aluno e AVA – diante abordagens da educação coletiva ou híbrida.

3.1 Educação superior híbrida

O conceito de Educação híbrida parte do pressuposto de que as aprendizagens podem se constituir a partir da integração de abordagens complementares, ou seja, diante de diferentes perspectivas e estratégias metodológicas diferenciadas, mas ocorridas de maneira simultânea, em busca de novas experiências e, principalmente, de resultados mais satisfatórios ao processo educacional (MATHEOS, 2011)

De forma mais específica, em relação às práticas de hibridação no ensino superior, é possível destacar uma tendência atual em aproximar as duas modalidades educativas – presencial e online – caracterizando uma prática cada vez

menos idiossincrática, mediante propostas de integração entre as ações presenciais e suas possibilidades de combinação com os recursos tecnológicos, digitais ou online.

Reflexões suscitadas de experiências que contemplem este modelo de formação para o Ensino Superior não são recentes, como se aponta abaixo uma menção de Moran, et. al. (2005, p. 1) a esse respeito:

Ensinar em uma instituição superior não pode se reduzir aos momentos dentro de uma sala de aula. Podemos flexibilizar a forma de organizar os momentos de sala de aula e os de aprendizagem virtual de forma integrada e alternada.

Em função da data de publicação desta referência, percebe-se que, há quase uma década, já se falava sobre a necessidade de uma reorganização curricular em torno das práticas atuantes da Educação Superior, de forma a considerar a integração de atividades presenciais e virtuais. É possível abordar um processo mais longínquo de ações, diante esse contexto, desenvolvidas no cenário educativo brasileiro, na tentativa de transpor as práticas convencionais de ensino.

Situa-se, pois, como exemplo, a década de 1970, quando o país lançou o programa de rádio Minerva, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura. A proposta do programa consistia em oferecer instrução por meio de todas as emissoras de rádio brasileiras com caráter de ensino supletivo. Outras experiências também foram marcantes neste período e nos seguintes, avançando com projetos relacionados às emissoras de TV como o Programa Nacional de Teleeducação (PRONTEL), o Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ) e os programas de telecursos como o da iniciativa da Fundação Roberto Marinho (TELECURSO 2000) (BELLONI, 2002).

Um salto maior aconteceu com a chegada de recursos computacionais e especialmente com o advento da internet, por oportunizar o rompimento do ideário da distância física entre sujeitos.

Como praticamente todos os espaços explorados pela ação humana foram sendo abarcados pelo avanço tecnológico, a Educação foi passando gradativamente a se utilizar de novos métodos para que pudesse se adequar às exigências e/ou necessidades do momento histórico e social.

Foi por meio desta perspectiva que as tecnologias foram ganhando corpo no cenário educacional e percorrendo um vasto caminho em direção às adaptações do ensino e criação de novas modalidades. É mediante as conquistas desta trajetória que hoje se torna possível pensar em uma prática mais abrangente como a do ensino híbrido.

Cabe destacar que a ênfase da proposta híbrida para a Educação não se resume somente à junção dos métodos próprios a cada modalidade, de maneira em que ora o professor atue mediante ações convencionais e ora de forma online, mas ainda em momentos isolados. É possível citar como exemplo a esta constatação as atividades desenvolvidas por professores, mediadas por TDIC ou em caráter a distância, apenas de forma a suprir o fechamento de uma carga horária ou para sanar alguma ausência do profissional.

Rodrigues (2010) contribui com esta reflexão mencionando que a proposta é mais complexa do que atribuir uma junção momentânea de atividades presenciais e online. Constituindo de modo mais complexo, o autor menciona haver três aspectos relevantes na configuração de experiências educativas que se utilizam da educação híbrida: 1) interação dos recursos tecnológicos; 2) interação das modalidades de ensino; e 3) interação das abordagens pedagógicas.

Dentre estes, o autor destaca o terceiro elemento como parte preponderante de estratégias de ensino que partem de princípios de um ensino integrado, pois é quando se encontra em evidência o interesse e disponibilidade do educador em ressignificar sua perspectiva metodológica, permitindo-se conviver com mudança postas na forma de condução das aulas. Após essa reformulação conceitual, o agrupamento dos outros dois aspectos (interação dos recursos tecnológicos e das modalidades de ensino) será realizada de maneira espontânea pelo professor (RODRIGUES, 2010).

O cenário é complexo, pois, como adverte Matheos (2011, p. 12, tradução nossa), “a transição de um ensino tradicional para um misto [...] desafia os alunos e professores para interagir de forma diferente com o outro e com o conteúdo.” Além disso, há a necessidade de uma compreensão e aceitação institucional em relação ao método, possibilitando espaços para discussão, troca de experiência e formação do corpo docente.

Este sistema bimodal, ou seja, a articulação das características próprias a cada uma das modalidades de Educação Superior parte de um conceito de método

conhecido por *blended learning*, relativo a aprendizagens combinadas. Segundo Moreira e Tambara (2013, p. 4) a expressão revela

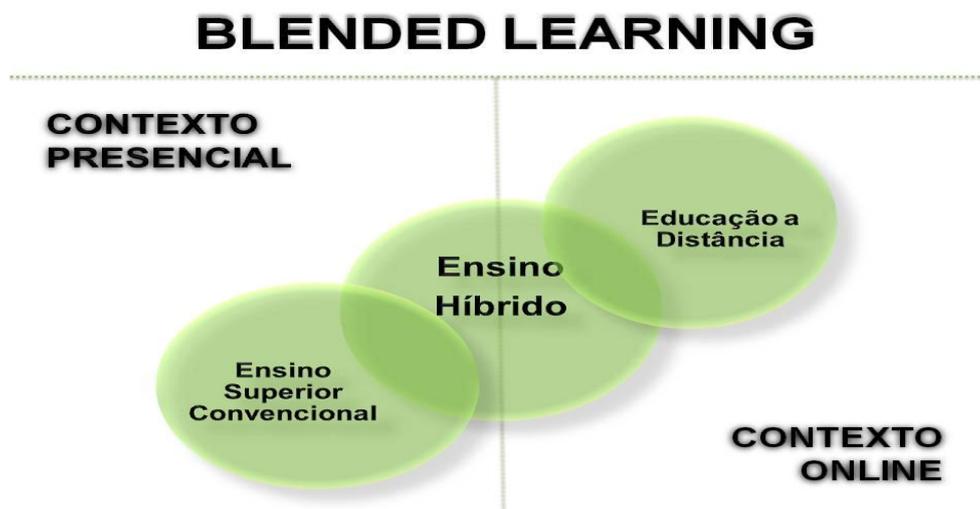
[...] o conjunto de experiências oferecidas ao aluno pela Instituição, vinculadas ao curso que ele frequenta, mesmo não sendo face a face. Podendo-se considerar que a atividade acadêmica não é apenas a aula ministrada pelo professor na sala de aula, mas todas aquelas que permitem ao aluno momentos de auto estudo e de pesquisa, sob a coordenação do professor, em diferentes ambientes de aprendizagem.

Não há, então, uma exaltação de uma modalidade sobre a outra, ao contrário, evidencia-se a compreensão de que a integração dos modelos diferenciados pode resultar em melhor qualidade de ensino, por tornar-se mais flexível e dinâmico. Para tanto, cabe ao profissional considerar os pontos fortes e limitações de cada proposta e reorganizar seu planejamento e atuação, auxiliando a romper uma perspectiva educativa tradicional.

Marques (2011) cita quatro modelos para o desenvolvimento do *blended learning*: **da instituição** – construído organizacionalmente no intuito de abarcar todos os cursos vinculados da universidade; **do programa** – levando em consideração a construção de uma proposta para um curso superior específico; **da unidade curricular** – formulado a uma disciplina em particular; ou **das atividades** – de forma a envolver um segmento da disciplina, mediante uma carga horária e atividades específicas.

O modelo adotado dependerá da intencionalidade do professor e, acima disso, do nível de parceria e apoio que o mesmo mantém a coordenação do curso ou instituição, com base nos níveis hierárquicos. Pois, atribuindo uma ação isolada, o mesmo passa a manter sua iniciativa ao alcance somente do modelo denominado “das atividades”.

A figura a seguir tem a pretensão de tornar mais claro como se organiza esse processo:

FIGURA 3 – Configuração do modelo de ensino *blended learning*

Fonte: elaborada pela autora deste estudo (2014)

Com base na apresentação desta figura, percebe-se que o ensino híbrido se desenvolve na intenção de romper as formas metodológicas isoladas das modalidades, trazendo uma nova configuração. A proposta surge como um encruzamento das polaridades, uma conexão e formação de novo agente a partir da aproximação das peculiaridades das duas tendências. Esse conceito se constrói junto às reflexões sobre as formas de ensinar e aprender e os recursos a elas associadas. Reflexão esta que transcorre todo o percurso histórico da Educação, mas que se reconfigura com as possibilidades de uso de aplicativos digitais e cenário online.

Rodrigues (2010) enfatiza que nesta convergência entre o contexto presencial e o online, um aspecto de ganho para a Educação Superior é o surgimento de novas demarcações de tempo e espaço para as aprendizagens. Pois, com a disseminação das TDIC tanto o aprendizado como a relação de interação estabelecida entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo pode tornar-se ainda mais contínua e não resumidos aos espaços físicos convencionais e fixados em um dado período de tempo. Nessa perspectiva, Oesterreich e Montoli (2012, p. 2) ressaltam que busca-se no método híbrido:

um equilíbrio entre presencial e a distância, propondo uma metodologia que trabalhe com o pedagógico, mas que respeite o tempo dos alunos; que

trabalhe com tecnologias, mas que permita momentos presenciais para orientá-los, uma vez que, para os alunos, poderá ser o primeiro contato com a aprendizagem a distância.

Um dado relevante é que este cenário educativo menos idiossincrático não tem como base somente os estudos e pesquisas teóricas, mas também possui caráter legal, mesmo considerando tal legislação como apenas um indicativo de uma realidade não totalmente explorada. A legislação referida trata-se da Portaria nº 4.059 formulada no ano 2004, a qual permite que 20% da carga horária de uma disciplina presencial de ensino superior possa ser desenvolvida a distância, flexibilizando, pois, o planejamento curricular em torno de atividades semipresenciais.

A importância da consolidação legislativa se dá à medida que a Portaria legaliza a postura do professor em fazer uso em sua disciplina presencial de momentos a distância, de forma a não prejudicá-lo institucionalmente. Porém, volta-se a mencionar a limitação desta Portaria, compreendendo-a por meio do que apresenta Moreira e Tambara (2013, p. 2) sobre esta realidade: “no Brasil temos o limite dos vinte por cento, mas em outros países estão implantando o ensino semipresencial ou *Blended Learning* sem limites legais.”

Retomando as reflexões de Moran et al. (2005) sobre este cenário, o autor também já havia alertado que o critério de 20% é apenas uma etapa inicial de outras conquistas da cultura online no âmbito das universidades e relata que:

As universidades poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga horária média de 50% para aulas presenciais e 50% a distância. Cada instituição terá de definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, de acordo com cada área do conhecimento. Isso porque há disciplinas que necessitam mais da presença física, como as que utilizam laboratório ou interação corporal (dança, teatro etc.). O importante é experimentar várias soluções nos diversos cursos. Todos estamos aprendendo e nenhuma instituição está, ainda, muito à frente na inovadora educação online. (*ibid*, p.9).

Entretanto, a constituição por estratégias pedagógicas diferenciadas não nasce e também não permanece a partir de ações isoladas. Senão, corre-se o risco de desenvolverem-se experiências somente em nível do modelo “da unidade curricular” ou “da disciplina”, como apontava Marques (2011).

Pensar na ação individual deste profissional acarretaria, também, em uma culpabilização quando tais atitudes não se desenvolvessem. Morosini (2000) chama a atenção para a importância da formação docente universitária anterior a qualquer

tentativa de flexibilização curricular. A autora ainda afirma que nem sempre há a consolidação dessa formação por parte das instituições de ensino, dificultando qualquer tentativa de inovação por parte do professor.

3.2 Ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia metodológica para a integração das modalidades educacionais

Uma das possíveis estratégias que podem ser utilizadas na concretização deste cenário de integração entre as atividades presenciais e online, na Educação Superior, é o uso de AVA, pois “permite novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desconsideradas pelo professor universitário [...]” (ARAÚJO JUNIOR; MARQUESI, 2009, p. 360).

Ao refletir sobre o conceito de AVA é possível verificar que ao suprimir a palavra virtual, o pensamento relativo ao ambiente de aprendizagem inclina-se basicamente aos espaços de sala de aula convencionais, mediante os elementos: professor, conteúdo e aluno, envoltos por uma estrutura física demarcada (geralmente, uma instituição de ensino). De forma contrária, ao se fazer o acréscimo do termo, surge a possibilidade da criação de um novo contexto de aprendizagem, permeado pela dinâmica online e revelando diferentes enfoques educativos.

Hahn e Passerino (2011, p. 24) definem os AVA de maneira bastante abrangente, alegando que “são sistemas que possibilitam a implantação de cursos via internet. [...] elaborados para auxiliar os professores na organização de conteúdos para os alunos e na ministração de um curso”.

Porém, mais do que compreender tecnicamente sua função, importante a percepção de que o ambiente virtual desenvolvido para fins educacionais deve-se estabelecer mediante um canal de comunicação e mediação entre os saberes e os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, outra definição é dada por Facuri (2011, p. 59-60) em que o AVA:

[...] é a expressão que tem sido usada por profissionais da educação, que estão interessados no uso das interfaces no ciberespaço, buscando novas formas de ensinar e aprender. [...] Os AVA são softwares desenvolvidos com finalidades pedagógicas para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. As interfaces de um AVA viabilizam uma comunicação multidirecional entre as pessoas envolvidas no processo educativo e é um

dispositivo de comunicação, de mediação de saberes, e de formação mediatizada.

Percebe-se que o ambiente não se constitui somente por questões de ordem técnica, mas também pedagógica, visto que se volta às relações entre os sujeitos envolvidos, de forma especial: professor e aluno. Assim, mais que um recurso pragmático, ele se torna um espaço para a construção de interações, visando o alcance de aprendizagens.

Morais et. al (2013) mencionam que a utilização dos AVA pelos professores, de forma a auxiliar as unidades curriculares do ensino presencial, tem se intensificado gradativamente em todos os níveis de ensino, mas de forma particular na Educação Superior. Isso ocorre pelo fato do AVA ser um recurso que permite estruturar os conteúdos, tanto de maneira síncrona com assíncrona¹⁰, ultrapassando as barreiras de espaço e tempo.

Na mesma direção, Bri et. al. (2009) afirmam que as estratégias metodológicas no campo acadêmico a partir dos AVA podem até mesmo sobressair sobre os demais recursos existentes. E ainda destacam que o foco não está na escolha do aplicativo, mas na condução dada às atividades, de maneira a expandir as possibilidades de interação entre os sujeitos envolvidos.

Araújo Júnior e Marquesi (2009) elencam algumas características que passam a fazer parte deste novo desenho para o desenvolvimento de aprendizagens, mediante a utilização de AVA: rompimento das distâncias de espaço e tempo; flexibilidade na realização de tarefas; aumento da possibilidade de compartilhamento; estímulo à aprendizagem autodirigida; uso de diferentes sistemas simbólicos, por meio da variedade de recursos multimídias, de forma a proporcionar o redimensionamento das estratégias metodológicas.

Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções. Nesse contexto, os papéis do aluno e do professor mudam: o aluno necessita de maior autonomia para aprender; o professor passa a ser um moderador e um facilitador do processo de aprendizagem. (*ibid*, p. 358).

¹⁰ Os recursos síncronos são aqueles que ocorrem em tempo real, úteis para discussões que necessitam de respostas e interações instantaneamente, como as videoconferências e chats. Já os assíncronos, são as comunicações estabelecidas com variação do tempo entre os interlocutores, a exemplo dos e-mails e fóruns.

Porém, os mesmos advertem que tais aspectos só passam a existir à medida que haja o desenvolvimento de um AVA projetado especificamente com fins educacionais e, a partir de uma perspectiva não instrucionista. Isso porque a depender da percepção pedagógica subjacente à sua formulação, seus elementos e práticas relativas poderão constituir-se por meio de um parâmetro tradicional ou não.

Assim, o simples uso desses ambientes não aponta para uma educação centrada no aluno, podendo apenas derivar na reutilização das práticas pedagógicas já existentes, pois o elemento chave é a ação didática impressa pelo professor ou outro agente partícipe de uma dada instituição educacional, resultante de uma concepção pedagógica específica.

Mauri e Onrubia (2010) explicam esta relação entre projeção do AVA, prática de ensino e situações de aprendizagens a partir da apresentação de duas concepções educativas em contexto virtual: uma partindo da ênfase da dimensão tecnológica e outra centrada na construção do conhecimento.

As análises feitas pelos autores sistematizam que o primeiro modelo mantém foco no acesso dos alunos aos ambientes, seus recursos e informações relativas, fato que mantém relação direta ao rendimento, em termos de aprendizagens, dos mesmos. Nesse momento, considera-se a participação mínima entre os sujeitos.

Já o segundo, parte da necessidade em estabelecer maior interação entre os membros, possibilitando também maior compartilhamento de dados em um cenário online mais dinâmico. Isso porque para os autores, a interação é tida como elemento norteador no “[...] processo de construção do conhecimento realizado pelo aprendiz e à atribuição de significado e sentido ao conteúdo de aprendizagem que essa construção supõe [...]” (*ibid*, p. 122). Segue quadro abaixo sinalizando a dualidade dessas concepções:

QUADRO 1 – Concepções educativas advindas da relação entre AVA, Ensino e Aprendizagem

Eixos	1º Concepção: dimensão tecnológica	2º Concepção: dimensão centrada na construção do conhecimento
-------	------------------------------------	---

AVA	Projeção de materiais para elaboração de conteúdos	Projeção de materiais para criação de um novo contexto de aprendizagem
Ensino	Apresentação dos recursos, logo o papel do professor parte do domínio dos mesmos	Aproximação dos recursos para mediação das relações estabelecidas entre os alunos entre si e estes com os conteúdos, sendo então, papel do professor orientar esse processo tendo o AVA como cenário
Aprendizagem	Rendimento diretamente ligado ao uso das TDIC	Rendimento ligado às ações produzidas pelo aluno, mediadas pelas TDIC

Fonte: elaborado pela autora deste estudo (2014)

Tendo por base as informações apresentadas no quadro 1, os autores sinalizam que os elementos relacionados à primeira concepção são meramente instrucionistas e procedem da formulação dos primeiros AVA. Após aperfeiçoamento da usabilidade dos mesmos, mencionam que os ambientes foram se aperfeiçoando e trazendo à sua organização uma configuração mais multimídia e hipertextual, gerando uma maior possibilidade de aprender pela via da participação conjunta entre os pares.

Do ponto de vista educacional, o modelo hipertextual contém aspectos que o diferenciam claramente dos outros dois anteriores [linear e hierárquico] e que fazem com que seja mais adequado para situações de aprendizagem nas quais o controle da interação, ou da leitura, recai no estudante. Ele organiza os conteúdos de maneira menos diretiva [...] permitindo que seja o estudante quem determine não apenas a ordem da leitura hipertextual, mas também seu ritmo. (ILLERA, 2010, p. 149).

Nota-se que, a educação pela interação, a partir da mediação pedagógica proporcionada pelo ambiente, é questão central para Mauri e Onrubia (2010). Eles reconhecem a existência e, em alguns momentos, a validade da formulação de ambientes pautados unicamente em materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida como experiências educativas, porém, são incisivos ao se dirigir a

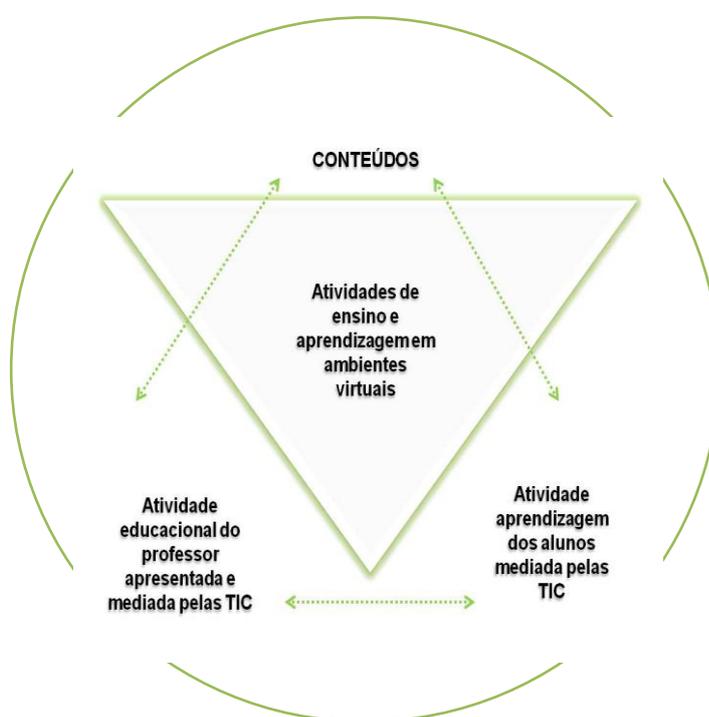
enfoques teóricos que buscam o desenvolvimento de ambientes virtuais baseados em trabalhos e aprendizagens compartilhadas pelo fator determinante da interação.

Nesse sentido, cabe destacar o posicionamento de Moraes et. al. (2013) ao enfatizar a necessidade pela verificação das razões que levam o docente ao uso de algum tipo de ambiente virtual, uma vez que a intencionalidade deste profissional pode servir para identificar a maneira como conduzirá as atividades.

[...] o sucesso da implementação das tecnologias educativas e da forma como são utilizadas, dependem, em grande parte, das atitudes e de fatores culturais dos professores [...]. É importante analisar a forma como os professores pretendem utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem de modo a que estes sejam adotados com sucesso na sua atividade docente. (Idem, p. 5).

Diante disso, constata-se que as discussões que abarcam o desenvolvimento e utilização de ambientes virtuais possuem como atores principais os professores e alunos, que juntos aos conteúdos disponibilizados formam o que Mauri e Onrubia (2010) denominam de triângulo interativo. A articulação desses três elementos é apresentada mediante a figura abaixo:

FIGURA 4 – Configuração do triângulo interativo



Fonte: Adaptada de Mauri e Onrubia (2010, p. 125)

Os autores demonstram, por meio da elaboração desta figura, a relação de interdependência entre professor, aluno e conteúdo, a partir da mediação dos ambientes virtuais. Passa-se de uma compreensão de aprendizagem como ação individual para uma compreensão desta, como processo social, a partir do estabelecimento de atitudes conjuntas.

Essa estrutura é vista por Mauri e Onrubia (2010) como algo preponderante à constituição das propostas educativas por meio de AVA e sinalizam a necessidade de troca, de parceria entre os três elementos em destaque na figura.

Percebe-se uma aproximação entre esta percepção do triângulo interativo com os aspectos advindos da segunda concepção educativa, exposta anteriormente pelos mesmos autores e sistematizada a partir do quadro 1. Pois, em ambos os momentos a relação cíclica, ou o sentido de interação, torna-se o ponto de partida para uma nova cultura de aprendizagem.

Dessa forma, o professor¹¹ é quem dinamiza o processo de construção das aprendizagens a partir do processo interacional estabelecido com o aluno e os saberes constituintes pelos conteúdos e TDIC, como mencionado abaixo:

Esse processo toma forma na atividade conjunta ou interatividade, entendida como a articulação e inter-relação das atuações de professor e alunos em torno dos conteúdos ou tarefas de aprendizagem e na sua evolução ao longo do processo de construção do conhecimento. As formas de organização da atividade conjunta serão diferentes de acordo com as normas para atuação compartilhada, as possibilidades e as restrições do projeto tecnológico e pedagógico e suas características de uso. (*ibid*, p. 125).

Partindo da configuração proposta, duas expressões ganham destaque: interação e seu desdobramento, a interatividade. Constata-se uma vastidão de estudos e conceitos relativos a esses vocábulos, gerando reflexões e pesquisas diversificadas no espaço acadêmico. Nesse sentido, é possível perceber discussões permeando diferentes áreas do saber, como na Psicologia, Ciências Sociais, Comunicação, Tecnologia da Informação, Educação, ou mesmo diante de uma das mais antigas formas - a interação entre partículas, do campo da Física.

¹¹ Fala-se em professor por considerar a integração das modalidades educativas - presencial e a distância. Se tratasse de um estudo específico de EAD, o tutor também seria incluso nesta categoria docente.

Mantendo o foco discursivo diante do contexto educacional, especialmente levando em consideração os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagens permeado por TDIC, é que este estudo delimita ainda mais o olhar reflexivo sobre os termos citados à base conceitual da Educação online.

Mesmo levando em consideração somente o cenário especificado, ainda encontram-se análises opostas, a exemplo das provocações feitas por Silva (2000) e Primo (2007).

Sendo assim, Silva (2000) sentiu a necessidade de situar interação e interatividade como elementos que podem se complementar ao longo do processo educacional, mas assumindo o posicionamento de que não possuem características rigorosamente iguais. Mantendo, portanto, conceitos e papéis distintos.

O autor destaca, então, que interação constitui-se mediante relações, de caráter recíproco, estabelecidas entre atores sociais, evidenciando o diálogo entre homem-homem. Em contrapartida, interatividade está relacionada aos recursos tecnológicos/digitais, a partir de uma ligação entre homem-máquina.

Primo (2007), por sua vez, galgou em suas produções considerações relativas à interação, com base na mediação situada pelo computador. O autor prefere compreender a existências de modos diferenciados de interação, como exposto a seguir:

[...] alguns pesquisadores preferem tentar diferenciar interação e interatividade. Por outro lado, tal empreitada converte-se em uma cilada. O posicionamento aqui adotado será de que tanto um clique em um ícone na interface quanto uma conversação na janela de comentários de um blog são interações. (*ibid*, p. 13).

Assim, para este estudo, buscou-se tomar o posicionamento adotado por Primo (2007) ao entender a relevância de refletir sobre as diferentes formas de interação que podem surgir no processo de ensino e aprendizagens, percebendo “interação” como “ação entre”, não importa se combinada na relação entre sujeitos ou também pela interação com artefatos.

Levando em consideração a proposta de Mauri e Onrubia (2010), destaca-se que a importância está em perceber as associações cabíveis entre aluno-aluno e aluno-professor, como também entre aluno-conteúdo mediatizado e professor-conteúdo mediatizado.

Nesse sentido, é possível se questionar: quais as alterações resultantes ao termos um suporte tecnológico, a exemplo do AVA, mediando as relações no contexto educacional?

Pensando sobre esta problematização, recorre-se à lembrança a formatação usualmente conhecida “emissor-mensagem-receptor” como o esquema comunicacional clássico. Com perspectiva de entendimento semelhante, Freire (1996) considerava ser um formato também tradicional o modelo de Educação “professor-conteúdo-aluno”, ambos vistos como um processo unidirecional.

Ao trazer o elemento de interação como significativo ao processo educacional mediado por AVA, há uma desorganização positiva no modelo linear acima descrito. Deixa-se de lado, portanto, as características de sequenciamento e se adere aos de multiplicidade e flexibilidade. Resulta desta nova configuração uma estrutura cíclica e justifica-se a adoção da discussão embasada na proposta do triângulo interativo (fig. 4) apresentado.

3.2.1 Possibilidades educativas a partir do AVA Moodle

Diante da organização do trabalho pedagógico envolto por recursos disponíveis nos AVA, esta seção destaca o Moodle como um ambiente possível de ser usado institucionalmente nos cursos presenciais da Educação Superior.

O termo Moodle advém da expressão *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* e se apresenta como um ambiente virtual, o qual oferece diferentes ferramentas para a constituição das práticas administrativas e acadêmicas. Ele é um software livre e se utiliza da internet para efetivar suas funcionalidades.

Lucas e Sanchez (2010, p. 4) descrevem a origem e aspectos desta plataforma:

Em 1999, na Curtin University of Technology, em Perth, na Austrália, [...] Martin Dougiamas, criava o Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) com intuito de fomentar um espaço de colaboração, onde os seus usuários poderiam intercambiar saberes, experimentando, criando novas interfaces para o ambiente em uma grande comunidade aberta. A filosofia de software livre, convidando a comunidade a interagir e modificar constantemente, contribuiu para o crescimento deste ambiente que apresenta uma interface amigável, permitindo aos usuários customizá-lo de acordo com os seus interesses e propósitos pedagógicos.

Alguns dos recursos proporcionados pelo Moodle são específicos para o trabalho de gerenciamento e outros para o pedagógico: **gestão de aprendizagem** - fornece ao professor diferentes possibilidades de construção de aulas e atividades; **produção** - possibilita distribuição dos conteúdos; **comunicação** - promove interação entre os interlocutores; e **avaliação** – permite desenvolver os procedimentos e atividades avaliativas, com atividades e tarefas. Esses recursos assumem grande importância quando se trata de ambientes online, pois são eles que favorecem as situações de aprendizagens (MARQUES, 2011).

De forma a exemplificar, apresentam-se algumas possibilidades de uso no ambiente Moodle.

QUADRO 2 – Possibilidades de uso do Moodle

Recursos	Apresentação
Fórum	O fórum é uma das estratégias mais utilizadas no Moodle, a partir de uma temática predeterminada e com a condução do professor, ele tem o intuito de promover estudos e discussões.
Chat	O chat permite a conversação em tempo real, podendo ser usado somente para se tirar dúvidas ou de forma mais complexa, direcionado pelo professor a fim de que sirva como local de discussão.
Tarefa	Este item permite que o professor divulgue alguma atividade no ambiente a ser realizada de forma assíncrona e postada posteriormente.
Glossário	Permite os termos e conceitos mais relevantes para servir de consulta e estudo por parte dos alunos.
Questionário	É possível criar um <i>quiz</i> , em diferentes formatos, pelo professor para fixação e estudo das disciplinas.
Base de dados	Essa pode ser considerada a prática mais antiga de uso de AVA, uma vez que alunos e professores podem alimentar o ambiente com arquivos em seus diferentes formatos. Reporta-se a um repositório de dados e conteúdos.
Avaliação	O professor pode usar qualquer tipo dos recursos do Moodle para compor seu processo avaliativo e tem como auxílio os relatórios, pois apresentam dados sobre a condução das atividades dos alunos.
Relatórios	Possibilita visualizar as atividades realizadas pelos participantes e ver o acesso de cada um deles ao ambiente. Porém, a avaliação não pode se fundamentar somente nos dados dos relatórios, pois o foco deste recurso é a frequência e quantidade de postagens e acessos, não fazendo nenhuma análise de ordem qualitativa.

Fonte: elaborado pela autora deste estudo (2014)

Cada uma dessas ferramentas possui função particular e pode ser utilizada de forma síncrona ou assíncrona. Ainda, é possível combiná-las com outros recursos não virtuais, tais como: a inserção de vídeo, *podcast*, ou mesmo à incorporação de arquivos de textos.

A escolha por qual recurso usar, segundo Marques (2011) deve partir da determinação de alguns fatores, entre os quais: os objetivos a serem alcançados na aula; a intencionalidade da atividade proposta; a tecnologia apropriada aos sujeitos; e a busca por métodos dinâmicos.

Nesse sentido, Araújo Junior e Marquesi (2009, p. 363-364) alertam para o fato de que:

[...] embora uma estratégia se aplique muito bem a uma área do conhecimento, pode não se aplicar a outras, cabendo ao professor analisar a aplicação de determinada estratégia ao contexto. [...] É importante que o professor tenha conhecimento prévio dos recursos digitais que poderá utilizar para cada atividade em um AVA [...].

A importância está no fato de o docente observar quais aspectos didáticos podem ser encontrados a partir do uso de AVA, ou seja, colocar em destaque a dimensão pedagógica em detrimento à tecnológica (idem, 2009). O Moodle, por exemplo, torna-se um meio propício em apoiar o desenvolvimento de disciplinas presenciais, que visam utilizar atividades online como complemento à sua carga horária, de forma a buscar por estratégias mais dinâmicas. Assim, com a inserção deste AVA nos planos de trabalho, o professor tem a possibilidade de reestruturar as formas convencionais de mediação com o aluno.

Facuri (2011) estabelece três elementos determinantes ao processo de mediação: a mensagem veiculada, a relação estabelecida entre os sujeitos e o lugar de interação social. Em se tratando da mediação pelo AVA Moodle, torna-se possível pensar na abrangência de seus recursos, os quais promovem outros espaços e se apresentam a partir de uma nova perspectiva temporal.

A disposição de fóruns, por exemplo, permite estabelecer uma continuidade das discussões, com troca de saberes, uma vez que os fóruns são propícios à execução de atividades que visam à interação e cooperação entre os membros. Santos (2012, p. 76) relata que “é justamente esse movimento de troca, de sistematização das dúvidas e de comunicação que o fórum se estabelece, criando um ambiente [...] de forma crítica e reflexiva”.

Nesse tipo de proposta de atividade, a vantagem é que os participantes podem organizar sua rotina de estudo de acordo com suas possibilidades de tempo e a partir de locais diversos, e ainda, é possível expandir os momentos de interação iniciados em sala de aula.

O importante é que o professor saiba direcionar as atividades do Moodle de maneira a associar os momentos presenciais e online e não com ações isoladas “[...] como se cada uma desse conta de resolver algum aspecto da aprendizagem.” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 26).

4 METODOLOGIA

[...] não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode.

Saramago (1988, p. 125)

Este capítulo demonstra as características e os percursos metodológicos adotados na pesquisa. Trata-se da explanação do campo, universo e amostra da pesquisa, aspectos éticos e técnicas utilizadas em um estudo de caso, com base nos parâmetros da abordagem qualitativa. Segue-se também o processo de codificação dos dados coletados, incluindo a apresentação das categorias analíticas, tendo como referência as propostas do método Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

4.1 Desenho da pesquisa

O referencial teórico-metodológico que subsidiou a constituição desta pesquisa caminha em direção às reflexões de Dencker e Viá (2001) os quais afirmam que a observação de uma realidade deve ser feita a partir de parâmetros e metodologias específicas, que devem estar em conformidade com as etapas de uma pesquisa previamente traçadas. Os autores acrescentam que é o planejamento e a execução dessas que conduzem à resolução de um problema e objetivos estabelecidos.

Na pretensão de explorar características e cenários que não são descritos simplesmente de forma numérica (MOREIRA; CALEFF, 2006), mas que ao mesmo tempo conseguem compreender e interpretar o fenômeno social proposto é que se optou, neste estudo, pela abordagem metodológica qualitativa. Segundo Flick (2009) os dados provenientes deste tipo de pesquisa não se reduzem à demarcação de simples variáveis, mas se inserem em um dado contexto, sendo assim:

[...] os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. [...] Além disso, a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa. (FLICK, 2009, p. 24).

De maneira complementar, foi utilizado como estratégia metodológica o estudo de caso. É atribuída a esta estratégia a análise de acontecimentos contemporâneos específicos ou mesmo individuais, os quais são confrontados com proposições teóricas na tentativa de expandi-las, mas não de manipulá-las ou generalizá-las. Pois, o intuito dos estudos de caso não é o de obter uma generalização estatística dos dados, mas teórica ou analítica (YIN, 2005).

Segue-se com o detalhamento da pesquisa e o caminho percorrido para se chegar à análise do caso delimitado.

4.2 Universo e amostra

De forma relacional aos objetivos propostos, o universo da pesquisa direciona-se ao público de professores e alunos universitários. Mucchielle (1978) menciona que é a partir da definição deste universo que se dá a construção da amostragem, por meio de um desmembramento da população.

Para que este processo de seleção de amostra pudesse ocorrer, foi necessário basear-se em alguns fatores determinantes: 1) que os sujeitos envolvidos na pesquisa mantivessem vínculo à instituição de ensino pela modalidade de Educação presencial; 2) que a disciplina por eles (professor e alunos) partilhada também fosse ofertada à luz desta modalidade; 3) que esta disciplina fizesse parte da oferta de qualquer curso de graduação, porém que ocorresse ao menos a partir do 3º período de curso; 4) que fosse uma disciplina com pretensão em utilizar o Moodle de forma a auxiliar as dinâmicas de estudo.

Destaca-se que esses critérios foram estipulados em consonância aos objetivos específicos que regem esta pesquisa.

Após a definição desses critérios, foi possível delinear a amostra para compor a coleta de dados com o auxílio de dois métodos. O primeiro, denominado de amostra por caso único “consiste na escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise, do tipo estudo de caso” (GUERRA, 2006, p. 44). O segundo

trata-se de uma seleção intencional, compreendida por Oliveira (2001) como uma técnica usada para eleger elementos ou sujeitos representativos para uma unidade de análise geralmente específica ou pequena.

Destaca-se que desenvolver um procedimento de escolha baseado na intencionalidade de caso único não remetem os resultados da pesquisa a um nível de representatividade estatística ou de generalização, mas isso não significa ser um fator incoerente, pois segundo Flick (2009) essa não é a meta de um estudo qualitativo, ou ainda como menciona Guerra (2006, p. 20):

A questão central que se coloca na análise compreensiva¹² não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente representativos, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos [...]. Dito de outra forma, a interrogação que se coloca é a da representatividade social de um pequeno número de indivíduos [...].

Em relação à unidade amostral delimitada para compor a construção do caso desta pesquisa, situa-se que se optou pela definição de uma disciplina curricular do curso de Nutrição de uma IES do estado de Alagoas, composta por uma docente e 30 alunos, mais especificamente a partir do acompanhamento desenvolvido entre os meses de maio a setembro de 2013.

De maneira mais peculiar relata-se que o curso de Nutrição desta instituição não tinha tradição em EAD, ou seja, não havia sido produzido nenhum tipo de trabalho pelo corpo docente desta unidade de ensino que envolvesse elementos do cenário online ou traços da própria EAD. Atuando na docência por meio da Educação Superior por 22 anos, a professora não tinha nenhuma experiência para além da estrutura tradicional de ensino, mas chega em determinado tempo de sua carreira a indução em participar, como representante da unidade de ensino, do edital¹³ nº 15 do ano de 2010 lançado pela Capes, via MEC, desenvolvendo um projeto em prol da incorporação de AVA na unidade curricular e outros recursos didáticos envoltos pelas TDIC. A partir da aprovação deste projeto a mesma inicia um percurso de formação para uso dessa modalidade, tanto por meio

¹² Ao tratar do termo análise compreensiva a autora se refere aos princípios de pesquisa qualitativa.

¹³ O edital de fomento ao uso das tecnologias nos cursos de graduação visando proporcionar o uso de elementos da EAD, incentivando a integração entre as modalidades educativas.

de cursos promovidos em parceria com órgãos atrelados ao edital de fomento, como também buscando alternativas próprias para aprendizagem.

A escolha pelo trabalho com este caso em particular justifica-se pelo fato de a professora desta disciplina ter sido percebida com características marcantes em meio à discussão entre formação docente universitária diante do cenário híbrido, envolto pelas TDIC e AVA.

Dando continuidade, buscou-se garantir a participação de todos os sujeitos com base no entendimento de que “sempre que o universo da *enquete* for reduzido, convém interrogar todos os que fazem parte desse universo” (MUCCHIELLE, 1978, p. 27), porém, destaca-se que somente 15 sujeitos participaram diretamente da coleta de dados, por três razões: 1) desistência de 3 alunos à disciplina; 2) cooperação de 7 alunos em aspecto parcial nos procedimentos de coleta, ou seja, estes só participaram da aplicação do primeiro questionário e faltaram as últimas aulas destinadas à participação do segundo, como também não foi possível obter contato destes por e-mail; 3) falta de 5 alunos nos dias iniciais da aula, destinados à apresentação da pesquisa e aplicação do primeiro questionário, não sendo possível, assim, contar com a colaboração dos mesmos na fase final, para as informações não ficarem incompletas.

4.3 Questões éticas

Para dar procedimento a esta pesquisa, buscou-se seguir as recomendações previstas pela Resolução 196 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, mais especificamente, quanto aos aspectos éticos da pesquisa científica, envolvendo seres humanos.

Assim, foi feito o envio do protocolo de pesquisa anterior ao momento de coleta de dados, seguido de todos os documentos previstos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi formulado em dois modelos sendo um destinado aos alunos e o outro ao docente (conforme apêndices D e E, respectivamente) e somente após esse momento é que se deu início às etapas previstas de aplicação de questionários e desenvolvimento de entrevistas.

Portanto, as discussões provenientes desta pesquisa mantêm como

subsídio a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do estado de Alagoas, diante do parecer número 305.064, de 2013.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu mediante o acompanhamento da disciplina durante o período já especificado, a partir do auxílio de dois procedimentos técnicos: entrevista semiestruturada (conforme apêndice C) e questionário (conforme apêndice A e B).

Sobre essas escolhas Yin (2005, p. 120) alega que “[...] um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências”. O autor ainda evidencia ser a entrevista umas das fontes mais relevantes em um estudo de caso. Na pesquisa, ela ocorreu a partir de duas etapas, pois pretendeu-se ver como se estabelecia às perspectivas da professora em relação à inserção do Moodle em sua prática docente, assim como em visualizar, também a partir de seu próprio ponto de vista, as ressignificações estabelecidas sobre sua atuação após conclusão desta experiência.

- 1) Início da disciplina, a fim de obter informações sobre as possíveis experiências de uso da plataforma Moodle, pela docente, e suas expectativas e perspectivas diante a proposta de trabalho;
- 2) Nos momentos finais previstos à disciplina, com a pretensão de dialogar, com a mesma profissional, sobre os desafios percorridos, as novas habilidades adquiridas e no intuito de identificar as contribuições provenientes da utilização do ambiente em sua prática pedagógica.

Nas duas etapas de entrevista utilizou-se do recurso de gravação de áudio, a partir do emprego de um aparelho celular com MP3. Flick (2009, p. 266) alega que “o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo.”. Seguem, abaixo, os dados relativos a este momento da pesquisa:

QUADRO 3 – Dados referentes às entrevistas e ao entrevistado

Dados da entrevista	
Data da primeira entrevista	15 de maio de 2013
Data da segunda entrevista	20 de setembro 2013
Duração da primeira entrevista	40 minutos
Duração da segunda entrevista	30 minutos
Entrevistador	Marcela Fernandes Peixoto
Tipo de entrevista	Presencial
Nome do entrevistado	C (sigla fictícia)
Dados do entrevistado	
Sexo	Feminino
Profissão	Professora
Tempo de docência no ensino superior	22 anos

Fonte: Dados deste estudo

Já em relação à aplicação do questionário foi feita visando os demais sujeitos da pesquisa - os alunos. Ele também foi submetido a dois momentos, de forma semelhante como ocorreu com a entrevista. O primeiro momento, com aplicação no início da disciplina, teve por objetivo diagnosticar o conhecimento e experiências dos estudantes em relação ao Moodle, como também obter informações quanto às expectativas desses, em relação à condução da disciplina. Esse questionário foi composto por questões fechadas, em que também se pode designar de questionário pré-codificado (MUCCHIELLE, 1978).

O segundo questionário, que ocorreu ao término do semestre letivo, foi composto somente por questões abertas e direcionadas à obtenção de depoimentos dos alunos em relação à proposta metodológica utilizada na disciplina. Pretendeu-se neste momento identificar as contribuições originárias da utilização do Moodle no desenvolvimento de aprendizagens na Educação presencial, as prováveis modificações na rotina de estudo e motivação dos mesmos após a proposta desenvolvida. O intuito foi de contemplar e refletir sobre tais informações a partir da perspectiva dos próprios participantes da pesquisa.

Quanto a este segundo formato, Mucchielle (1978, p. 35) menciona que “ao contrário da precedente, a questão chamada ‘aberta’ não prevê respostas e deixa ao indivíduo a completa liberdade de se expressar como quiser, de formular a

seu modo a resposta à questão colocada”. Seguem, abaixo, alguns dados relativos à aplicação dos questionários:

QUADRO 4 – Dados referentes aos questionários

Dados da aplicação dos questionários	
Data da primeira aplicação	27 de maio de 2013
Data da segunda aplicação	21 de agosto de 2013
Formato do primeiro questionário	Pré-codificado
Formato do segundo questionário	Aberto
Quantidade de questionários aplicados	30
Dados dos participantes	
Sexo	14 Feminino e 1 Masculino
Curso	Nutrição
Período	6º

Fonte: Dados deste estudo

Importante destacar que, anterior à aplicação desses instrumentos, a fase de desenvolvimento dos questionários satisfaz aos princípios e etapas previstas pelos pesquisadores desta técnica de coleta de dados. Assim, tendo como base os estudos de Mucchielle (1978), Babbie (2003) e Flick (2009) uma dessas fases traçadas no encaminhamento da pesquisa foi a de pré-teste, que “[...] são os testes iniciais de um ou mais aspectos do desenho da pesquisa. Geralmente isso significa a administração do esboço do questionário a um grupo de sujeitos [...]” (BABBIE, 2003, p. 303).

O pré-teste foi desenvolvido a partir da intervenção de 3 sujeitos, denominados neste trabalho por uma numeração, para que seja preservada a identidade de cada um deles. Assim, contou-se com a mediação do sujeito 1 (professor, com formação em Pedagogia), sujeito 2 (professor, com formação em História) e C (professor, com formação em Educação Física). Todos esses são mestrandos pertencentes a linhas de pesquisa distintas, relacionadas à Educação.

A escolha por esses sujeitos deu-se por conveniência, pois como adverte Mucchielle (1978, p. 61-62) a seleção deve ser feita a pessoas que “[...] aceitem dedicar tempo para responder ao questionário [...] Daí a necessidade de escolher pessoas com as quais os entrevistadores tenham estabelecido (ou saibam

estabelecer) uma boa relação pessoal”. Ainda de forma a justificar a opção pelos sujeitos escolhidos ao pré-teste, Babbie (2003, p. 305-306) destaca que:

A seleção de sujeitos para o pré-teste dos instrumentos pode ser feita de modo flexível e variado. Amostragem controlada não é necessária neste ponto. [...] A única diretriz que recomendo para seleção dos sujeitos é que estes devem ser pessoas razoavelmente adequadas para as perguntas consideradas. [...] Se a pesquisa tiver como alvo uma população em particular, quaisquer membros desta população ou pessoas semelhantes a ela podem servir como sujeitos para o pré-teste. [...] O objetivo do pré-teste é melhorar o instrumento da pesquisa e não fornecer descrições da população.

4.5 Definição dos critérios para análise dos dados

A análise organizou-se a partir de três etapas cronológicas, como sugere Bardin (2011): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados e interpretação.

- 1) Pré-análise: correspondeu à fase de sistematização dos dados coletados, na pretensão de organizar as ideias iniciais que suscitam destes, a partir de leituras flutuantes, estabelecendo um contato inicial aos mesmos.
- 2) Exploração do material: esta etapa definiu-se como a preparação mais densa dos materiais analisados, desenvolvendo os processos de codificação, em que foi possível recorrer ao auxílio de um aplicativo computacional denominado WEBQDA, que será apresentado posteriormente. Segundo Bardin (2011, p. 133):

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...].
- 3) Tratamento dos resultados e interpretação: esta última etapa pretendeu transformar os dados brutos em informações significativas, de forma a desenvolver um processo de triangulação entre a fundamentação teórica proposta no estudo, os dados empíricos e a produção de inferências.

Destaca-se que o processo inicial de codificação do primeiro questionário aplicado foi feito mediante a apuração das respostas, com base na apresentação das informações mais relevantes evidenciadas pelos participantes, para posteriormente ser feita a análise destas mediante a correlação com as discussões

teóricas. Quanto ao segundo questionário, realizou-se a organização das respostas com base na seleção dos conceitos-chave, classificando-os em categorias para seguir com as análises.

Já em relação ao tratamento das entrevistas, um período de tempo foi dedicado a sua transcrição, que teve como apoio a formatação sugerida por Flick (2009) ao apresentar um quadro de regras como exposto no anexo A. O autor destaca ser relevante este momento de preparo e documentação dos dados para a etapa posterior de análise.

Após a preparação inicial dos dados foi selecionado o método de análise de conteúdo, fundamentado nos estudos de Bardin (2011). Esse método, desenvolvido no âmbito das Ciências Sociais, baseia-se na análise de textos codificados e transformados em unidades de análise, as quais se desenvolvem mediante categorias previamente definidas (BAUER, 2002). O autor ainda relata que o objetivo deste método não é o de embasar um trabalho puramente descritivo, mas analítico a partir das inferências produzidas pelo próprio pesquisador.

4.5.1 Uso do software WEBQDA no suporte à análise de conteúdo

Entre o período de 1960 a 1975 que se originaram algumas possibilidades de adaptação de análise de conteúdo ao computador. Com o decorrer do tempo os programas que antes seguiam uma linha de análise apenas por frequência dos dados, foram se aperfeiçoando e ganhando rigor e inovação nas demais fases de procedimento (BARDIN, 2011).

Atualmente, a busca pela associação entre o uso do computador e a constituição da pesquisa qualitativa é compreendida por meio da expressão *Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*, ou simplesmente pela sigla CAQDA (LAGE, 2011).

Mesmo diante da variedade de métodos e das diferentes vertentes filosóficas que orientam à pesquisa, Puebla (2003, p. 289) destaca que “existe ya un corpus de materiales que permiten pensar al Análisis Cualitativo Asistido por Computadora (ACAC) como un campo singular y privilegiado del conocimiento”.

Assim, como suporte à etapa de tratamento e análise de dados, buscou-se para este trabalho o auxílio em um CAQDA, denominado WEBQDA.

Ressalta-se que os programas computacionais não analisam os dados em sua totalidade, mas servem como instrumento ao trabalho do pesquisador no processo analítico, ou seja, eles são “[...] facilitadores de rotinas necessárias à análise. [...]”. (AZEVEDO, 1998, p. 149) e, portanto, “não fazem a análise qualitativa sozinho ou de modo *automático*”. (FLICK, 2009, p. 319).

O nível de ajuda fornecido depende da programação desenvolvida e estabelecida no *software*, junto do interesse do pesquisador em relacionar esses fatores aos dados de sua pesquisa e ao tipo de análise que se deseje utilizar. Alguns critérios foram utilizados para tomada de decisão de qual aplicativo utilizar, tendo por base alguns dos itens elencados por Lewins e Silver (2009, tradução nossa), tais como:

- Qual abordagem teórica e metodológica delineada no percurso da pesquisa;
- Se o trabalho de coleta e análise de dados é feito de forma individual ou se conta com apoio de outros membros;
- Se já possui acesso ao *software*;
- Qual o tempo disponível para aprendizagem na utilização do *software* e para a etapa de preparação e análise dos dados;
- Qual o tipo e volume de dados a serem adquiridos na pesquisa;
- Qual o intuito na utilização do *software*: gerenciamento, codificação, comparação, verificação de níveis de ocorrências;
- Quais as fontes de dados: textuais, sonoras, visuais.

A escolha de qual programa seria mais apropriado para ser usado como apoio às etapas iniciais do processo de análise de dados, foi fundamentada nos critérios acima descritos. Assim, é que se decidiu pelo uso do WEBQDA, pois comparou-se as possibilidades de trabalho de seus recursos com os intuítos, cenário e amostras da pesquisa. Souza et al. (2013) o define como “*software* de análise de textos, vídeos, áudios e imagens que funciona num ambiente colaborativo [...]”.

Uma das vantagens em escolher este e não outros programas, em relação aos aspectos de usabilidade, é que o WEBQDA é vinculado a qualquer computador com acesso à internet. O único pré-requisito necessário é que haja no computador a última versão instalada do *Adobe Flash*, como é mencionado a seguir:

Com base no uso deste recurso, destaca-se que como um dos pontos de risco na utilização de um CAQDA refere-se à falta de habilidade do pesquisador para utilização dos aplicativos, ressalta-se que foram realizadas algumas formações para uso do WEBQDA. Em abril de 2013 a partir de curso presencial, nos meses de julho a agosto do mesmo ano e janeiro a fevereiro de 2014, a partir de cursos de treinamento online, incluindo estudos do manual e tutoriais.

Após as formações foram usados para esta pesquisa os três recursos disponíveis do *software*: sistemas de fontes, de codificação e de questionamento.

Após entrar num projeto, surge ativo o Sistema de Fontes que, consiste na inserção e organização dos dados, ou seja, texto, imagem, vídeo ou áudio. Esta área pode ser disposta de acordo com a necessidade do utilizador [...]. No Sistema Codificação o utilizador pode criar as dimensões, primeiro categorias e depois indicadores, sejam elas interpretativas ou descritivas. É da interligação entre as Fontes e a Codificação que, através dos procedimentos de codificação disponíveis no webQDA, o utilizador poderá configurar o seu projeto para que tenha seus dados “codificados” de forma estruturada e intreligada. No Sistema Questionamento é disponibilizado um conjunto de ferramentas que ajudarão o utilizador a questionar os dados, com base na configuração atribuída nos dois primeiros sistemas. (idem, 2013, p. 12-13).

A figura a seguir demonstra-nos o processo relacional entre os sistemas utilizados:

FIGURA 6 – Recursos utilizados no WEBQDA



Importante mencionar que a utilização desses recursos não teve como premissa à intenção de transportar ao *software* a análise de conteúdo produzida, pois seria um engano considerar que os CAQDAS interpretam os dados obtidos na coleta de dados. Eles são como Flick (2009) os denominam de ferramentas pragmáticas de auxílio ao pesquisador, ou recurso facilitador e não autônomo.

Assim, de nada adiantaria distribuir demasiadamente as informações e dados que foram codificados no *software* se após este momento não houvesse um diálogo entre os resultados expostos com as teorias propícias ao objeto de estudo, pois “quem decide o que fazer, quando fazer e por que fazer continua sendo o pesquisador.” (LAGE; GODOY, 2008, p. 14-15).

4.6 Definição e organização das categorias de análise

O processo de categorização se define pela operacionalização de classificações em torno do *corpus* da pesquisa, de forma a reunir grupos de um mesmo elemento das unidades contextuais. Isso é feito com base em critérios definidos pelo pesquisador (BARDIN, 2011). Assim, para esta pesquisa, procurou-se trabalhar com o que a autora chama de critério semântico, o qual é estabelecido segundo categorias temáticas.

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. [...] O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. (BARDIN, 2011, p. 150).

Nesse sentido, as categorias constituídas para esta pesquisa foram advindas de dois fatores: a priori, ou seja, da própria fundamentação teórica que subsidiou esta pesquisa e, a posteriori, fruto das informações obtidas a partir da coleta de dados mediante o questionário aberto e entrevistas.

Assim, as mesmas foram elencadas com base em duas perspectivas: advindas do olhar do professor e também dos alunos sobre a utilização do ambiente Moodle.

Ao designar a categoria **práticas de uso**, abordaram-se aspectos

voltados às habilidades dos sujeitos quanto à utilização do Moodle; já na categoria **estratégias de ensino e de aprendizagem** destacam-se as metodologias de trabalho do professor e as aprendizagens significativas resultantes do uso do ambiente; a categoria **alterações nas práticas de trabalho docente e discente** voltou-se a refletir sobre as possíveis mudanças ocasionadas dessa experiência; por fim, a categoria **fatores intervenientes** contemplou características da infraestrutura e manuseio do computador e internet, analisando, então, aspectos de gestão e acesso ao Moodle.

As categorias analíticas foram organizadas no WEBQDA a partir dos sistemas mencionados e vinculados ao *software*. Assim, o sistema de fontes foi usado para inserção e organização das entrevistas e do questionário aberto. O de codificação permitiu estruturar os dados brutos por meio do ficheiro denominado nó em árvore, onde foram elencadas as categorias e as unidades de registro e desenvolvido o processo de codificação das unidades de análise.

Por fim, no sistema de questionamento foram utilizados dois recursos: palavras mais frequentes e pesquisa de texto. Eles auxiliaram na busca pelas unidades de contexto de cada categoria.

FIGURA 7 – Palavras mais frequentes



Fonte: elaborada pela autora deste estudo (2014) ¹⁴

¹⁴ A figura foi elaborada com auxílio da ferramenta nuvens de palavras através do site: <http://www.wordle.net/>

A figura representa as palavras frequentes mais significativas relativas às entrevistas e questionários desenvolvidos. A busca pelos termos foi feita a partir do mecanismo “palavras frequentes” disponibilizado no WEBQDA, após a inclusão dos ficheiros, ou seja, das unidades textuais utilizadas para análise.

A outra figura disposta abaixo se refere a uma das etapas de codificação, em busca das unidades de significação. Os textos grafados em amarelo significam partes já codificadas com associação a uma dada categoria. As fontes codificadas em nós encontram-se expostas no apêndice F.

FIGURA 8 – Demonstração de procedimento com WEBQDA

The screenshot shows the WEBQDA interface. On the left, there is a sidebar with a tree view under 'Codificação' containing 'Nós Livres', 'Nós em Árvore', 'Descritores', and 'Classificações'. Below this is a 'Fontes' section. The central pane shows a list of categories: 'Utilização', 'Funcionalidade', 'Dificuldade', 'Contribuição', and 's'. The right pane, titled 'TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA INICIAL', contains a transcript with yellow highlights. The highlighted text includes: 'EP: Como surgiu a decisão em utilizar o Moodle como suporte a esta disciplina na modalidade e sobretudo no campo da saúde?', 'E: Bom, na verdade M. eu fui sendo levada a conhecer essa possibilidade. Nunca tinha ir a plataforma e não a conhecia. Até*, até que surgiu uma proposta aqui na F. de realizar e eu fui engajada na produção dele junto com outros professores. Mas eu me envolvimento e nesse meio termo eu fui conhecendo a C. e algumas pessoas de aprovado e teve parceria de outros trabalhos da C. Até que eu fui convidada a pa capacitação e cai lá de repente, sem saber muito como ia ser, até porque eu nunca e tecnologia (risos). Mas* como eu busco conhecer coisas novas para minha professã convidada pra participar dessa formação e fui lá ver como era. Então foi na oficina qu Moodle e confesso que fiquei perdida com tantas informações técnicas. E junto aos m pensava que não ia usar nunca esse ambiente, eram muitos dados técnicos e até algu desistiram. #Mas eu*3* fui ficando para pelo menos terminar. EP: Certo.# E: Até que pediram para agente criar uma disciplina. fictícia mesmo. e agente tinha

Fonte: WEBQDA (2014)

Esses procedimentos realizados com o auxílio do WEBQDA facilitaram à criação de quadros¹⁵, que serão expostos no capítulo seguinte, contento os três itens imprescindíveis para a etapa analítica: categoria, unidade de registro e unidade de contexto.

¹⁵ Ressalta-se que este critério para exposição dos dados foi de escolha do pesquisador, visto que na análise de conteúdo não existe parâmetros normativos, “[...] mas somente algumas regras de base [...]” (BARDIN, 2011, p. 36).

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

[...] os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam.

Bauer (2002)

Este capítulo expõe as análises provenientes das relações estabelecidas entre os dados coletados e os referenciais teóricos do tema apresentado neste estudo. As análises são disponibilizadas por meio da organização de quatro categorias¹⁶ analíticas, em que cada uma prossegue com sua unidade de registro e de contexto.

5.1 Análise dos dados

5.1.1 Categoria “Práticas de uso”

Diante da compreensão de que o AVA permite a execução de diferentes práticas educativas, sendo direcionado a depender da intencionalidade didática e perspectiva pedagógica subjacente, é que um dos objetivos desta categoria foi analisar as finalidades de uso docente e discente do ambiente de aprendizagem Moodle, como auxílio às atividades de trabalho presencial.

Sendo assim, revelando clareza quanto à existência da Portaria nº 4.059 criada no ano 2004, uma das primeiras menções da docente ao ser questionada sobre qual seu objetivo para utilização deste ambiente, foi em justificar que o uso é respaldado pela Legislação referida, porém a mesma destacou que busca esta utilização como complemento e não para substituição de suas aulas.

¹⁶ De forma a proporcionar uma melhor compreensão das categorias delimitadas para análise dos dados, resolveu-se pela construção de quadros que buscam exemplificar de onde partiu cada uma delas, com base em sua relação com unidades significativas mais amplas. Tais demonstrações encontram-se dispostas no apêndice G deste trabalho.

Eu sei que a gente tem uma limitação legal de uso, dos 20% a distância. Mas, eu nunca substituí, aliás eu só substituí uma vez a aula pelo uso da plataforma e eu usei para repor por um impedimento que tive de comparecer e remarcar uma aula presencial. Mas, na maioria das vezes, eu uso como um acréscimo. [...] Inclusive os professores que te falei eram totalmente contra substituir, aí eu falei pra eles o seguinte: eu disse olha, no momento agora não é pra gente discutir a Portaria, nem se vai substituir ou não, até porque cada professor se ele está respaldado legalmente ele tem essa possibilidade, a Faculdade não pode dizer 'não pode usar' porque existe um instrumento legal. No momento a gente não tinha amadurecimento de discussão pra dizer se deve ou não deve, mas eu não tenho feito.¹⁷

Compreende-se que a fala da docente é formulada nesta direção porque a Portaria resulta na autorização da oferta semipresencial para as IES, desde que as atividades de caráter à distância não ultrapassem 20% do total da carga da disciplina. O exposto pela Portaria traduz um planejamento em que em certa carga horária haverá ações desenvolvidas presencialmente (na maior parte da carga horária total) e em até o limite de tempo posto pela legislação é possível realizar atividades de cunho a distância.

Com base na explanação da docente, percebeu-se que ao se posicionar pelo aspecto de complementaridade, ela caminha na direção de uma perspectiva mais complexa, com base em propostas de integração das atividades presenciais, combinadas com recursos digitais e online, ou seja, de uma educação integrada.

A prática de trabalho desta profissional avança, nesse sentido, para o que se entende pelo formato *blended learning*, em que a ação pedagógica diante a proposta de integração configura-se a partir da associação estabelecida por três fatores: os recursos metodológicos, as modalidades de ensino e as abordagens pedagógicas (RODRIGUES, 2010), não resultando, portanto, em atitudes pontuais demarcadas por um tempo específico. Segue a fala da professora:

Eu até estou pretendendo fazer isso, de realmente usar uma maior carga horária. Eu nem penso em só usar os 20%. Quando eu dominar mais vou experimentando em uma ou outra atividade, de maneira a usar o presencial e o online como formas complementares.

Ainda visando o alcance de dados que revelassem as práticas de uso do Moodle, constatou-se que a docente, no decorrer da entrevista, demonstrou

¹⁷ A partir deste momento, com a apresentação das falas dos participantes da pesquisa, usar-se-á destaque em itálico para diferenciá-las das citações convencionais.

esclarecimento sobre a amplitude dos recursos vinculados ao ambiente, que contém finalidades pedagógicas. Porém, a mesma destacou só ter utilizado o Moodle de duas maneiras: para desenvolver um banco de dados visando o compartilhamento de materiais e de forma a oportunizar um espaço para discussão coletiva entre os alunos de modo a garantir a participação de todos. O fato de terem sido elencadas apenas as duas formas de uso, isto se dá pelo fator de ausência de domínio diante dos demais recursos, como já fora enfatizado na menção anterior e será aprofundado quando analisada a habilidade docente para inserção do AVA no processo de ensino.

Vejamos, a seguir, uma de suas falas a respeito do propósito relacionado ao desenvolvimento de banco de dados:

[...] eu comecei a usar praticamente para compartilhamento de material. Eu acredito que o uso até agora foi principalmente para compartilhamento de material e, no início, pra mim já foi bom [...]

Destaque-se que esta forma exercitada pela docente é reconhecida como uma das maneiras mais antigas de utilização do AVA. Consiste em desenvolver no ambiente um repositório de dados para receber e enviar materiais e, nesse caso, o ambiente é associado a padrões educativos instrucionistas, em que prioriza a relação entre conteúdo e suporte, sem a existência de participação coletiva (MAURI; ONRUBIA, 2010).

Porém, este fator foi considerado satisfatório pela mesma tendo em vista sua menção sobre um problema que ocorria na turma, em que os alunos não deixavam salvos todos os e-mails encaminhados e principalmente em período de provas ficavam tentando buscar os arquivos e solicitando-os novamente.

Depois que eu comecei a usar essa tática pela plataforma Moodle, isso não acontece mais. Porque até quando eles perguntam só pelo costume mesmo, eu já digo 'está tudo na plataforma'. É bom assim, fica tudo organizado e registrado e eles gostam dessa organização.

Mesmo ao demonstrar clareza que suas ações eram incipientes, em se tratando das variadas possibilidades didáticas oferecidas pelo Moodle, a docente registra que também buscou recursos no ambiente que proporcionassem uma maior participação dos alunos, principalmente porque nem todos dialogavam em sala de

aula presencial. Assim, ela relata:

Na segunda vez eu já fui ousando mais, aí eu fiz um fórum. Embora eu tenha feito o fórum já no final da disciplina, mas busquei nesse fórum uma maior participação dos alunos [...]. Eles gostaram bastante e interagiram.

É notável a importância dos fóruns online por serem uma estratégia que possibilita o estímulo à discussão entre os participantes. Contudo, cabe destacar que as situações dialógicas ocorrem mediante o papel de intervenção do professor, ou seja, vai depender de como o recurso é mediado e organizado didaticamente.

Diante da fala dos alunos, também foi possível identificar formas de utilização semelhantes às que foram apontadas pela docente. Assim, os 15 alunos participantes da pesquisa destacaram que buscaram o Moodle para compartilhamento de dados e também para o alcance de discussões entre os mesmos, como é exemplificado no relato abaixo, ao aluno ser indagado sobre a finalidade em utilizar o ambiente virtual:

[...] para compartilhamento de informações, discussões, interagir, ter acesso ao ponto de vista das outras pessoas, aprimorar os estudos [...] (A15)¹⁸

Nota-se que foram registradas as mesmas intencionalidades assinaladas pela docente. Isso acontece porque para o uso do AVA temos o professor como sujeito orientador do processo, sendo este quem irá traçar os objetivos a serem alcançados nas aulas, com o uso do ambiente, além de selecionar as atividades a serem desenvolvidas e também os aplicativos propícios a cada uma delas. As atitudes ocasionadas no percurso do processo educativo no AVA são tomadas, tanto pelo docente, quanto pelos alunos, mas é o primeiro agente que torna-se o responsável pela implementação e gerenciamento deste decurso (MORAIS et. al., 2013).

Os dados demonstraram que o caráter de intenção exposto também manteve relação aos aspectos voltados às habilidades dos sujeitos para execução do Moodle. Isso é percebido quando a professora evidenciou que as duas formas de uso destacadas (compartilhamento de material, via base de dados e discussão, via

¹⁸ Os alunos participantes da pesquisa foram denominados como A1, A2... A15 de forma a preservar a identidade de cada um.

fórum) são as que naquele momento ela dominava em detrimento aos outros recursos como o chat, tarefa, glossário, questionário, avaliação e outros.

[...] É uma coisa que eu tenho curiosidade, mas ainda não experimentei a avaliação a partir da plataforma. [...] Ainda tenho dificuldades, não sinto que tenho habilidade para isso.

Com base na inserção do AVA na ação educativa, e na utilização dos recursos já referenciados, como favorecimento às situações de aprendizagens, averiguou-se que a professora utilizou as duas formas de trabalho apresentadas por Marques (2011), de gerenciamento e de cunho pedagógico, envolvendo gestão da aprendizagem, aspectos de produção e comunicação. Mesmo apenas diante do uso dos dois recursos especificados.

Com base nessas primeiras reflexões voltadas a fatores que levam o profissional à experimentação de propostas didático-pedagógicas com inserção de TDIC, aponta-se que a tomada de consciência para a formação docente universitária torna-se um dos aspectos determinantes nesse processo.

Tem-se havido uma preocupação, em termos de ações políticas, em sistematizar sugestões metodológicas inovadoras direcionadas aos alunos, porém, anterior a esta inquietação deve-se identificar a existência de um sujeito chave neste percurso, o professor. Com o mesmo grau de importância em preocupar-se como os alunos aprendem e fazem uso das TDIC, torna-se também relevante o olhar aos professores como aprendizes.

Pois, são variadas as implicações, de ordem profissional, disciplinar e curricular (TARDIF, 2010) que recaem sobre o mesmo frente às mudanças que ocorrem no espaço social como um todo e, de forma específica, no educacional. E é diante esta constatação que se atribui a necessidade por projetos universitários que envolvam aperfeiçoamento para o exercício do magistério superior.

No caso demarcado da pesquisa, houve a possibilidade da docente participar de uma proposta vinculada a CAPES a partir do edital de fomento ao uso das tecnologias nos cursos de graduação, visando o incentivo à integração entre as modalidades educativas. E, como consequência a esta participação, a mesma pode compartilhar da experiência de formação proposta por um setor de sua instituição de ensino, como foi relatado em entrevista:

Aí eu acho que se eu não tivesse tido um momento de capacitação, eu não estaria avançando como eu acho que estou. Porque estou avançando pedagogicamente.

Ainda, a professora demonstrou compreensão sobre o sentido em incorporar as TDIC em sala de aula, quando a mesma se posiciona na importância dos aspectos pedagógicos e não a evidência pela formação meramente técnica.

Eu acho perigoso fazer um curso só técnico. É preciso antes uma discussão pedagógica e depois a inclusão da técnica, porque pode haver um desestímulo. [...] Eu acho as duas coisas necessárias, mas tem que ter uma capacitação planejada pedagogicamente.

Saber como manejar qualquer que seja as TDIC escolhidas para uso em sala de aula é papel importante, mas sem que o preparo e formação técnica sobressaia à discussão de perspectiva didática, reconhecendo que o domínio instrumental de um recurso tecnológico é insuficiente para que o profissional avance em termos de melhoria no processo de trabalho.

Além do aprendizado a partir da formação, outro elemento de destaque que foi observado após reflexão dos dados da entrevista é o que Tardif (2010) denomina por saber experiencial. Assim como o autor, a docente alude um grau de importância ao trabalho cotidiano e ao conhecimento do meio. No contexto de sua fala, referencia seis vezes ser relevante o ato de experimentar, a exemplo desta menção:

Vou dizer uma coisa: se não tentarmos, não teremos habilidade para usar os recursos. Tem que ir experimentando.

E com base nos relatos sobre esta experiência, foi constatando-se que a inserção do Moodle na prática de trabalho da docente foi significativa, de forma a apoiar metodologicamente, principalmente para a ampliação das discussões, seja nos espaços virtuais, em sala de aula ou em outros locais acadêmicos.

[...] é muito bom, porque fica tudo registrado, as opiniões deles. Já pego essas opiniões e levo para o NDE, pra mostrar lá: olha, a gente discutiu isso e os alunos acharam isso. Contribui nas aulas e ainda em outros espaços do curso.

Já em relação aos alunos, constatou-se que a habilidade para o uso do Moodle possui relação às experiências destes com outros recursos digitais e assim, passaram a identificar a plataforma como algo simples e de fácil utilização, do ponto de vista da usabilidade. Após a codificação dos dados, constataram-se 10 referências de falas nesta direção, exemplificando com duas delas a seguir:

O Moodle é fácil, para mim que uso sempre outros aplicativos consegui usar todos os recursos nas aulas. (A9)

Percebi um recurso simples tanto para iniciar a navegação como para fazer as atividades propostas e isso facilitou a execução das atividades. (A2)

Em compensação, 5 menções foram destacadas como ausência de habilidade e, de forma semelhante, evidenciaram o fator da experiência como relevante, porém neste caso, ressaltaram a não experiência.

Em toda a minha trajetória acadêmica os professores não incentivaram a prática pelo uso da plataforma. Então esse semestre usamos e não consegui me ajustar. (A12).

Considera-se novamente importante o destaque aos saberes da experiência, tendo em vista que tanto a docente quanto os discentes referem-se a este saber como um dos elementos chave para que haja o uso adequado do AVA. Essa experiência, trazida por Tardif (2010) e pelos participantes desta pesquisa é vista como ação, a qual acontece no cotidiano e se constrói, portanto, ao longo do trabalho pedagógico e de formação, sendo assim, posta em prática nas relações vivenciadas pelos sujeitos.

Porém, mesmo encontrando ao longo das falas desses últimos alunos posicionamentos que revelam a ausência de habilidade, 27 referências foram codificadas, as quais demonstram que o uso do Moodle favorece o aprendizado. Associam os aspectos das finalidades de uso com os de identificação de apoio às aprendizagens: desenvolvimento de discussão, com participação coletiva e gerenciamento ou compartilhamento de dados:

Os alunos podem fazer comentários sobre determinados temas e chega a notificação diretamente no email pessoal, achei que isso ajuda para sabermos quando devemos entrar no ambiente e continuar com as discussões. Também auxilia no recebimento e envio de arquivos, como se formássemos um banco de dados. (A6)

Ao analisar esta categoria “práticas de uso” conclui-se que o formato de ensino híbrido desenvolvido, mediante utilização do AVA Moodle como parte integrante da educação presencial, resultou no que Marques (2011) elenca como modelo *blended learning* da unidade curricular, pois não envolveu toda a instituição de ensino, nem um curso superior específico, mas conseguiu abarcar o planejamento curricular de uma disciplina. Também foi além de uma carga horária pontual, ao contrário, sem esta preocupação, tentou-se recorrer ao aspecto de complemento, de integração das propostas pedagógicas subjacentes a cada modalidade educativa.

Também, tornou-se evidente que não foi a simples projeção do AVA, em uma disciplina presencial, que garantiu o apoio às práticas de ensino e de aprendizagens docente e discente, respectivamente, mas a maneira como foi orientado.

Ou seja, a ação didática estabelecida pelo professor por estar em consonância com as características inerentes à concepção educativa centrada na construção do conhecimento (MAURI; ONRUBIA, 2010), pois as finalidades de uso foram direcionadas à projeção de materiais para criação de um novo contexto de aprendizagem; à aproximação dos recursos para mediação das relações estabelecidas entre os alunos e os conteúdos; e ao rendimento ligado às ações produzidas pelo aluno, mediadas pelas TDIC.

5.1.2 Categoria “Estratégias de ensino e de aprendizagem”

Coube a esta categoria analítica suscitar reflexões sobre as metodologias de trabalho adotadas pelo professor, assim como as aprendizagens consideradas significativas pelos alunos, resultantes do uso do Moodle, evidenciando, com base nos dados codificados, o fórum de discussão, como o recurso didático de mais uso no AVA pelos participantes e considerado pelos mesmos como pertinente às demandas individuais e coletivas.

Atrelados a estas análises, considerou-se também elementos referentes às motivações, ou ausência destas, da docente e dos discentes, relacionadas às escolhas e execução das estratégias vinculadas ao ensino e estudo com o ambiente virtual.

Nesse sentido, ao buscar evidências sobre as finalidades de utilização do Moodle, analisadas a partir da categoria “práticas de uso”, apresentou-se o fórum como uma das propostas mais exploradas para compor o planejamento pedagógico docente. De modo dependente a este fator, o mesmo recurso foi ressaltado no desenvolvimento das estratégias metodológicas adotadas pela professora. Nas entrevistas concedidas pela mesma, 6 falas referenciaram que o fórum foi capaz de atender suas metas estabelecidas na fase de planejamento da disciplina. Assim, utilizou-se deste, percebendo-o de modo satisfatório para promoção e estímulo à discussão, inserindo esta metodologia em diferentes momentos da disciplina.

Destaca-se que este recurso é um dos mais utilizados por professores quando trabalham em ambientes virtuais, pelo fato de a estrutura das atividades proporcionar o diálogo entre os interlocutores, diante um tema gerador ou questionamento sugerido.

Dessa forma, foi possível perceber a compreensão por parte da docente sobre como o fórum de discussão pode auxiliar o processo educativo, favorecendo a participação coletiva dos alunos, a partir de um espaço para debates, troca de experiências, argumentos e outras formas de se expressar comunicação. A fala seguinte demonstra uma das estratégias criadas para aperfeiçoamento da utilização do recurso.

A primeira vez que eles participaram do fórum, eu fiz assim: na outra aula levei todo mundo ao laboratório de informática e pedi que entrassem no ambiente. Eu também projetei as respostas de todo mundo. Foi um momento de aprendizagem pra mim, porque olha o que aconteceu: quando eu coloquei as respostas deles eu terminei promovendo uma discussão tão bacana que eu mesma fiquei surpresa. Eles começaram a rir, porque perceberam que não tinham feito discussão, mas ctrl c / ctrl v [...]. Eles mesmos perceberam que na verdade não tinham diálogo, o bacana foi perceber que não houve e como é que tinha que ser da próxima vez.

Como entendido pela professora, o fórum não se desenvolve mediante respostas descontextualizadas e isoladas, mas por meio da interação entre os membros, permeados pelo AVA (PRIMO, 2007). Assim, ao detectar a forma como os alunos o conduziam, a docente assume o papel de agente mediador e fornece novas orientações, almejando o melhoramento da proposta.

Os alunos também destacaram à inserção do Moodle nas práticas de trabalho como um momento produtivo às ações desenvolvidas para a construção

das aprendizagens. Os 15 participantes mencionaram esta utilização de modo positivo, como seguem alguns exemplos adiante:

[...] as atividades encaminhadas via fórum, pois contribuíram muito com os seminários. Podíamos antecipar alguma discussão que seria levada à sala de aula. (A4)

Dentre as atividades do Moodle, os fóruns são bastante interessantes, pois acredito que o diálogo flua melhor do que em sala de aula. Pois em sala de aula nem sempre todos participam. Já o fórum exige contribuição de todos para uma melhor reflexão sobre os temas propostos. (A14)

Discutimos a temática ética que foi bem polêmica durante a disciplina de forma que no fórum podemos ter o registro das opiniões e de forma mais organizada dialogar com o outro. [...] (A2)

As falas sugerem aspectos relevantes no encaminhamento dos fóruns, como a possibilidade de antecipação das discussões, a extensão dos debates para além da sala de aula, a construção coletiva sobre a compreensão de um tema gerador e, por fim, como no exemplo da fala do aluno A14, a oportunidade da participação de todos, mesmo os que não costumam se posicionar presencialmente, já que a estrutura do fórum exige a organização do pensamento de modo diferenciado, utilizando marcas da escrita ao invés da oralidade.

O mesmo fato também foi constatado pela professora, ao mencionar:

A plataforma é um instrumento que eu encontrei para, como professora, estimular os alunos a uma participação maior [...]. Ela é uma ferramenta que pode se utilizar pra provocar isso [...].

Além do registro do fórum como uma estratégia de ensino e estudo pertinente, os sujeitos relataram a utilização da base de dados como algo significativo, uma vez que almejavam o compartilhamento de materiais e o registro/arquivamento dessa ação. Verificou-se que os dados partilhados não se tratavam apenas de documentos de texto, mas também de vídeos, pois foi revelado pela docente ser o vídeo um mecanismo positivo em suas aulas.

Os materiais que eu colocava tinha texto, vídeos. Eu uso muito vídeo. Adoro usar vídeo. E assim, eu já usava antes da plataforma. Eu gosto muito de levar vídeo e discutir e eles adoram. Eu já cheguei a dar metade da aula, duas horas de uma aula só focada em um vídeo. [...]

Essa estratégia em formular um repositório de informações bibliográficas e visuais pela professora foi justificada na análise referente à categoria “práticas de uso”, quando a mesma tratou sobre a dificuldade que os alunos tinham em organizar os dados encaminhados via e-mail. A vantagem do AVA é o de fornecer recursos que possibilitem à estruturação de um espaço para postagens e compartilhamento de pesquisas.

Além desses dois recursos utilizados em sala de aula, a docente destacou a curiosidade em conhecer outros dois, como o uso de *podcast* e videoconferência. Explicou o não uso por ainda não dominar todas as possibilidades do Moodle, ratificando sua fala da evidência para a formação, processo de aprendizagem do próprio docente antes da inserção na disciplina.

Eu penso que eu tenho que ir conhecendo, sabe, e depois vou escolhendo o que usar e quando usar. Mas eu imagino que essa experiência, o ambiente em si é rico. Os recursos disponíveis são significativos para a aprendizagem. Contribui também na organização da disciplina [...] Mas, é preciso saber como usar.

Diante da escolha e desenvolvimento de tais estratégias vivenciadas pelos participantes, questões referentes a aspectos motivacionais foram destacados. O intuito desta unidade de registro não foi o de realizar uma análise aprofundada sobre esta abordagem, avaliando seus elementos à luz de escalas de mensuração. Pois, não foi realizado um trabalho de observação e de autorrelato com a docente e os discentes, métodos que seriam pertinentes a uma análise mais densa.

Mas, a intenção foi a de sistematizar fatores que revelem associação entre as práticas de trabalho embasadas pelo uso do AVA Moodle e os três tipos de motivação: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca, referente à Teoria da Autodeterminação. Isso porque há clareza no entendimento de que a motivação pode gerar efeito de interferência no processo de ensino e aprendizagem (LEAL; MIRANDA e CARMO, 2012).

Assim, com base nas entrevistas feitas à docente, identificou-se em dois momentos o indício de que a motivação serviu como aliada para que a mesma desse continuidade a seu trabalho, ou seja, o princípio motivador a impulsionou para o prosseguimento das propostas didáticas envoltas pelas possibilidades educativas sugeridas pelo uso do ambiente Moodle.

Olha, eu to muito motivada. Estou vendo que vou avançar ainda mais. Eu pretendo usar o fórum de novo, mas cada vez de forma mais dinâmica. E também vou aos poucos buscando conhecer novas funções.

Esta fala aponta para a experiência da motivação intrínseca, a qual tem como característica relevante a ação espontânea do sujeito diante de um objetivo específico. Neste caso, houve o interesse da docente pelo sentimento de satisfação por seu desempenho.

Já no outro momento verificou-se que a motivação esteve ligada a um acontecimento externo, também de contentamento, porém não apenas pessoal, mas por meio da satisfação produzida pelos alunos, como é possível observar na fala seguinte:

[...] eles adoraram e foi isso que me motivou a continuar trabalhando com o Moodle. Tanto é que quando eu fiz uma avaliação da disciplina alguns dos alunos elogiaram bastante a iniciativa e inclusive teve mais de um aluno que disse assim que todos os professores daqui deveriam usar a plataforma Moodle, porque eles acharam que era uma boa experiência. E isso aí foi muito motivador pra mim.

Nesta ocasião, a motivação foi gerada por um processo externo e de reforço. A mobilização da docente, a partir do que foi revelado, surge com base no fator de recompensa, de reconhecimento de seu trabalho pelos alunos.

A ausência de motivação também foi um dado percebido, sendo associada unicamente a um fator interveniente vivenciado ao longo da regência da disciplina, a dificuldade em termos de infraestrutura e de acesso ao Moodle. Expõe-se abaixo exemplificação:

Desde a primeira vez que eu criei o ambiente tive problema para inclusão dos alunos e houve uma demora para o setor resolver. Essa questão é desmotivadora.

A dificuldade é mais na questão de infraestrutura, sabe. De conexão com a internet também. Esse é um problema muito sério da universidade, sabe. Eu acho que isso é desmotivador. Quantas vezes eu não levei os alunos ao laboratório de informática, porque aqui não tem wireless e quando chega lá cadê a internet? [...] Aí desmonta tudo e volta pra sala. Isso aí a universidade precisa tomar uma atitude séria, porque é desmotivador. Como é que pode não é, tentarmos uma política de incentivo ao mesmo tempo que temos tantos problemas técnicos?

Nota-se que a ausência de planejamento e gerenciamento dos espaços e recursos pelas IES pode acarretar no engessamento de algumas experiências,

suscitando o enfraquecimento da satisfação no trabalho. Assim, nesses dois casos, a existência de problemas pontuais gerou, como consequência, a correlação negativa entre o princípio motivador e a ação a ser desenvolvida. Percebe-se que, neste caso em especial, a desmotivação está integrada a fatores extrínsecos, de política e organização institucional, condições de trabalho e serviços.

Já em relação às respostas próprias aos alunos, ao serem indagados sobre o grau de motivação para a participação de uma disciplina, a qual iria abranger o uso de TDIC e de modo particular o AVA, destaca-se que 10 destes assinalaram o nível elevado. Os 5 restantes, ficaram entre o grau médio e o muito elevado, mediante escala utilizada na aplicação do primeiro questionário, com questões fechadas.

No intuito de buscar resquícios de falas que indicassem se elementos de motivação foram mesmo ativados no decorrer desta disciplina, como pensado pelos alunos no início desta, procurou-se com base na codificação dos dados visualizar a quantidade de menções, bem como compreendê-las, relativas à unidade de registro sobre motivação. Dessa forma, foram 14 as falas indicativas de presença de aspectos motivacionais e apenas 1 indicando ausência.

Em relação ao primeiro dado, a percepção de grande parte dos alunos, 12 destes, foi de que a motivação permaneceu entre o grau médio e elevado, diante a utilização do AVA. Sendo apenas 2 os alunos que constaram baixo nível e 1 que apontou para a desmotivação.

Sobre este último, a não motivação esteve relacionada ao enfrentamento de dificuldades pelo aluno, tanto em relação ao uso do computador e internet, de modo mais abrangente, quanto para desenvolvimento das atividades no ambiente virtual, em termos de funcionalidade.

Eu tive dificuldade para acessar, que demorou para resolver. Então com isso já não fiquei mais motivada para fazer as atividades nele. (A11)

A dificuldade, exposta acima, como um fator de interferência à sua prática de estudo, ocasionou a não satisfação e a ausência de regulação intencional (LEAL; MIRANDA e CARMO, 2012).

Já para os alunos que se posicionaram para a presença da motivação, independente do grau assinalado, ratifica-se a reflexão de Parellada e Rufini (2013)

ao afirmarem que há uma relação estreita entre as ações inerentes ao sujeito e os elementos relativos ao ambiente externo, de modo que ambos causam influência entre si.

De maneira particular, revela-se que as estratégias utilizadas pela docente, fundamentadas no ensino integrado e auxiliadas pelo Moodle, interferiram positivamente no processo de estudos dos alunos. A condução dessas práticas, a exemplo do uso dos recursos em evidência – base de dados e fórum de discussão – foi vista pelos mesmos como um estímulo em relação às aprendizagens. Nos exemplos seguintes, o envolvimento e a disposição para as atividades mantiveram relação com a presença do fator motivacional, ou vice versa.

Nos traz a possibilidade de trocar de informações continuamente através de vários tipos de recursos e materiais. O novo me motiva. (A9)

Com o Moodle senti mais motivação para os estudos [...] (A8)

Nota-se que a qualidade motivacional dos participantes da pesquisa, incluindo os momentos em que a docente e os alunos estiveram mais motivados, trouxe como consequência uma maior satisfação e um melhor desempenho nas atuações de ensino e estudos. De modo geral, tornou-se evidente o fato de que a inserção de práticas de trabalhos mediadas pelo AVA ocasionou implicações positivas e satisfatórias.

Considera-se coerente, pois, notificar que as mudanças geradas no ambiente de aprendizagem, bem como as novas estratégias desenvolvidas, influenciam a motivação e esta também interfere no envolvimento dos sujeitos às atividades e objetivos estabelecidos (LEAL; MIRANDA e CARMO, 2012).

5.1.3 Categoria “Alterações nas práticas de trabalho docente e discente”

Como o próprio nome já adverte, a intenção desta categoria foi a de analisar se as práticas de ensino e de aprendizagens no contexto do ensino superior presencial sofreram mudanças após a utilização do AVA Moodle. As reflexões que aqui se estabelecerão, propõem dar sustentação ao objetivo geral deste estudo.

Para tanto, buscou-se análises sobre as ações de planejamento executadas pela docente, de forma a perceber as metodologias específicas que

foram desempenhadas para facilitação das aprendizagens dos alunos, como também refletiu-se sobre as atuações destes no decorrer do processo educativo.

A busca por fatores que desencadeiam mudanças na prática docente e discente não é articulada a críticas sobre a rotina de trabalho desses sujeitos. Pretendeu-se apenas compreender os caminhos percorridos pelos mesmos diante a inserção de TDIC no componente curricular e, particularmente, identificar quais foram as interferências ocasionadas neste decurso. Pois, como já define Sacristán (2000) há uma relação de determinação entre sociedade, cultura e currículo, resultando na reelaboração dos planejamentos e ações cotidianas.

Sendo assim, diante da fala da docente a partir das entrevistas realizadas, identificou-se que a inserção do Moodle em sua prática de trabalho influenciou de maneira significativa as ações voltadas ao planejamento de ensino.

A inclusão de TDIC nos planos pedagógicos da Educação Superior pode ser visto como um dos desafios atuais enfrentados pelos docentes, pois resulta em mudanças em relação à própria perspectiva educativa, com também em termos mais pontuais como em referência as propostas pedagógicas, as estratégias de ação adotadas e aos aspectos metodológicos. As modificações que imbricam nesses atributos, acarretam na necessidade do professor não apenas conhecer as TDIC em sentindo técnico, mas criticamente, percebendo-as como um elemento suscetível a mediar o processo de aprendizagens (MAURI e ONRUBIA, 2010).

É nesse sentido que a docente evidenciou a importância do planejamento para execução das ações com o Moodle, como exposto na fala abaixo:

Eu descobri que quando a gente vai usando, aí é que surgem as dificuldades. Então é preciso muito planejamento e eu só percebi isso usando na primeira vez, na disciplina passada. Porque é claro que no presencial você também tem que ter um bom planejamento, isso é essencial. Mas com o uso da plataforma Moodle você tem que planejar tudo com muita antecedência, porque senão é pega de surpresa e não funciona.

Ela atribui relação entre as dificuldades encontradas no percurso e a necessidade de planejamento. Discorre, ao citar a expressão “usando na primeira vez”, que sua experiência inicial aconteceu sem preparação, então surgiram surpresas tanto de ordem técnica, quando a mesma não sabia utilizar os próprios recursos que estavam sendo propostos, quanto de ordem didática, pois sugeriu o uso do fórum, porém sem interferência, com ausência de *feedback* e outras formas

de mediação. A docente explicou esse fator alegando que houve inabilidade e pela falta de planejamento na incorporação de um método novo:

Eu acho que houve um pouco de inexperiência, mas foi de minha parte. Hoje eu reconheço que a atividade de mediação é tudo [...].

Sendo assim, em sua segunda experiência, na disciplina ofertada no período da pesquisa de campo deste estudo, o planejamento para cada ação desenvolvida, abarcando os recursos de base de dados e fórum de discussão, foi feito previamente. Para composição do mesmo, foram levados em consideração quais eram os recursos já dominados tecnicamente, mas não somente isso, a docente pôs em destaque quais eram suas intenções para utilização destes.

É preciso uma maior disponibilidade do professor para dominar os recursos e principalmente para entender, sabe, qual auxílio pedagógico eles possuem. Isso envolve um planejamento diferenciado.

Percebe-se que a organização do planejamento didático recai ao professor um trabalho pedagógico e de gerenciamento, na busca pela implementação de meios que auxiliem suas práticas de trabalhos e as dos discentes.

De forma particular aos discentes, apenas 3 menções foram relativas a não alteração da prática de trabalho discente mediante a utilização do Moodle. Duas razões foram verificadas: a primeira está relacionada ao fato de dois alunos mencionarem que já estudavam com algum tipo de recurso vinculado às TDIC, sendo assim, a inserção do AVA na disciplina não trouxe mudança no estilo de estudo dos mesmos.

Minha prática de estudo continuou a mesma, pois já costumo estudar com internet e outros programas. Então, não foi novidade e não mudou meu ritmo. (A4)

Já o segundo motivo é vinculado a fatores que são externos à proposta da disciplina, como a dificuldade pessoal do próprio aluno em manusear recursos computacionais e também em lidar com as funções do Moodle. Ao ser indagado, o mesmo simplesmente apontou que:

Não mudou nada. Só entrava e fazia a atividade quando necessário. (A11)

Então, os fatores apontados foram possíveis de constatação devido à reflexão sobre o conjunto de falas deste participante, em que ao longo de suas respostas foram notórios indícios de dificuldades mais técnicas, como exemplificadas na fala a seguir:

Tive dificuldade até para anexar arquivos, então isso prejudicou minhas ações na disciplina pelo Moodle. (A11)

Compreende-se, portanto, que houve uma aproximação entre o enfrentamento desses problemas vivenciados pelo aluno e a maneira pelo qual conduziu as atividades no Moodle, resultando numa participação escassa e gerando a percepção de que nenhuma alteração em sua prática de estudo foi constatada. Antes mesmo de o aluno executar ações associadas ao uso de TDIC e compreender o papel das mesmas no processo educativo, alguns fatores básicos são considerados necessários, como o acesso deste a um computador e conexão com a internet, assim como o manejo básico de recursos associativos (PALLOF e PRATT, 2004).

Em contrapartida, dos alunos questionados, constataram-se 12 referências manifestando algum tipo de mudança positiva. Algumas respostas apontaram na direção de um maior interesse nos estudos que promoviam discussão entre os alunos a partir de recursos do Moodle.

Para mim os recursos audiovisuais e o acesso às opiniões dos outros alunos despertarem interesse sobre a matéria. (A10).

Percebe-se que o interesse dos alunos pode estar associado ao desenvolvimento de novas linguagens e atribuição dessas ao estudo. A representação do conteúdo quando associada às TDIC corroboram para o rompimento de tendências ou rotinas convencionais e conotam novas formatações, não mais estáticas como as marcas auditivas e visuais tradicionais, ao contrário, são carregadas de dinamismo como um novo processo de comunicação (MONEREO e POZO, 2010).

Outras respostas, em sua maioria, foram relativas às características que englobam uma nova percepção de tempo e espaço para as aprendizagens. Os alunos vincularam as mudanças ocasionadas nas práticas de estudo às novas possibilidades, trazidas com o AVA e especialmente por meio do fórum, espaço-

temporais. Assim, a ampliação dos debates, poder interagir em outros espaços para além da sala de aula, gerenciar o tempo para execução das tarefas, são algumas das justificativas evidenciadas pelos sujeitos. Vejamos a seguir:

[...] A disponibilidade do assunto a qualquer momento facilita o modo de aprendizado, pois não lhe força a ler uma coisa rapidamente só porque será debatido em sala na aula. Podemos ler com mais calma sabendo que as discussões dos fóruns, por exemplo, poderão ser feitas num período maior de tempo e podemos fazer isso em casa ou no trabalho. (A13)

[...] disponibilidade de tempo, devido à correria, a plataforma facilita na aprendizagem [...]. Quando não usamos o Moodle, a discussão encerra na sala. (A10)

Considero sim. Porque ficamos com aquela responsabilidade de entrar no ambiente e fazer as atividades nele. Mas cada um no seu tempo. (A 7)

No tipo de proposta educativa online, considera-se o rompimento do local único de estudo serem os espaços tradicionais das universidades. Remetem-se outros cenários e convívios que permitem a expansão das possibilidades de aprender (ARAÚJO JÚNIOR e MARQUESI, 2009).

A linguagem digital, diferentemente da oral e escrita tradicionais, rompe o entendimento de que a comunicação é feita de forma linear e com uma demarcação de tempo sequencial. As novas experiências educativas em ambientes digitais e online, portanto, também saltam neste ponto de vista.

O redimensionamento do espaço e do tempo também foi percebido pela docente em uma única fala durante as duas entrevistas ao apresentar que:

Os alunos adoram [em se tratando do uso do Moodle porque os materiais dos seminários ficam disponíveis e eles podem acessar antes mesmo das apresentações. Ampliamos o espaço e o tempo para aprendizagem.

Assim como os alunos, ela demonstrou compreensão no surgimento dos novos estilos de aprendizagens (PALLOFF e PRATT, 2004) que surgem com a cultura online e modificam os modelos estabelecidos socialmente.

5.1.4 Categoria “Fatores Intervenientes”

O intuito desta categoria é discorrer sobre alguns aspectos que intervieram nas práticas de trabalho docente e discente a partir do uso do AVA

Moodle, são eles: manuseio do computador e internet, infraestrutura, acessibilidade, gestão dos espaços e ações do Moodle.

Os fatores intervenientes resultantes da implementação do modelo *blended learning* da unidade curricular (MARQUES, 2011) operaram como um desafio enfrentado pelos sujeitos, resultando em questões de atuação limitadoras.

No que se refere à dificuldade encontrada pela docente para o manuseio dos recursos computacionais e programas de internet, pode-se perceber que este foi um dos fatores que interferiram na dinamização da ação pedagógica, resultando no reconhecimento, pela própria, de que o trabalho não avançou consideravelmente.

[...] fui convidada a participar de uma capacitação e caí lá de repente, sem saber muito como ia ser, até porque eu nunca entendi muito de tecnologia (risos), tenho algumas dificuldades com o uso de aplicativos.

Porém, esta dificuldade não acarretou em resistência para a busca pela aprendizagem de uso das TDIC. Não se tornou um impedimento para que esta profissional que já atua há 22 anos na Educação Superior deixasse de buscar atualizações, em termos metodológicos, no anseio por propostas que possibilitem auxiliar o processo de ensino, centrando à construção das aprendizagens dos alunos.

Existem as dificuldades e até limitações operacionais. Mas eu continuo insistindo. Eu procuro um colega, ficamos trocando informações, ajudando um ao outro, sabe? [...] é um processo de construção, mas eu vou avançando devagarzinho. [...] agora todo mundo diz (risos) “você agora é nossa referência da tecnologia” e eu digo “minha gente eu mal sei usar”. Mas é o meu interesse, é isso o que muda.

Já em relação às perspectivas discentes, foram encontradas somente duas menções que revelaram este tipo de dificuldade, como seguem abaixo as falas:

Tenho um pouco de dificuldade para usar o Moodle, mas não acho que o ambiente é difícil, eu é que tenho certa dificuldade com recursos de computador. (A5)

As maiores complicações foram porque eu não costumo usar muito o computador para estudar. Tenho algumas dificuldades com o manuseio. (A11)

A minoria apontada pode ser justificada tendo em vista o que Palloff e Pratt (2004) chamam de novo perfil de aluno – aluno virtual – o qual está inserido

socialmente em uma dinâmica marcada pela utilização de tecnologias digitais e uso de aplicativos online. Assim, já vivenciando a experiência de um cenário virtual, em espaços sociais diferenciados, esses alunos geralmente não possuem dificuldade para adaptação de práticas educativas que também façam uso de atividades compostas por aplicativos ou ambientes de aprendizagens online.

Outro ponto marcante foi detectado como um aspecto contribuinte para à execução das práticas de utilização do AVA Moodle – as dificuldades em termos de infraestrutura. Esta também foi considerada um fator que mantém relação direta às possibilidades ou limitações de planejamento e atuação docente na proposta de uso das TDIC.

Os aspectos estruturais relativos referem-se a diferentes tipos de elementos: local de acesso, suporte ao sistema, equipamentos e programas, boa conexão à internet. É necessário que o gerenciamento pelas IES a estes fatores aconteça independente da modalidade de ensino – seja uma Educação presencial ou à distância. Pois, como já argumentado no decorrer deste estudo, a tendência é a de ações cada vez mais complementares.

Ao contrário disto, a fala da docente demonstra a ausência de investimento pela universidade, em que compromete o desenvolvimento e exercício da ação pedagógica. Nesse sentido, retoma-se a fala da entrevistada:

A dificuldade é mais na questão de infraestrutura, sabe. De conexão com a internet também. Esse é um problema muito sério da universidade, sabe. [...] Quantas vezes eu não levei os alunos ao laboratório de informática, porque aqui não tem wireless e quando chega lá cadê a internet? [...] Aí desmonta tudo e volta pra sala. [...].

Outro ponto destacado pelos participantes refere-se ao acesso no ambiente Moodle, revelando, mais uma vez, questões difíceis para execução das ações pedagógicas planejadas. O aspecto citado foi o mesmo para a docente e os discentes, revelando certo tipo de problema para os cadastros dos alunos no AVA, como apresentado adiante:

Desde a primeira vez que eu criei o ambiente tive problema para inclusão dos alunos e houve uma demora para o setor resolver.

Percebo que a maior dificuldade já está na parte de cadastro, de acesso no sistema pois a professora solicitava e havia uma demora para a inclusão dos alunos. (A7)

[...] o problema são as dificuldades para se ter acesso à plataforma. (A12)

Por fim, os dados foram computados no intuito de identificar se os participantes, ao vencer as dificuldades de uso do computador, cadastro e acesso ao Moodle, ainda sentiram limitações na utilização deste AVA. Então, verificaram-se aspectos relativos à funcionalidade dos recursos, denominando neste estudo de “gestão dos espaços e ações”.

A fala da docente revelou dificuldade no desempenho das funções, por se tratar de uma variedade de recursos no mesmo ambiente, incluindo os de ordem de gerenciamento, para construção do perfil, planejamento dos conteúdos, cadastro, construção das aulas e de cada atividade, entre outros que envolvem a organização prévia da disciplina no Moodle; e de ordem pedagógica, a qual abrange o acompanhamento da disciplina e dos alunos, incluindo aspectos de comunicação, mediação e interação dos sujeitos.

Isso justifica o discurso recorrente desta profissional ao relatar a importância da aprendizagem do professor, por próprio interesse, ou seja, individualmente, mas também por meio de formação fornecida pela instituição de ensino, de modo a conhecer as ferramentas do Moodle e as possibilidades de propostas pedagógicas relacionadas. Evidenciam-se, neste momento, dois saberes apontados por Tardif (2010), o de formação profissional e o saber experiencial.

Na menção abaixo, ela revela a dificuldade encontrada para sistematização das atividades nos recursos:

No semestre passado eu nem consegui trabalhar bem o fórum e eu tinha mais limitações no uso da plataforma. Lembra até que já falei da dificuldade em fazer atitudes básicas [...]?

É quando ressalta, ao longo da entrevista, que na medida em que foi experimentando, testando os recursos, é que foi aprendendo a executá-los.

Quem é que vai dizer pra você que existe um ambiente, que você pode criar esse ambiente e como é que você faz exatamente cada ação e o acompanha durante o percurso todo e vai com você tirando as dúvidas? [...] você tem que ir experienciando.

Junto à experiência, tem-se o saber da formação profissional como elemento preponderante na aprendizagem do AVA, porém, a fala indica que não é

qualquer tipo de formação. Vejamos:

Então, foi na oficina que eu descobri o Moodle e confesso que fiquei perdida com tantas informações técnicas. E junto aos meus colegas eu pensava que não ia usar nunca esse ambiente, eram muitos dados técnicos e até alguns professores desistiram, porque no início achamos tudo muito complicado. Os caminhos não eram fáceis. [...]. Essa formação não me passou segurança e só focavam técnicas que nunca tinha utilizado. Veja bem, até que teve uma oficina que fez diferença. Pra você ver como a abordagem é importante. Uma oficina fez a diferença pra mim [...] porque não foi tanto operacional. Porque você imagina um professor que não conhece sequer a possibilidade do uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino que pra ele é presencial, sempre foi presencial e é presencial. Aí de repente me colocam numa oficina pra usar a plataforma Moodle sem fazer discussões pedagógicas. [...] Inicialmente me senti como se dissessem: “tão querendo substituir o professor pela máquina, o presencial pelo a distância”, sabe e e aí eu até me senti um pouco desafiada porque estavam colocando coisa que eu não concordava e que eu não pretendia fazer. Até que quando apareceu uma nova discussão, com uma abordagem diferente eu vi que não era por aí e foi isso que me despertou e aí eu realmente comecei a procurar ler, comecei a procurar artigos falando sobre isso.*

A professora demonstrou ter sido importante passar pela formação, mas nota-se que ela não cita apenas um momento, revelando que para a aprendizagem foram necessárias diferentes etapas, como na participação de duas oficinas e também nas experiências e estudos individuais. Em relação às oficinas, sua fala não desconsidera o conhecimento e aprendizagem dos recursos técnicos vinculados ao Moodle, mas sobressai o desejo pelo alcance de discussões didático-pedagógicas, a fim de que se compreendam as finalidades em atribuir ao ensino presencial práticas voltadas ao uso de TDIC ou mesmo a constituição do ensino *blended learning*.

Ao citar a importância da abordagem, tornou-se evidente a compreensão de que de nada adianta saber usar tecnicamente cada recurso, sem que se saiba fazer as devidas conexões, sem desempenhar um papel de agente mediador e ações contrárias às tendências tradicionais de ensino.

Percebe-se que não se trata apenas de proporcionar ações formativas ao professor, nem tampouco direcionar o investimento somente aos recursos e questões estruturais. Ao contrário, urge a necessidade do desenvolvimento de uma ação conjunta, de modo a desmistificar que a melhoria da qualidade do ensino está ligada unicamente à atuação docente, sem a consideração de que outros elementos, os quais envolvem a dinâmica de trabalho profissional, também devem estar articulados.

Analisando os dados dos questionários relativos aos alunos, constatou-se

que estes também apontaram problemas para execução das ações no Moodle, relacionando este fato ao surgimento de dificuldades para o acompanhamento das atividades na disciplina a partir do ambiente, como revela a fala a seguir:

Tive dificuldade até para anexar arquivos, então isso prejudicou minhas ações na disciplina pelo Moodle. (A11)

Na verdade, nota-se que quando há algum tipo de limitação para uso do computador e acesso, em termos de cadastro, ao AVA também se encontram dificuldades na execução das ações e acompanhamento da disciplina, como nesse exemplo do aluno A11.

Para driblá-las, averiguou-se a mesma constatação da docente, na medida em que os alunos apontam o a importância do saber da experiência como um fator de relevância para o processo de gestão das ações no Moodle, como na fala do sujeito A12, a qual revela que a ausência de prática acarretou no baixo desempenho e na menção do aluno A1, a qual indica que foi a partir das tentativas, das etapas de experimentação, que se aprendeu a usar os recursos do ambiente.

Em toda a minha trajetória acadêmica os professores não incentivaram a prática pelo uso da plataforma. Então esse semestre usamos e não consegui me ajustar. (A12)

No início fiquei sem saber usar alguns recursos, como onde anexar os trabalhos mas tentando algumas vezes logo aprendi a usar. (A1)

Ao surgir problemas técnicos, professor e aluno ficam impossibilitados de dar continuidade ao planejamento proposto. E como já visto no item referente à categoria “estratégias de ensino e de aprendizagem”, ao se tratar dos aspectos motivacionais, há uma relação entre essas dificuldades enfrentadas e o nível de entusiasmo com que os sujeitos executam as atividades.

A qualidade do sucesso das aprendizagens dos alunos virtuais está ligada à automotivação e autodisciplina para desenvolvimento dos estudos no AVA, porém, antes destes fatores intrínsecos aos mesmos, outras necessidades devem ser atendidas, que são essas de ordem técnica e estrutural (PALLOFF e PRATT, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da constatação de que as TDIC estão inseridas em diferentes segmentos sociais, incluindo, conseqüentemente, o cenário educacional, esta pesquisa, a qual se utilizou de abordagem qualitativa, preocupou-se com as implicações ocasionadas desta inserção no âmbito da Educação Superior presencial, de modo a refletir sobre as alterações provocadas nas práticas de trabalho docente e discente no que diz respeito às questões didático-pedagógicas e às estratégias de aprendizagens.

De modo específico, as reflexões suscitadas partiram de análises provenientes de estudo de caso, desenvolvido a partir de uma disciplina ofertada pelo curso de Nutrição de uma IES situada no estado de Alagoas, na qual foi desenvolvida experiência com propostas relativas ao modelo de ensino híbrido na unidade curricular do semestre letivo do ano de 2013, de maneira que parte do planejamento e das ações desenvolvidas se fundamentaram no uso do ambiente virtual Moodle.

Para o encaminhamento da pesquisa, embasando-se nos objetivos propostos, foi realizado diálogo sobre a temática da docência universitária, bem como do perfil e atuação discente diante dos novos contextos de aprendizagens, envolvendo as TDIC e a dinâmica educativa online, no intuito de perceber como estas situações possibilitam o alcance de vivências do método *blended learning*.

Os resultados foram estabelecidos com base na sistematização de quatro categorias analíticas, por meio do confronto dos dados com o aporte teórico apresentado ao longo dos capítulos. Assim, as reflexões se apresentaram a partir da seguinte divisão categórica: práticas de uso, estratégias de ensino e de aprendizagem, alterações nas práticas de trabalho docente e discente, fatores intervenientes.

As ponderações, portanto, partiram dos dados específicos e codificados a cada categoria, porém, ressalta-se que é possível perceber conexão entre elas. Ou seja, para a compreensão do problema de pesquisa proposto neste estudo, as dimensões analisadas dialogam entre si e se complementam.

Nesse sentido, em relação às análises sistematizadas, um dos pontos relevantes foi detectar a intenção por parte de uma docente na ampliação das propostas metodológicas utilizadas, mesmo atuando na Educação Superior por 22

anos, sem nenhuma experiência didática baseada em ações desenvolvidas para além da sala de aula convencional. Porém, a mesma revelou durante todo o período de acompanhamento em sua disciplina, anseio em ressignificar sua prática pedagógica, seja a partir de um trabalho de reflexividade ou da reconstrução de sua atuação profissional.

Assim, mediante o conhecimento da possibilidade de inserção de TDIC como auxílio não apenas à EAD, mas também ao contexto educativo presencial, essa docente se propôs a experienciar outras estratégias de ensino, utilizando, então, alguns recursos do Moodle, como a base de dados e o fórum, no intuito de complementar a carga horária prevista na disciplina e, portanto, expandir os momentos de discussão.

Dessa maneira, ao demonstrar as finalidades e formas de uso do AVA Moodle, a partir das entrevistas desenvolvidas com a docente, conclui-se que os dados se remetem ao que foi posto pela literatura: a relevância e potencialidade do ensino ou aprendizagens integradas, como debatido durante o terceiro capítulo deste estudo por Moreira e Tambara (2013), Matheos (2011), Rodrigues (2010) e outros autores.

Neste estudo de caso, em especial, a docente se permitiu estabelecer não somente a interação dos recursos tecnológicos, mas, entre as abordagens pedagógicas relativas ao ensino presencial e online (RODRIGUES, 2010), alterando as ações desenvolvidas e, de modo mais abrangente, ampliando a proposta curricular habitualmente sugerida.

Diante da percepção dos próprios sujeitos, na medida em que esses novos significados foram atribuídos às práticas metodológicas, constatou-se a existência de interferências na atuação docente e discente, quanto às formas de condução do ensino e dos estudos, assim como nas estratégias adotadas para orientação e obtenção das aprendizagens, com base na utilização do Moodle.

Ainda diante da perspectiva dos participantes, algumas limitações quanto ao acesso, gerenciamento e desenvolvimento das ações no ambiente interferiram à execução de algumas atividades, gerando momentos de insatisfação. Entretanto, os mesmos ainda ressaltaram que tais aspectos não se tornaram decisivos para o total cancelamento das propostas. Pois, alguns elementos motivadores foram gerados, seja de forma intrínseca ou apoiados em fatores externos, o que possibilitaram o prosseguimento da oferta de estratégias pela docente e da constituição dos estudos

pelos discentes.

Considera-se pertinente, pois, responder afirmativamente à indagação formulada para a consecução desta pesquisa – as práticas dos trabalhos docente e discente, no ensino superior presencial, sofrem alterações pelo uso das TDIC? – uma vez que a experiência de uso do Moodle foi percebida por esses sujeitos de maneira positiva, em que alegaram ter ocorrido contribuições significativas de apoio ao ensino e às aprendizagens adquiridas.

No primeiro caso, relativo à atuação docente, ressalta-se a pertinência atribuída à possibilidade do AVA atender as demandas individuais e coletivas. Além dos recursos proporcionarem a ampliação das reflexões que se iniciam em sala de aula, mas que não se limitam a ela. A análise ainda revelou que com a utilização do Moodle ocorreram modificações diante o trabalho pedagógico e de gerenciamento (MARQUES, 2011), especialmente, em relação ao planejamento de ensino. Este foi um dos elementos que estiveram em constante adaptação, na pretensão de responder aos seus objetivos profissionais, driblar as dificuldades que surgiram ao longo do processo e, principalmente, para que o planejamento estivesse permanentemente em consonância às necessidades dos alunos.

Já em relação às aprendizagens dos alunos, destacou-se o aumento quantitativo e qualitativo das discussões a partir do uso do fórum e da expansão dos compartilhamentos de dados. Além da constatação de que as interações promovidas em sala de aula limitavam-se às relações estabelecidas entre aluno-professor e aluno-aluno, em contrapartida, com o uso do AVA, essas interações se alargaram, envolvendo os recursos próprios ao cenário virtual, como já advertia Mauri e Onrubia (2010) ao tratar da proposta do triângulo interativo. Em referência às constatações de alteração na rotina de estudo, aponta-se como algo significativo a percepção discente para a não convencionalidade do tempo e espaço, por meio da compreensão das novas marcas do contexto online. Sendo, então, a possibilidade de dar prosseguimento às discussões em locais diferenciados e diante da gestão do tempo e do espaço para as aprendizagens, a grande mudança na rotina de trabalho apontada pelos alunos.

De modo geral, docente e discente se assemelham ao perceberem que as novas formatações e linguagens ocasionadas na Educação online, corroboram para a reconstrução das práticas tradicionais de ensino e estudo. Sendo assim, a articulação do conteúdo ou discussão proposta com as TDIC foi, na percepção

desses participantes, meio de motivação para a execução de atividades, por sua característica de dinamismo e novas estruturas comunicacionais.

Ao ser desenvolvida uma discussão entre o papel docente e atuação discente no espaço universitário com o uso de TDIC, procurou-se não apenas retomar uma reflexão já construída, mas buscar a originalidade a partir da reconstrução de propostas pedagógicas, em que no caso deste estudo partiu-se da utilização do Moodle. Destaca-se, pois, que as metas delineadas a esta pesquisa foram cumpridas, ao responder ao problema de investigação proposto e seguir as etapas previstas em termos metodológicos.

Considera-se, então, como umas das contribuições relevantes a demonstração, diante das reflexões postas ao longo dos capítulos, das possibilidades de integração entre as modalidades educativas, resultando na estruturação do modelo educacional híbrido, discutindo sobre metodologias que vão além daquelas que se originam unicamente nos espaços convencionais e presenciais da universidade. Outro aspecto visto de forma significativa foi o fato de que o caso escolhido para análise tenha sido a oferta de uma disciplina lançada por uma docente pertencente a uma unidade de ensino, em que não tinha galgado até o momento nenhum tipo de experiência de inserção de TDIC, particularmente, diante o uso do AVA Moodle no contexto presencial.

Este último apontamento condiz com o que já está posto na metodologia deste estudo, que o mesmo desenvolve-se mediante análise realizada em caso único. Porém, mesmo compreendendo que não é intuito do estudo de caso qualitativo trabalhar com generalizações, percebe-se que o olhar para este cenário específico traduz experiências que podem ser adaptadas em outros espaços acadêmicos, ou ainda por diferentes profissionais que também tenham participado das formações realizadas a partir da recomendação do edital nº 15, mencionado na apresentação do universo e amostra deste estudo.

Apontam-se, assim, sugestões para pesquisas futuras, que envolva a prática docente universitária diante ou posterior à participação desse edital, a fim de serem registradas propostas pedagógicas diversificadas na articulação ao método *blended learning*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A.. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulos, 2011.
- ARAÚJO JUNIOR, C. F.; MARQUESI, S. C.. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. IN: LITTO, F. M.; FORMIGA, M.. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson, 2009.
- BABBIE, E.. **Métodos de pesquisas de survey.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas, n. 78, abr. 2002, p. 117-142.
- BERNABÉ, I.. Os professores como aprendizes com as TICs. In: BARBA, C.; CAPELLA, S. (orgs.). **Computadores em sala de aula: métodos e usos.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.** Congresso Nacional, Brasília, 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Congresso Nacional, Brasília, 1988.
- _____. Decreto nº 2.026/1996. **Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.** Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRI, D. et al. A Study of Virtual Learning Environments. **WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education**, v. 6, n. 1, p. 33-43, 2009. <Disponível em: <<http://www.wseas.us/e-library/transactions/education/2009/28-888.pdf>>. Acesso em: 02 nov 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura.** Sociedade em Rede. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COLL, C.; MAURI, T., ONRUBIA, J.. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C., MONEREO, C.. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S.. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. 2011. **Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf>. Acesso em: 15 nov 2013.

DAVOK, D. F.. Qualidade em educação. **Avaliação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

Debate: o futuro da escola. Produção: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: TV PUC, 1995. 1 DVD/arquivo digital (116 min.). Série vídeos: Obra de Paulo Freire.

DENCKER, A. de F. M.; VIÁ, S. C. da. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação).** São Paulo: Futura, 2001.

FACURI, M. E.. **Mediação Pedagógica: uma relação de construção e descobertas no Ambiente Virtual de aprendizagem na modalidade de Semipresencial.** 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FIALHO, N. H.. (org.) **Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade.** Salvador: EDUFBA, 2011.

FLICK, U.. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GALASSO, B. J. B.. **Do ensino em linha ao ensino online: perspectivas para a educação online baseada na mediação professor-aluno.** 2013. 217p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUERRA, I. C.. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.** Portugal: Principia, 2006.

HAHN, R. U.; PASSERINO, L.. Análise da Ação Pedagógica em AVA: um estudo de caso no MOODLE. **Ciência em Movimento.** Local, n. 26, p. 21-40, 2011. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/101/65>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

ILLERA, J. L. R.. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, C., MONEREO, C.. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JULIATTO, C. I.. **Universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação.** 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2010.

LAGE, M. C.. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educ. Tem. Dig.,** Campinas, v.12, p.198-226, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2313>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. Os *softwares* tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. **ETD – Educ. Tem. Dig.,** Campinas, v.12, nº 2, p. 42-58, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2302>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

LAGE, M. C.; GODOY, A. S. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **Administração Mackenzie,** v. 9, n. 4, p. 75-98, 2008. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/RAM/article/view/178/178>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S.. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. **R. Cont. Fin.** São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v24n62/07.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

LÉVY, P.; trad. Carlos Irineu da Costa. **Cibercultura**. 1 ed. São Paulo: editora 34, 1999.

LEWINS, A.; SILVER, C. CAQDAS Networking Project and Qualitative Innovations in CAQDAS Project. **Choosing a CAQDAS package**, 6 ed, 2009. Disponível em: <<http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/PDF/2009ChoosingaCAQDASPackage.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

LUCAS, M. L. de O.; SANCHEZ, S. B.. Educação ambiental para alunos do ensino médio: usando a plataforma Moodle. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: IBEAS, 2010. Disponível em: < <http://www.ibeas.org.br/Congresso/Trabalhos2010/VII-003.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2013.

MARQUES, C. G. C.. **Desenvolvimento e implementação de um modelo de blended learning com objectos de aprendizagem no ensino superior**. 2011. 555p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Portugal, 2011.

MATHEOS, K.. **Innovative Practices Research Project: COHERE Report on Blended Learning**. 2011. Disponível em: <<http://cohere.ca/wp-content/uploads/2011/11/REPORT-ON-BLENDED-LEARNING-FINAL1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

MAURI, T., ONRUBIA, J.. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C., MONEREO, C.. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, C. et. al. Valorização dos ambientes virtuais de aprendizagem por professores do ensino superior. In: 8ª CONFERÊNCIA IBÉRICA DE SISTEMAS E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO, 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa: AISTI, 2013. Disponível em: < http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25096/1/PA_2013CISTI%202013%20Lisboa.pdf>. Acesso em: 14 ago 2013.

MONEREO, C.; POZO, J. I.. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C., MONEREO, C.. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J.M. et al. **A ampliação dos vinte por cento a distância**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: Jun 2007.

MOREIRA, C. H.; TAMBARA, E. A. C.. A utilização de um modelo de Blended Learning, no ensino superior de uma faculdade brasileira, do componente curricular de gestão do conhecimento, em um curso de administração presencial. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. N. 37, 2013. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/blended-learning/>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In:_____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2000. Disponível em: <http://www.iprede.org.br/upload/arquivo_download/2007/Professor%20do%20Ensino%20Superior.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MUCCHIELLI, R.. **O questionário na pesquisa psicossocial**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

NÓVOA, A. O Professor Pesquisador e Reflexivo. In: **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

OESTERREICH, F.; MONTOLI, F. da S.. Blended learning como uma proposta metodológica adotada no ensino superior. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 2012, evento virtual. **Anais eletrônicos...** Evento virtual, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1966>. Acesso em: 16 jan. 2014.

OGLIARI, C. L.; SOUZA, M. V. de.. EAD e os desafios das novas tecnologias: LabMídia da UFSC – Campus Araranguá, uma experiência de apoio à educação em rede. In: **IV Seminário de Pesquisa em EAD: Experiência e Reflexões**. Florianópolis, 2012.

OLIVEIRA, T. M. V. Abordagem não-probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Administração On Line**, São Paulo, vol. 2, n. 3, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art23/tania2.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K.. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARELLADA, I. L.; RUFINI, S. E.. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, p.743-75, 2013. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 25 jul. 2014.

PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; trad. Cláudia Schilling. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processo de construção da identidade. In: CUNHA, M. I. **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PUEBLA, C. A. C.. Analisis cualitativo asistido por computadora. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 288-313, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5881>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

RODRIGUES, L. A.. Uma nova proposta para o conceito de Blended Learning. **Interfaces da Educação**, v. 1, p. 5-22, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/72>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R.C. V. dos. A educação a distância e o uso de ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores de matemática. **ÀGORA**, Porto Alegre, ano 3, p. 70-79, 2012. Disponível em: <

<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigo9.pdf>>. Acesso em: 02 dez 2013.

SARAMAGO, J.. A jangada de pedras. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.**

SOUZA, F. N. de. et al.. **WEBQDA**: manual do utilizador. Portugal: Universidade de Aveiro, 2013. Disponível em:
<http://www.webqda.com/wpcontent/uploads/2012/06/ManualUtilizador_webQDA.pdf
>. Acesso em: 1 ago. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TORI, R.. Cursos Híbridos ou *blended learning*. IN: LITTO, F. M.; FORMIGA, M.. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

YIN, R.t K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM APLICADO AOS ALUNOS

Apresentação

Prezados (as) alunos (as),

Sou Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e estou desenvolvendo a dissertação de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas e utilização do Moodle no contexto do modelo híbrido de educação superior”.

Solicito sua colaboração nesta pesquisa por meio da participação deste questionário, o qual pretende colher alguns dados a respeito de vossas perspectivas em relação à condução desta disciplina que fará uso do Moodle.

Esclareço que o questionário não é identificado, no intuito de resguardar a privacidade de cada participante e atendendo aos requisitos do Comitê de Ética.

Sua contribuição é de fundamental importância para que este seja concluído e alcance seus objetivos. Certa de contar com o apoio de todos, agradeço sua colaboração.

Questionário

1. Você já teve alguma experiência, considerando as disciplinas já cursadas em sua formação, quanto ao uso do ambiente virtual Moodle?

() Não

() Sim

2. Se a resposta anterior foi positiva, como você considera a relevância desta experiência?

- Assinale com base na escala apresentada abaixo.

1-Irrelevante; 2-Pouco relevante; 3-Relevante; 4-Muito relevante; 5-Muitíssimo relevante.

1	2	3	4	5

3. Considerando o desenvolvimento de uma nova experiência neste semestre letivo, como você imagina ser seu desempenho no ambiente virtual?

- Assinale com base na escala apresentada abaixo.

1-Muito baixo; 2-Baixo; 3-Médio; 4-Elevado; 5-Muito elevado.

1	2	3	4	5

4. Qual sua opinião sobre o nível de favorecimento diante das atividades mediadas por recursos tecnológicos?

- Assinale com base na escala apresentada abaixo:

1-Muito baixo; 2-Baixo; 3-Médio; 4-Elevado; 5-Muito elevado.

1	2	3	4	5

5. Quais as maiores dificuldades que você possivelmente acredita encontrar nas atividades orientadas e desenvolvidas a partir do Moodle?

- Marque quantas alternativas achar necessário

() Ausência de recursos disponíveis para acesso à plataforma, a exemplo de computador e internet.

() Pouco estímulo pessoal para desenvolver atividades em um ambiente online.

() Falta de orientação adequada para realizar as atividades.

() Dificuldade em utilizar recursos tecnológicos, inclusive internet e alguns softwares específicos.

() Nenhuma dificuldade.

() Outras _____

6. Atribuir o uso de recursos tecnológicos em uma disciplina de curso presencial proporcionará:

- Marque quantas alternativas achar necessário.

() O incentivo a busca de informações e seu compartilhamento.

() Desenvolvimento de atividades de forma mais colaborativa.

() Uma maior interação aluno-conteúdo.

() A oportunidade em produzir um trabalho mais interativo a partir de alguns recursos tecnológicos ou da web.

() Outro _____

7. Qual o seu grau de motivação em participar de uma disciplina que associa aula presencial a um ambiente virtual de aprendizagem (ex.:Moodle)?

- Assinale com base na escala apresentada abaixo:

1-Muito baixo; 2-Baixo; 3-Médio; 4-Elevado; 5-Muito elevado.

1	2	3	4	5

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AOS ALUNOS**Apresentação**

Prezados (as) alunos (as),

Sou Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e estou desenvolvendo a dissertação de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas e utilização do Moodle no contexto do modelo híbrido de educação superior”.

Solicito sua colaboração nesta pesquisa por meio da participação deste questionário, o qual pretende colher alguns dados a respeito de vossas perspectivas em relação à condução desta disciplina que fará uso do Moodle.

Esclareço que o questionário não é identificado, no intuito de resguardar a privacidade de cada participante e atendendo aos requisitos do Comitê de Ética.

Sua contribuição é de fundamental importância para que este seja concluído e alcance seus objetivos. Certa de contar com o apoio de todos, agradeço sua colaboração.

Questionário

1. Qual sua opinião sobre o nível de usabilidade (facilidade de navegação, *layout* e organização de recursos e atividades) do ambiente virtual Moodle?
2. Em relação às atividades propostas através da plataforma virtual, quais foram as mais significativas para sua formação? Em que contribuíram?
3. Com a introdução de uma plataforma virtual no plano de trabalho da disciplina, você considera que ocorreram mudanças em sua rotina de estudos? De que forma?
4. Como você considera seu nível de motivação diante as propostas de estudo desenvolvidas a partir do Moodle?
5. Você considera que a ideia que tem neste momento referente às potencialidades da plataforma Moodle coincide com a que tinha antes da proposta desta disciplina? Se houve alguma mudança, como você a descreve?
6. Houve eventuais constrangimentos ou dificuldades sentidas durante as atividades e estudos promovidos a partir do ambiente virtual? Quais foram?
7. Houve contribuições provenientes da utilização de conteúdos (utilização de fóruns, vídeos, *podcasts*) auxiliados pelo Moodle em seu processo de aprendizagem? Quais?

APÊNDICE C – ROTEIROS DE ENTREVISTAS APLICADAS À DOCENTE

ENTREVISTA INICIAL

Dados introdutórios
Nome do entrevistado:
Data e hora:
Local:
Tempo de docência no ensino superior:
Apresentação e objetivo da entrevista
O foco da pesquisa está voltado à prática docente na educação superior, visando proporcionar uma reflexão em torno das possibilidades de aproximação do ensino presencial e a distância, a partir da exploração e uso do AVA Moodle. A intenção desta entrevista consiste em obter informações sobre sua experiência de uso com a plataforma Moodle, suas expectativas e perspectivas diante da proposta de trabalho.
Questões orientadoras
1- Como surgiu a decisão em utilizar a plataforma virtual de aprendizagem (Moodle) como suporte a esta disciplina na modalidade presencial?
2- Qual sua expectativa para esta disciplina a partir desta proposta de funcionamento de uma plataforma virtual no ensino presencial?
3- Você já teve experiências de utilização do Moodle em outras disciplinas presenciais?
4- E o que almeja com essa proposta?
5- Quais desafios espera enfrentar?
6- Você tem ciência da existência da Portaria 4.059 constituída no ano 2004, a qual permite que o professor utilize 20% de sua carga horária de forma online em disciplinas de cursos presenciais de nível superior?
7- Sua pretensão é fazer uso desses 20% permitidos pela legislação através do Moodle?
8- Há incentivo institucional para esta utilização? De que forma?
9- Você acredita que este ambiente de aprendizagem online é uma eficaz ferramenta educacional?

ENTREVISTA FINAL

Dados introdutórios
Nome do entrevistado:
Data e hora:
Local:
Apresentação e objetivo da entrevista
O foco da pesquisa está voltado à prática docente na educação superior, visando proporcionar uma reflexão em torno das possibilidades de aproximação do ensino presencial e a distância, a partir da exploração e uso do AVA Moodle. A intenção desta entrevista consiste em dialogar sobre os desafios percorridos, as novas habilidades adquiridas e as contribuições provenientes da utilização do Moodle em sua prática pedagógica.
Questões orientadoras
1- Qual sua opinião sobre o nível de usabilidade (facilidade de navegação, layout, organização dos recursos e das atividades) da plataforma? Foi favorável a sua proposta de trabalho? De que forma?
2- Em que medida a utilização do Moodle contribuiu em sua prática docente?
3- De que forma você considera que as atividades na plataforma facilitaram o processo de interação com os alunos?
4- Referente às atividades propostas no ambiente virtual, quais dos recursos utilizados foram mais significativos?
5- Você considera que suas expectativas iniciais foram preservadas? Os objetivos traçados foram possíveis de serem realizados?
6- Quais desafios e dificuldades, referentes à utilização do Moodle, foram encontradas durante o percurso na disciplina?
7- Após essa experiência, quais novas habilidades foram constituídas?
8 - Qual sua percepção do nível de envolvimento e de participação dos alunos nas atividades propostas a partir do ambiente virtual de aprendizagem?

APÊNDICE D – MODELO TCLE DESTINADO AOS DISCENTES/PARTICIPANTES DA PESQUISA

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **Práticas pedagógicas e utilização do Moodle no contexto do modelo híbrido de educação superior**, recebi da professora doutora ANAMELEA DE CAMPOS PINTO, no papel de orientadora, e da mestranda MARCELA FERNANDES PEIXOTO, ambas pertencentes ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e responsáveis pela execução desta pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar de que maneira e diante quais perspectivas o ambiente virtual de aprendizagem Moodle auxilia, didaticamente, a prática pedagógica e os processos de aprendizagens na educação superior presencial;

Que a importância deste estudo é a de possibilitar ao docente a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas no uso das TDIC que sirvam como auxílio ao processo de aprendizagem e rompa a dicotomia existente entre as práticas da educação presencial e a distância;

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: em primeiro lugar proporcionar aos estudantes a experiência, em seu processo de formação pela modalidade presencial, de fazerem uso das tecnologias da informação e comunicação, de forma a auxiliar o processo de aprendizagem. E em segundo lugar, contribuir de forma significativa com a própria prática do professor;

Que esse estudo se desenvolverá de maio a setembro de 2013, respeitando o calendário acadêmico da universidade;

Que o estudo será feito da seguinte maneira: o primeiro momento será destinado a aplicação do instrumento/técnica de coleta de dados, mais especificamente mediante a aplicação de um questionário fechado aos estudantes, visando apreender informações sobre suas expectativas em relação à forma como a disciplina selecionada à participação nesta pesquisa será conduzida. O segundo momento também contará com a técnica de questionário, mas sendo aplicado com formato mais livre, a partir de questões abertas na pretensão de identificar as contribuições originárias da utilização do AVA no processo de aprendizagem;

Que eu participarei de todas as etapas do estudo: minhas aulas serão observadas e participarei das duas etapas do questionário;

Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: variação entre momentos/períodos estabelecidos para cada aplicação;

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: os incômodos são mínimos, pois havendo dúvidas quanto o desenvolvimento e participação da pesquisa, haverá de imediato os devidos esclarecimentos;

Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: considera-se que esta pesquisa contém risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas utilizados não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa;

Que os sujeitos participantes do estudo não serão identificados ou invadidos em sua intimidade;

Que deverei contar com a seguinte assistência: informações a qualquer momento da pesquisa, sendo as responsáveis por ela: Anamelea de Campos Pinto e Marcela Fernandes Peixoto;

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a troca de experiência mediante as interações suscitadas na pesquisa;

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: mediante ajuda/auxílio constante dos responsáveis pela pesquisa;

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

Que eu não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo;

Que eu deverei ser indenizado caso haja danos que eu venha a sofrer;

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE, PARA TAL, EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: R. Engenheiro Otávio Cabral / Nº: 210
 Bairro: Farol /CEP: 57050-430 / Cidade: Maceió - AL
 Telefones para contato: (82) 9326-2700 / (82) 8129-3432

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: R. Ferroviário Manuel Gonçalves Filho / Nº: 157 / APTO: 202
 Bairro: Mangabeiras /CEP: 57035-852 / Cidade: Maceió - AL
 Telefones para contato: (82) 9982-8520

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041

<p>(Assinatura d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>_____ Prof. Dra. Anamelea de Campos Pinto</p>	<p>_____ Marcela Fernandes Peixoto</p>
---	--	---

APÊNDICE E – MODELO TCLE DESTINADO AO DOCENTE/PARTICIPANTE DA PESQUISA

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,....., tendo sido convidada a participar como voluntária do estudo **Práticas pedagógicas e utilização do Moodle no contexto do modelo híbrido de educação superior**, recebi da professora doutora ANAMELEA DE CAMPOS PINTO, no papel de orientadora, e da mestranda MARCELA FERNANDES PEIXOTO, ambas pertencentes ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e responsáveis pela execução desta pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar de que maneira e diante quais perspectivas o ambiente virtual de aprendizagem Moodle auxilia, didaticamente, a prática pedagógica e os processos de aprendizagens na educação superior presencial;

Que a importância deste estudo é a de proporcionar ao docente a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas no uso das TDIC, que sirvam como auxílio ao processo de aprendizagem e rompa a dicotomia existente entre as práticas da educação presencial e a distância;

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: em primeiro lugar proporcionar aos estudantes a experiência, em seu processo de formação pela modalidade presencial, de fazerem uso das tecnologias da informação e comunicação, de forma a auxiliar o processo de aprendizagem. E em segundo lugar, contribuir de forma significativa com a própria prática do professor;

Que esse estudo se desenvolverá de maio a setembro, respeitando o calendário acadêmico da universidade;

Que o estudo será feito da seguinte maneira: o primeiro momento será destinado à aplicação do instrumento/técnica de coleta de dados, mais especificamente mediante o desenvolvimento de uma entrevista com formato semi-estruturado no início do semestre letivo, a fim de obter informações sobre sua experiência de uso com a plataforma Moodle e suas expectativas e perspectivas diante a proposta de trabalho. O segundo momento também contará com a técnica de entrevista, sendo desenvolvida ao término do semestre com a pretensão de dialogar sobre os desafios percorridos, sobre as novas habilidades adquiridas e no intuito de identificar as contribuições provenientes da utilização do AVA em sua prática pedagógica;

Que eu participarei de todas as etapas do estudo: minhas aulas serão observadas e participarei dos dois momentos previstos para entrevista;

Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: variação entre momentos/períodos estabelecidos para cada aplicação;

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: os incômodos são mínimos, pois havendo dúvidas quanto o desenvolvimento e participação da pesquisa, haverá de imediato os devidos esclarecimentos;

Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: considera-se que esta pesquisa contém risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas utilizados não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa;

Que os sujeitos participantes do estudo não serão identificados ou invadidos em sua intimidade;

Que deverei contar com a seguinte assistência: informações a qualquer momento da pesquisa, sendo as responsáveis por ela: Anamelea de Campos Pinto e Marcela Fernandes Peixoto;

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a troca de experiência mediante as interações suscitadas na pesquisa;

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: mediante ajuda/auxílio constante dos responsáveis pela pesquisa;

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

Que eu não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo;

Que eu deverei ser indenizado caso haja danos que eu venha a sofrer;

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: R. Engenheiro Otávio Cabral / Nº: 210
 Bairro: Farol /CEP: 57050-430 / Cidade: Maceió - AL
 Telefones para contato: (82) 9326-2700 / (82) 8129-3432

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: R. Ferroviário Manuel Gonçalves Filho / Nº: 157 / APTO: 202
 Bairro: Mangabeiras /CEP: 57035-852 / Cidade: Maceió - AL
 Telefones para contato: (82) 9982-8520

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041

<p>(Assinatura d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>_____ Prof. Dra. Anamelea de Campos Pinto</p>	<p>_____ Marcela Fernandes Peixoto</p>
---	--	---

APÊNDICE F – VISUALIZAÇÃO DAS FONTES CODIFICADAS EM NÓS ATRAVÉS DO WEBQDA

Codificação						
	Nome	<input type="checkbox"/>	Tipo	Referências	Criado em	Criado por
▼ Nós Livres	Utilização	<input type="checkbox"/>	Codificação	0	25-02-2014 00:14:48	MFP
▼ Nós em Árvore	Identificação das finalidades de uso	<input type="checkbox"/>	Codificação	25	25-02-2014 00:15:53	MFP
▶ Descritores	Habilidade para utilização do Moodle	<input type="checkbox"/>	Codificação	16	25-02-2014 00:16:05	MFP
▶ Classificações	Verificação de outras experiências c	<input type="checkbox"/>	Codificação	12	25-02-2014 00:16:21	MFP
	▼ Funcionalidade	<input type="checkbox"/>	Codificação	0	25-02-2014 00:15:01	MFP
	Usabilidade do Moodle	<input type="checkbox"/>	Codificação	13	25-02-2014 00:16:51	MFP
	Recursos usuais	<input type="checkbox"/>	Codificação	26	25-02-2014 00:17:03	MFP
	▼ Dificuldade	<input type="checkbox"/>	Codificação	0	25-02-2014 00:15:11	MFP
	Uso do computador e aplicativos na	<input type="checkbox"/>	Codificação	3	25-02-2014 00:17:16	MFP
	Acessibilidade do Moodle	<input type="checkbox"/>	Codificação	9	25-02-2014 00:17:25	MFP
	Manuseio de recursos do Moodle	<input type="checkbox"/>	Codificação	18	25-02-2014 00:17:33	MFP
	▼ Contribuição	<input type="checkbox"/>	Codificação	0	25-02-2014 00:15:21	MFP
	Apoio ao ensino e à aprendizagem	<input type="checkbox"/>	Codificação	38	25-02-2014 00:17:48	MFP
	Otimização de espaço e tempo	<input type="checkbox"/>	Codificação	12	25-02-2014 00:17:59	MFP
	Interação/participação	<input type="checkbox"/>	Codificação	22	25-02-2014 00:18:08	MFP

APÊNDICE G – APRESENTAÇÃO DOS DADOS CODIFICADOS

QUADRO 5 – Categoria “Práticas de uso”

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO			
		DOCENTE	R ¹⁹	ALUNO	R
Práticas de uso	Identificação das finalidades de uso	<p>“[...] eu comecei a usar praticamente para compartilhamento de material. Eu acredito que o uso até agora foi principalmente para compartilhamento de material e no início pra mim já foi bom [...] Na segunda vez eu já fui ousando mais, aí eu fiz um fórum. Embora eu tenha feito o fórum já no final da disciplina, mas busquei nesse fórum uma maior participação dos alunos, principalmente com aqueles que não participam muito das aulas. Eles gostaram bastante e interagiram”</p>	11	<p>“[...] para receber e enviar arquivos” (A6)</p> <p>“compartilhamento de informações, discussões, interagir, ter acesso ao ponto de vista das outras pessoas, aprimorar os estudos [...]” (A15)</p>	14
		<p>“Eu sei que a gente tem uma limitação legal de uso, dos 20% a distância. Mas, eu nunca substituí, aliás eu só substituí uma vez a aula pelo uso da plataforma e eu usei para repor por um impedimento que tive de comparecer e remarcar uma aula presencial. Mas, na maioria das vezes, eu uso como um acréscimo. [...] Inclusive os professores que te falei eram totalmente contra substituir, aí</p>		<p>“[...] atividades dos fóruns, pois eu entrava para contribuir com os debates.” (A5)</p> <p>“[...] compartilhamento de dados e opiniões [...]” (A8)</p>	

¹⁹ **Referência.** Termo utilizado no software WEBQDA para apresentar as frequências.

Práticas de uso		eu falei pra eles o seguinte: eu disse olha, no momento agora não é agente discutir a Portaria, nem se vai substituir ou não, até porque cada professor se ele está respaldado (legalmente) ele tem essa possibilidade, a faculdade não pode dizer “não pode usar” porque existe um instrumento legal. No momento a gente não tinha amadurecimento de discussão pra dizer se deve ou não deve, mas eu não tenho feito. [...] Eu até estou pretendendo fazer isso, de realmente usar uma maior carga horária. Eu nem penso em só usar os 20%. Quando eu dominar mais vou experimentando em uma ou outra atividade, de maneira a usar o presencial e o online como formas complementares.”			
	Habilidade na utilização do Moodle	<p>“Teve um curso de capacitação que foi feito e ficaram alguns tutoriais, aí quando eu tenho dúvida eu vou lá dar uma olhada. Vou dizer uma coisa: se não tentarmos, não teremos habilidade para usar os recursos. Tem que ir experimentando.”</p> <p>“[...] É uma coisa que eu tenho curiosidade, mas ainda não experimentei a avaliação a partir da plataforma. [...] Ainda tenho dificuldades, não sinto que tenho habilidade para isso.”</p>	6	<p>“[...] já tenho costume de usar aplicativos para estudar.” (A4)</p> <p>“O Moodle é fácil, para mim que uso sempre outros aplicativos consegui usar todos os recursos nas aulas.” (A9)</p> <p>“Percebi um recurso simples tanto para iniciar a navegação como para fazer as atividades propostas e isso facilitou a execução das atividades.” (A2)</p>	10

	<p>Apoio ao ensino e às aprendizagens</p>	<p>“[...] é muito bom, porque fica tudo registrado, as opiniões deles. Já pego essas opiniões e levo para o NDE, pra mostrar lá: olha, a gente discutiu isso e os alunos acharam isso. Contribui nas aulas e ainda em outros espaços do curso.”</p> <p>“Eu até acho que o uso da plataforma tem uma contribuição maior para uma determinada disciplina em relação a outras. Por causa da proposta da própria disciplina. Porque como eu tenho uma disciplina que exige muita discussão [...] então a plataforma passa a ser um instrumento maravilhoso.”</p>	<p>11</p>	<p>“Dependendo da disciplina, a plataforma Moodle pode ser ótima no processo de aprendizagem. Eu achei muito bom.” (A13)</p> <p>“Às vezes atividades em sala de aula se tornam monótonas, e o uso da ferramenta torna mais dinâmico o processo.” (A14)</p> <p>“Os alunos podem fazer comentários sobre determinados temas e chega a notificação diretamente no email pessoal, achei que isso ajuda para sabermos quando devemos entrar no ambiente e continuar com as discussões. Também auxilia no recebimento e envio de arquivos, como se formássemos um banco de dados.” (A6)</p>	<p>27</p>
--	---	--	-----------	---	-----------

Fonte: elaborado pela autora deste estudo (2014)

QUADRO 6 – Categoria “Estratégias de ensino e de aprendizagem”

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO			
		DOCENTE	R	ALUNO	R
Estratégias de ensino e de aprendizagem	Uso do recurso didático fórum	<p>“[...] o fórum me responde a boa parte. Atende minhas metas.”</p> <p>“A primeira vez que eles participaram do fórum, eu fiz assim: na outra aula levei todo mundo ao laboratório de informática e pedi que entrassem no ambiente. Eu também projetei as respostas de todo mundo. Foi um momento de aprendizagem pra mim, porque olha o que aconteceu: quando eu coloquei as respostas deles eu terminei promovendo uma discussão tão bacana que eu mesma fiquei surpresa. Eles começaram a rir, porque perceberam que não tinham feito discussão, mas ctrl c / ctrl v [...]. Eles mesmos perceberam que na verdade não tinham diálogo, o bacana foi perceber que não houve e como é que tinha que ser da próxima vez.”</p>	6	<p>“[...] em relação à discussão de Código de Ética. O fórum suscitou um debate bom entre os alunos.” (A3)</p> <p>“[...] as atividades encaminhadas via fórum, pois contribuíram muito com os seminários. Podíamos antecipar alguma discussão que seria levada à sala de aula.” (A4)</p> <p>“As discussões geradas nos fóruns, pois construíamos juntos o conceito de Ética, por exemplo.” (A9)</p> <p>“Dentre as atividades do Moodle, os fóruns são bastante interessantes, pois acredito que o diálogo flua melhor do que em sala de aula. Pois em sala de aula nem sempre todos participam. Já o fórum exige contribuição de todos para uma melhor reflexão sobre os temas propostos.” (A14)</p>	15
	Metodologias e aprendizagens significativas	<p>“Eu usei mais o fórum e o compartilhamento de materiais e os alunos adoraram [...] Os materiais que eu colocava tinha texto, vídeos. Eu uso muito vídeo. Adoro usar vídeo. E assim, eu já usava antes da plataforma. Eu</p>	7	<p>“Tive uma experiência boa em poder compartilhar materiais e outra questão são as discussões no fórum. Acredito que ambos tenham sido os mais significativos” (A1)</p>	16

Estratégias de ensino e de aprendizagem		<p>gosto muito de levar vídeo e discutir e eles adoram. Eu já cheguei a dar metade da aula, duas horas de uma aula só focada em um vídeo. [...] O áudio ainda não, mas eu tenho vontade de usar também.”</p> <p>“[...] Eu gostaria de usar algum dia uma vídeoconferência, porque eu nunca usei. Eu penso que eu tenho que ir conhecendo, sabe, e depois vou escolhendo o que usar e quando usar. Mas eu imagino que essa experiência, o ambiente em si é rico. Os recursos disponíveis são significativos para a aprendizagem. Contribui também na organização da disciplina [...] Mas, é preciso saber como usar.”</p>		<p>“Discutimos a temática ética que foi bem polêmica durante a disciplina de forma que no fórum podemos ter o registro das opiniões e de forma mais organizada dialogar com o outro. Pois quando lidamos com a escrita e não apenas com a oralidade as questões colocadas, os debates devem ser mais estruturados.” (A2)</p>	
	Aspectos de motivação	PRESENÇA DE MOTIVAÇÃO	2	<p>“[...] eles adoraram e foi isso que me motivou a continuar trabalhando com o Moodle. Tanto é que quando eu fiz uma avaliação da disciplina alguns dos alunos elogiaram bastante a iniciativa e inclusive teve mais de um aluno que disse assim que todos os professores daqui deveriam usar a plataforma Moodle, porque eles acharam que era uma boa experiência. E isso aí foi muito motivador pra mim.”</p> <p>“Olha, eu to muito motivada. Estou vendo que vou avançar ainda mais. Eu pretendo usar o</p>	14

		fórum de novo, mas cada vez de forma mais dinâmica. E também vou aos poucos buscando conhecer novas funções.”			
		<p style="text-align: center;">AUSÊNCIA DE MOTIVAÇÃO</p> <p>“Desde a primeira vez que eu criei o ambiente tive problema para inclusão dos alunos e houve uma demora para o setor resolver. Essa questão é desmotivadora.”</p> <p>“A dificuldade é mais na questão de infraestrutura, sabe. De conexão com a internet também. Esse é um problema muito sério da universidade, sabe. Eu acho que isso é desmotivador. Quantas vezes eu não levei os alunos ao laboratório de informática, porque aqui não tem wireless e quando chega lá cadê a internet? [...] Aí desmonta tudo e volta pra sala. Isso aí a universidade precisa tomar uma atitude séria, porque é desmotivador. Como é que pode não é, tentarmos uma política de incentivo ao mesmo tempo que temos tantos problemas técnicos?”</p>	5	<p style="text-align: center;">AUSÊNCIA DE MOTIVAÇÃO</p> <p>“Eu tive dificuldade para acessar, que demorou para resolver. Então com isso já não fiquei mais motivada para fazer as atividades nele.” (A11)</p>	1

Fonte: elaborado pela autora deste estudo (2014)

Quadro 7 – Categoria “Alterações nas práticas de trabalho docente e discente”

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO			
		DOCENTE	R	ALUNO	R
Alterações nas práticas de trabalho docente e discente	Planejamento da ação docente	“Eu descobri que quando a gente vai usando, aí é que surgem as dificuldades. Então é preciso muito planejamento e eu só percebi isso usando na primeira vez, na disciplina passada. Porque é claro que no presencial você também tem que ter um bom planejamento, isso é essencial. Mas com o uso da plataforma Moodle você tem que planejar tudo com muita antecedência, porque senão é pega de surpresa e não funciona.”	2	_____	
	Execução das práticas discentes	_____		<p>FATOR DE ALTERAÇÃO DA PRÁTICA</p> <p>“Para mim os recursos audiovisuais e o acesso às opiniões dos outros alunos despertarem interesse sobre a matéria.” (A10)</p> <p>“Ter que acessar em casa e participar das discussões pelo ambiente foi algo diferente, pois não costumamos fazer no curso muitos trabalhos que envolvam uma discussão coletiva que fique registrada e possa servir de novas discussões em sala.” (A1)</p>	12

Alterações nas práticas de trabalho docente e discente				FATOR DE NÃO ALTERAÇÃO DA PRÁTICA	
				<p>“Não mudou nada. Só entrava e fazia a atividade quando necessário.” (A11)</p> <p>“Minha prática de estudo continuou a mesma, pois já costumo estudar com internet e outros programas. Então, não foi novidade e não mudou meu ritmo.” (A4)</p>	3
	Nova perspectiva de tempo e espaço	“Os alunos adoram porque os materiais dos seminários ficam disponíveis e eles podem acessar antes mesmo das apresentações. Ampliamos o espaço e o tempo para aprendizagem”	1	<p>“Neste momento só tive acesso a uma disciplina pela plataforma Moodle. Mas foi de grande contribuição. A disponibilidade do assunto a qualquer momento facilita o modo de aprendizado, pois não lhe força a ler uma coisa rapidamente só porque será debatido em sala na aula. Podemos ler com mais calma sabendo que as discussões dos fóruns, por exemplo, poderão ser feitas num período maior de tempo e podemos fazer isso em casa ou no trabalho.” (A13)</p> <p>“[...] disponibilidade de tempo, devido à correria, a plataforma facilita na aprendizagem porque dá a oportunidade de lermos em casa e com mais calma continuando debatendo o assunto. Quando não usamos o Moodle, a discussão encerra na sala.” (A10)</p>	12

Fonte: elaborado pela autora deste estudo (2014)

Quadro 8 – Categoria “Fatores intervenientes”

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO			
		DOCENTE	R	ALUNO	R
Fatores Intervenientes	Infraestrutura, uso do computador e aplicativos na internet	<p>“[...] fui convidada a participar de uma capacitação e caí lá de repente, sem saber muito como ia ser, até porque eu nunca entendi muito de tecnologia (risos), tenho algumas dificuldades com o uso de aplicativos.”</p> <p>“A dificuldade é mais na questão de infraestrutura, sabe. De conexão com a internet também. Esse é um problema muito sério da universidade, sabe.”</p>	2	<p>“Tenho um pouco de dificuldade para usar o Moodle, mas não acho que o ambiente é difícil, eu é que tenho certa dificuldade com recursos de computador.” (A5)</p> <p>“As maiores complicações foram porque eu não costumo usar muito o computador para estudar. Tenho algumas dificuldades com o manuseio” (A11)</p>	2
	Acessibilidade do Moodle	<p>“Desde a primeira vez que eu criei o ambiente tive problema para inclusão dos alunos e houve uma demora para o setor resolver.”</p>	1	<p>“Percebo que a maior dificuldade já está na parte de cadastro, de acesso no sistema pois a professora solicitava e havia uma demora para a inclusão dos alunos.” (A7)</p> <p>“[...] o problema são as dificuldades para se ter acesso à plataforma.” (A12)</p>	7
	Gestão dos espaços e ações	<p>“Então, foi na oficina que eu descobri o Moodle e confesso que fiquei perdida com tantas informações técnicas. E junto aos meus colegas eu pensava que não ia usar nunca esse ambiente, eram muitos dados técnicos e até alguns professores desistiram, porque no início achamos tudo muito</p>	6	<p>“Tive dificuldade até para anexar arquivos, então isso prejudicou minhas ações na disciplina pelo Moodle.” (A11)</p> <p>“Em toda a minha trajetória acadêmica os professores não incentivaram a prática pelo uso da plataforma. Então esse semestre usamos e não consegui me</p>	17

		<p>complicado. Os caminhos não eram fáceis.”</p> <p>“No semestre passado eu nem consegui trabalhar bem o fórum e eu tinha mais limitações no uso da plataforma. Lembra até que já falei da dificuldade em fazer atitudes básicas, como as postagens dos alunos?”</p>		<p>ajustar.” (A12)</p> <p>“No início fiquei sem saber usar alguns recursos, como onde anexar os trabalhos mas tentando algumas vezes logo aprendi a usar.” (A1)</p>	
--	--	--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora deste estudo (2014)

ANEXO

ANEXO A – QUADRO DE MODELO DE REGRAS PARA A TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

LAYOUT	
Margem	Recuo esquerdo e direito
Numeração das linhas	5, 10,15, etc., iniciando a cada nova página
Linhas – espaçamento	1,5
Numeração das páginas	No canto superior, à direita
Entrevistador/Pesquisador	EP: Entrevistador/Pesquisador
Entrevistado	E: Entrevistado
TRANSCRIÇÃO	
Ortografia	Convencional
Interpontuação	Convencional
Pausas	Pausa rápida *; Mais de um segundo *nº de segundos*
Incompreensível	((incomp))
Transcrição duvidosa	(abc)
Palavra interrompida	Abc-
Frase interrompida	Abc-
Fala simultânea	#abc#
Expressões paralinguísticas	Com comentário (por exemplo, suspiros, etc.)
Comentário	Com comentário
Citação textual	Convencional
Abreviações	Convencional

Fonte: Adaptado de Flick (2009, p. 272)