

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais

Porto Alegre
2013

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre
2013

M149a Machado, Viviane Guidotti

Aula virtual : implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais / Viviane Guidotti Machado. – Porto Alegre, 2013.

119 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

1. Educação a Distância. 2. Professores – Formação Profissional. 3. Tecnologia Educacional. 4. Métodos e Técnicas de Ensino. I. Giraffa, Lúcia Maria Martins. II. Título.

CDD 371.39445

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes considerando o cenário de educação apoiada por tecnologias digitais

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Profa. Dra. Marlise Geller – ULBRA

Profa. Dra. Cleoni Barboza Fernandes – PUCRS

Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal – PUCRS

Porto Alegre
2013

Dedico aos Professores que
incorporam as tecnologias digitais
com apreço, sabedoria e consciência do seu uso pedagógico.

*“Tenemos que seguir compañero miedo no hay
por el camino cierto unidos para crecer y andar”.*
Música Siembra, interpretada por Mercedes Sosa.

AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto – Início os agradecimentos com um trecho da música *Gracias a la Vida*, interpretada por Mercedes Sosa, o que neste momento representa uma forma de agradecer a todos os movimentos de vida que proporcionaram o desenvolvimento deste estudo.

À minha orientadora, professora Lucia Giraffa, agradeço a acolhida desde o início sempre sincera e segura. Obrigada pelas orientações, pelos conselhos, pela motivação constante nos encontros virtuais e presenciais, que foram sempre cheios de ensinamentos e aprendizagem, e, principalmente, por resgatar meu entusiasmo nos momentos difíceis. Não me esquecerei das tuas palavras: “*Não é na solidão que as coisas acontecem, deixa a vida em movimento e tudo dará certo*”.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade em participar deste estudo, aos professores, por dedicarem tempo ao preenchimento do questionário, e ao professor gestor que se disponibilizou a conversar sobre as ações da CEAD/PUCRS.

À minha família, que eu amo tanto! Àqueles que incentivam meus sonhos, à minha mãe Saile, à minha irmã Tatiana e aos meus sobrinhos Douglas, Matheus e Luiza. Agradeço aos meus queridos tios, que chamo carinhosamente de tia Do e tio Nei, pelas conversas e pensamentos positivos, que sempre incentivaram meu ingresso no Mestrado, e aos primos Maurício, Murilo, Lucas e Eduarda, pelas acolhidas carinhosas que sempre recebo em Santa Cruz do Sul.

À PUCRS, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, às funcionárias da Secretaria Patrícia Botelho e Anahí Azevedo, ao corpo docente, pelas trocas e conhecimentos. Em especial à professora Cleoni Fernandes, nas suas disciplinas tive o prazer de dialogar com Freire, a ela também agradeço pelas contribuições na qualificação desta pesquisa. E à professora Maria Inês Côrte Vitória, pelas aulas sobre a escrita acadêmica, aprendizados que sempre se fizeram presentes durante a produção escrita desta dissertação.

Aos meus queridos colegas do PPGEDU (Turma de 2011/1) Grasiela Vogt, Cláudia Leirias, Gustavo Balbinot, Cristiane Sinhorelli e Raimunda Ribeiro. Em especial: ao Giovane Souza, colega que me acolheu no primeiro dia no PPGEDU, com dicas importantes sobre o ingresso no mestrado. À Bárbara Casaletti, por me fazer acreditar que o importante é ter a felicidade sempre presente e que “existem razões pelas coisas feitas pelo coração”. À Marinice Simon, pelas conversas e risadas descontraídas nos intervalos, sempre acompanhadas de ensinamentos. À Vera Felicetti pelas trocas durante o Estágio Docente. Ao Raimundo Rajobac, pelas trocas e conversas. Às companheiras das terças: Silvana Zancan exemplo de perseverança e humildade, Carine Betker, criatividade em pessoa, Carla Spagnolo sempre otimista, gurias obrigada pelo carinho e pela amizade.

Às colegas do Grupo ARGOS - Pricila Kohls, Priscila Verdum, Carla Netto, Denise Policarpo e Denise da Silva -, agradeço os momentos de troca e ajudas teóricas e metodológicas que tivemos durante nossos encontros.

À Professora Elaine Turk Faria, pela disponibilidade, ajuda e gentileza em contribuir para a finalização desta pesquisa.

Às professoras Marlise Geller e Leda Lísia Franciosi Portal, que aceitaram gentilmente participar da Banca de Defesa desta dissertação.

À CAPES, pelo incentivo financeiro, por intermédio da bolsa de estudos, com a qual tive o prazer de ser contemplada e dar prosseguimento a minha formação não só científica, mas também profissional e pessoal.

Aos colegas da Escola Marista Nossa Senhora do Rosário, para aqueles que acompanharam o início da minha trajetória no mestrado, em especial a professora e amiga Gisele Alt, pelo apoio na seleção do mestrado, com dicas, motivação e palavras de otimismo.

Aos meus colegas Mario Pool, Luís Fernando Soares, Ricardo Figueiro, Ione Teixeira e Tatiana Prates, que nas vésperas da entrega desta dissertação, foram compreensivos com minhas trocas de horários e minhas ausências.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento e a finalização desta pesquisa.

Ensinar é uma especificidade humana.
Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso *Stricto Sensu* de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa buscou responder o seguinte problema: Qual a relação entre a formação do professor e suas escolhas relacionadas às ferramentas que serão utilizadas em uma sala de aula virtual? O objetivo geral foi investigar questões que implicam a articulação entre a formação docente e as práticas pedagógicas em salas de aula virtuais, a fim de fundamentar as escolhas das ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem. A fundamentação teórica teve como base as seguintes temáticas: Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem, Formação de Professores e Saberes Docentes e o Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais. A investigação foi pautada na abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1999), desenvolvida a partir de um estudo de caso (YIN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um questionário semiestruturado, respondido por cinco professores, uma entrevista semiestruturada com um professor gestor e cinco documentos. Para analisar e interpretar os dados, foi utilizada a técnica qualitativa da Análise Textual Discursiva de Moraes (2003). O estudo apontou que a formação docente específica para o uso de tecnologias influencia na escolha das ferramentas a serem usadas na sala de aula virtual, ou seja, a diversidade de alternativas associada à proposta pedagógica no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem acaba restrita às ferramentas que os docentes conhecem. Dessa forma, ao olhar o ambiente da sala virtual, pode-se ter a impressão errada acerca da concepção pedagógica que o docente possui, uma vez que ele a processa em função do que sente conforto em fazer naquele momento, da sua familiaridade com a ferramenta, e não, necessariamente, do que gostaria de fazer. A partir da interpretação dos dados, é apontada também a importância dos investimentos contínuos para a educação continuada, por parte das instituições de ensino, ofertando aos seus professores possibilidades de formações relacionadas às tecnologias digitais.

Palavras-chave: Formação Docente. Aula Virtual. Disciplina Semipresencial.

ABSTRACT

This master research was developed in Sensu Stricto Master's Program Graduate Education (PPGEDU), at Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). The work is connected to Research Line Training, Policy and Practice in Education. The research aimed to answer the por question: What is the connection between teacher education and their choices por to use them in a virtual classroom? The dissertation intended to investigate issues involving the connection between teacher education and pedagogical practices in virtual classrooms in order to support the selection of tools in a virtual class placed in a Virtual Environment for Teaching and Learning. The theoretical framework was based on the following themes: Distance Education, Virtual Environments for Teaching and Learning, Teacher Education and Teachers Knowledge related to Digital Technologies. The research was based on a qualitative approach Bogdan and Biklen (1999), with a case study (YIN, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). The data collection instruments used were: a semi-structured questionnaire, an interview with the administrator of Distance Education unit and university policies documents. In order to analyze and interpret data, it was used the qualitative technique named Textual Analysis of Discourse Moraes (2003). The results show us that teacher background related to specific technologies influences the choice of tools to be used in the virtual classroom. The different tools associated to a virtual class are restricted by teacher's formation regarding to technology. Thus when researchers are observing teaching actions in virtual classrooms they can formulate a wrong idea about teachers' pedagogical concepts. Indeed teachers choose pedagogical tools and resources which are more comfortable to use and not necessarily those ones they would like to use according to their pedagogical beliefs. In other words their pedagogical projects include the use of tools and resources which are limited to their own technological background. Therefore it is necessary that educational institutions think about the importance of continuous investments in teachers' education for the use of Digital Technologies along all teachers' professional life.

Keywords: Teacher Training. Virtual Classroom. Partially virtual Disciplines.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001-2010	24
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO E GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2010	25
GRÁFICO 3 – IDADE DOS PROFESSORES - SUJEITOS DA PESQUISA	78
GRÁFICO 4 – TITULAÇÃO COMPLETA DOS PROFESSORES - SUJEITOS DA PESQUISA	78
GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES - SUJEITOS DA PESQUISA	78
GRÁFICO 6 – CURSOS EM QUE OS SUJEITOS ATUAM COMO DOCENTE	80
GRÁFICO 7 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL DOS PROFESSORES - SUJEITOS DA PESQUISA	81
GRÁFICO 8 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO VIRTUAL DOS PROFESSORES - SUJEITOS DA PESQUISA	81
GRÁFICO 9 – FERRAMENTAS ESCOLHIDAS POR GRAU DE PREFERÊNCIA DE USO	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RESULTADO DA BUSCA NO BANCO DE TESES DA CAPES	29
QUADRO 2 – RESULTADO FINAL DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE	30
QUADRO 3 – RESULTADO DA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO	32
QUADRO 4 – RELAÇÕES COM AS CATEGORIAS	73
QUADRO 5 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL E VIRTUAL DOS PROFESSORES - SUJEITOS DA PESQUISA.....	81

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA: CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
FIGURA 2 – NUVEM DE PALAVRAS DA CATEGORIA <i>A FORMAÇÃO DOCENTE</i>	88
FIGURA 3 – NUVEM DE PALAVRAS DA CATEGORIA <i>O USO DAS FERRAMENTAS</i>	96
FIGURA 4 – NUVEM DE PALAVRAS DA CATEGORIA <i>AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</i>	101

LISTA DE SIGLAS

ATED – Auxiliar Técnico em Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Coordenadoria de Educação a Distância

CTE – Coordenadoria de Tecnologias Educacionais

EAD – Educação a Distância

FACED – Faculdade de Educação

FURG – Universidade Federal de Rio Grande

GTIT – Gerência de Tecnologia da Informática e Telecomunicação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Plano Estratégico

PEC – Programa de Educação Continuada

PGIE – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPDEGU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RQESD – Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

TCF – Trabalho Final de Curso

TD – Tecnologia Digital

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: SITUANDO OS PERCURSOS DA PESQUISA.....	18
1.1 ORIGEM DO ESTUDO: MOVIMENTOS DE VIDA...CAMINHOS CONSTITUÍDOS	20
1.2 O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGEDU/PUCRS.....	23
1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO: NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
1.4 PROBLEMA DA PESQUISA	27
1.5 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA.....	27
1.6 QUESTÕES DA PESQUISA	28
1.7 ESTADO DO CONHECIMENTO	28
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS.....	34
2.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	40
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	47
2.4 O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	53
3. METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	58
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	58
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	60
3.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: MAPEAMENTO	60
3.3.1 <i>Sujeitos</i>	63
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.4.1 <i>Questionário</i>	64
3.4.2 <i>Entrevista</i>	65
3.4.3 <i>Documentos</i>	67
3.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA – MOVIMENTO DE COMPREENSÃO	67
3.5.1 <i>Processo de desmontagem: Unitarização</i>	68
3.5.2 <i>Processo de agrupamento: Categorização</i>	70
3.5.3 <i>Metatexto</i>	71

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – DESVENDANDO CAMINHOS	
.....	74
4.1 CATEGORIA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	75
4.2 CATEGORIA O USO DAS FERRAMENTAS.....	88
4.3 CATEGORIA AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	113
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	114
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	115
APÊNDICE D – ENTREVISTA	119

1 INTRODUÇÃO: SITUANDO OS PERCURSOS DA PESQUISA

Este volume está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Introdução: Situando os Percursos da Pesquisa*, trata de apresentar informações sobre o estudo por meio das seções: *Origem do Estudo*, que fundamenta a vontade de realizar esta pesquisa, em nível de Mestrado; na seção *Relevância do Estudo*, são apresentadas questões relevantes, que justificam a construção do estudo; após é realizada a apresentação do *Problema da Pesquisa*, do *Objetivo Geral* e das *Questões da Pesquisa*, que serviram como pilares para a construção deste trabalho, e o capítulo é finalizado com a seção *Estado do Conhecimento*, que descreve os caminhos percorridos para a construção do Estado do Conhecimento, no banco de dados da CAPES, e detalha os resultados obtidos a partir deste estudo.

O segundo capítulo, *Fundamentação Teórica*, é composto pela produção do referencial teórico, que foi o alicerce na construção de conhecimentos relevantes para esta pesquisa, os quais deram condições para a compreensão dos dados coletados. Foram abordados os seguintes assuntos: *Educação a Distância*, *Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem*, *Formação de Professores e Saberes Docentes* e *O Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais*.

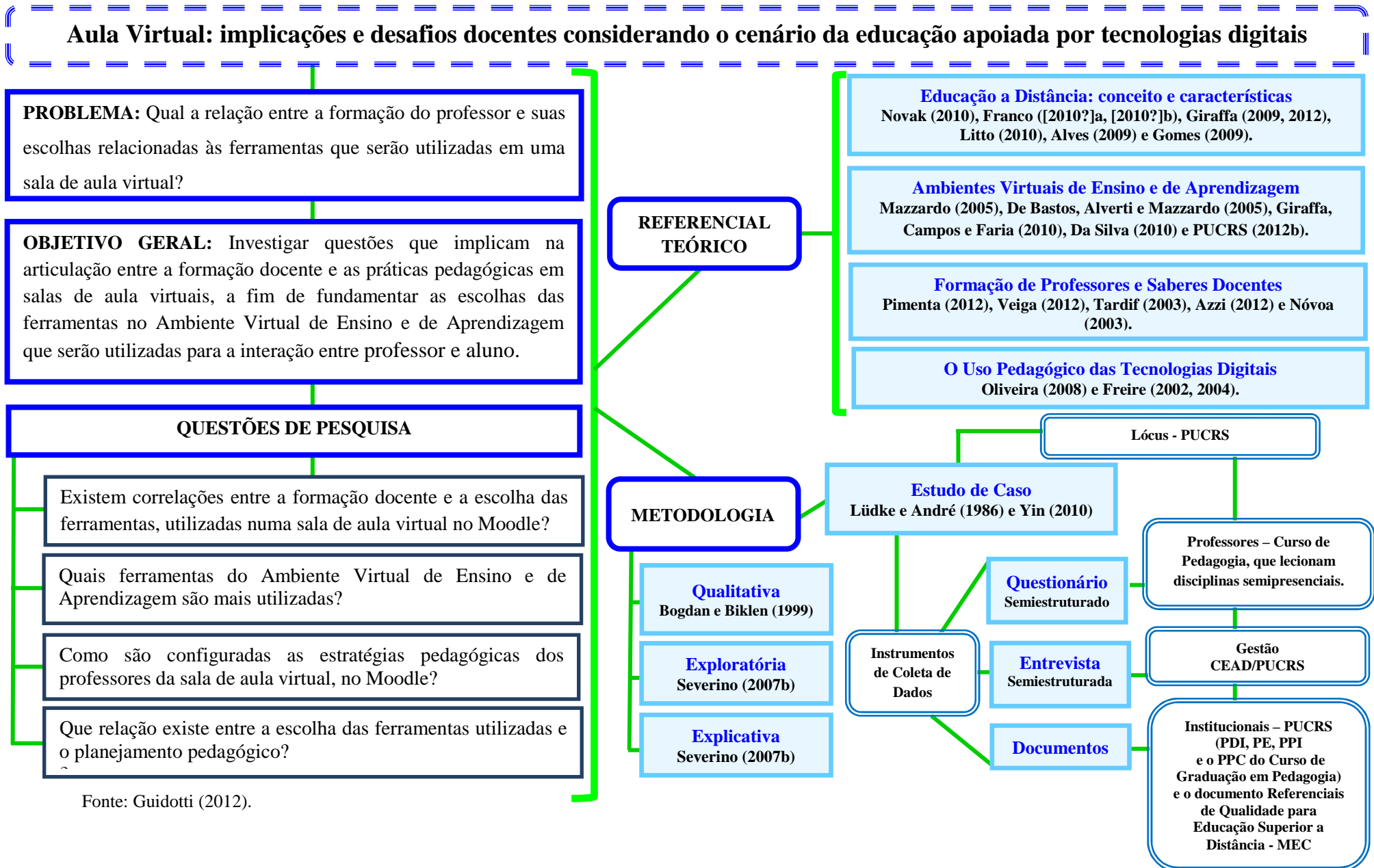
O terceiro capítulo trata de descrever as questões metodológicas que nortearam o percurso deste estudo. Intitulado como *Metodologia da Pesquisa: Caminhos Percorridos* apresenta a elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, e o processo de Análise Textual Discursiva dos dados coletados.

No quarto capítulo são divulgadas a análise e a interpretação das informações, dos dados coletados.

No quinto e último capítulo são apresentadas as *Considerações Finais*, a partir da análise e interpretação dos dados, estabelecendo uma ligação com os caminhos metodológicos percorridos desta pesquisa.

O esquema *Caminhos da Pesquisa*, apresentado na próxima página, tem a finalidade de situar o leitor na estrutura da dissertação.

Figura 1 – Esquema: Caminhos da Pesquisa



1.1 ORIGEM DO ESTUDO: MOVIMENTOS DE VIDA...CAMINHOS CONSTITUÍDOS

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. (Fala de Tuahir - Mia Couto).

A escolha da temática desta pesquisa é resultante dos caminhos de vida percorridos por mim como aluna, professora e tutora na modalidade de ensino a distância.

Movimentos constituídos de vida, caminhos de conhecimento fundados em alegrias, acertos, sucessos e também em erros, equívocos e conflitos. Construídos entre a prática e a teoria, processo que remete a Fernandes quando diz (2011, p. 60): “[...] pensar em educação é pensar em vida construída em tensões e contradições, em relações indissociadas em uma implicação permanente como ato político, sócio-histórico e cultural”. Educação que esteve presente em todos os meus movimentos de vida, pois, conforme Fernandes (2011, p. 60, grifo do autor), “A educação está em todos os lugares por onde andamos, aprendemos a *com-viver* e a viver com ela”.

Iniciando o caminho

Sou graduada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Turma 235/2003, tendo concluído o curso em 2006. Ao longo do curso de graduação, vivenciei as primeiras experiências com conceitos relacionados a Educação a Distância (EAD). Cursei as disciplinas *Educação a Distância e Ensino e Aprendizagem Virtuais*, que abordavam questões teóricas e práticas sobre essa modalidade de ensino. Finalizei minha graduação com a produção da monografia sobre a atuação dos Pedagogos Multimeios nos Laboratórios de Informática no contexto escolar.

Após concluir a graduação, em 2007 ingressei como aluna em um curso de Especialização Lato Sensu, na modalidade de Ensino a Distância ofertada pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG), sendo esta minha primeira experiência como aluna virtual. Eu vivenciei na prática o que a teoria aponta no que concerne à dificuldade em estabelecer comunicação e interação no espaço virtual e construir conhecimento apoiado em recursos tecnológicos integrados à Internet. A proposta do curso era especializar profissionais para desenvolvimento de aplicações para Web, o que exigia dos alunos alguns pré-requisitos associados a conteúdos mais técnicos de computação, abordados em algumas disciplinas.

Talvez o fato de não possuir alguns desses conhecimentos prévios, somado a minha dificuldade na ambiência virtual na época, na primeira experiência como aluna de um curso a distância, fez com que eu decidisse desistir do curso, apesar de ser usuária com bom conhecimento de recursos informatizados. Em síntese, o problema em questão foi a adaptação ao novo contexto e seus desafios, aliado à temática do curso, que não era a esperada.

A necessidade de continuar os estudos e de me manter atualizada se tornava urgente. Assim, investi novamente na modalidade EAD e, em 2009, ingressei no Curso Lato Sensu: Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Conclui o curso em 2010, com sucesso, apresentando um artigo sobre a atuação dos professores nos fóruns de discussão, em um Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA). Cabe destacar que durante o curso também senti dificuldade, nas relações de interação estabelecidas pelos professores e tutores nas ferramentas de comunicação, disponíveis no AVEA do curso. Atribuo minha permanência ao fato de ter entendido que o “novo” era o formato de ensino e as ferramentas utilizadas, e que, assim, o curso me proporcionava a oportunidade de aprender de outra forma. O desafio foi comportar-me, como aluna, de forma diferente do que fiz na graduação presencial.

Alterando a rota

Foi neste período, em que fui aluna virtual, que iniciei minha trajetória profissional como tutora a distância, em um Curso de Extensão de Formação de Professores, com o propósito de capacitar professores que atuam na rede pública de ensino, para o uso das tecnologias digitais acessíveis. Assim, inúmeras inquietações surgiram após esta experiência, e busquei, por meio da pesquisa na área de EAD, entender e desenvolver melhor meu trabalho docente nesta área. Esta nova caminhada tem início quando cursei, como aluna, do Programa de Educação Continuada (PEC), a disciplina denominada *Educação a Distância: reflexões teóricas e políticas*, no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após todos esses caminhos e movimentos de vida, busquei novos voos e ingressei no Curso Lato Sensu: Especialização em Planejamento, Gestão e Implantação de Cursos a Distância, na modalidade a distância, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2010. Logo após tive o imenso prazer de ser classificada na seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da PUCRS. O Curso de Especialização na UFF foi finalizado em agosto de 2012, com a apresentação pública da produção realizada no Trabalho

Final de Curso (TCF), sobre o delineamento legal da função dos tutores, em cursos de graduação a distância, nas Universidades Federais vinculadas ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Novos percursos

No PPGEDU/PUCRS, local que frequentei durante dois anos, assumi, como discente de Pós-Graduação, uma postura investigativa, defendida por Severino (2007a, p. 33).

[...] o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa.

Não pretendo, com a finalização desta dissertação, elencar soluções modistas para o futuro da EAD. Desse modo, foi importante, no momento inicial da constituição de pesquisadora, lançar mão de algumas ideias do senso comum que permeiam a Educação a Distância, como: achar que a Educação a Distância é a única solução para a democratização do ensino, que a EAD resolverá todas as mazelas da educação, ou fazer comparações entre o ensino a distância e o presencial, procurando responder qual é a melhor modalidade de ensino.

É importante que abandonemos o debate sobre as especificidades da EAD (se é que existem!) para centrar nossas discussões e estudos sobre os fundamentos da educação, os diferentes caminhos de construção da teoria e da prática educativa, da práxis pedagógica e social. (Preti, 2002, p. 1).

Nessa perspectiva a intenção, ao produzir este estudo, foi contribuir com discussões nas áreas de Formação de Professores e Educação a Distância, buscando refletir acerca das escolhas dos professores, no uso das ferramentas em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, com um olhar original. É importante ressaltar que a ideia de um olhar original segue a perspectiva enunciada por Severino (2007b, p. 218):

[...] originalidade não quer dizer novidade. A originalidade diz respeito à volta às origens, explicitando assim um esclarecimento original ao assunto, até então não percebido. A descoberta original lança novas luzes sobre o objeto pesquisado, superando, assim, seja o desconhecimento seja então a ignorância.

O que implicou a necessidade de iniciar a pesquisa descrevendo a origem deste estudo, ao relatar fatos fundamentais da trajetória pessoal e acadêmica que moveram as intenções desta pesquisa, resultando na “volta às origens”, segundo Severino (2007b p. 218).

1.2 O MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGEDU/PUCRS

O estudo foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, em nível de Mestrado, no Curso *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

De acordo com informações disponíveis no Portal¹ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PPGEDU/PUCRS é um Programa de Pós-Graduação da grande área de Ciências Humanas, vinculado na área de avaliação específica em Educação, tendo obtido o conceito 6 para os Cursos de Mestrado e Doutorado, na avaliação trienal de 2010.

Investindo-me do papel de pesquisadora, consciente da importância do PPGEDU/PUCRS na construção de conhecimento científico na área da Educação, assumo com este estudo o compromisso com o investimento acadêmico, acompanhando a ideia de Severino (2007a) em “avançar a ciência na área”. Para o autor (2007a, p.34), “Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos”.

1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO: NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

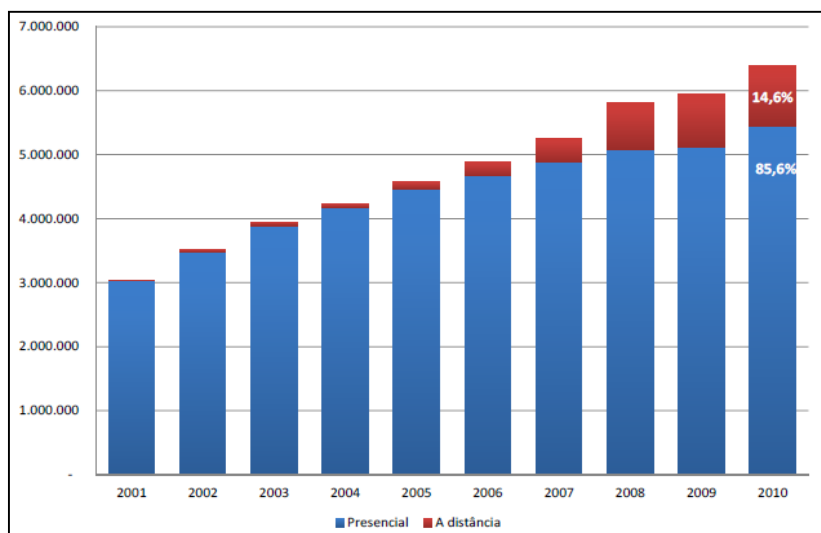
A relevância social desta pesquisa, é justificada pelo interesse e pela importância da modalidade de EAD no contexto brasileiro, vigorada pelas possibilidades de uso da Internet e de seus múltiplos serviços. Assim, é importante destacar questões relevantes: como a expansão de cursos a distância, índice publicado pelo INEP (2011), dados estatísticos analisados nesta pesquisa sobre a EAD nos *últimos anos*, e também a questão sobre a *possibilidade das Instituições de Ensino Superior* ofertarem, em seus cursos de graduação, *disciplinas de forma semipresencial*, utilizando como apoio tecnológico os *ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem*, de acordo com a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que aborda as questões legais sobre disciplinas semipresenciais.

Os dados estatísticos divulgados no Censo da Educação Superior 2010, publicado em outubro de 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹ Informação disponível no Portal da CAPES: <http://www.capes.gov.br/>.

(INEP), revelam dados da evolução dos números de matriculados tanto do ensino presencial como do ensino a distância no Brasil.

Gráfico 1² – Evolução do Número de Matrículas por Modalidade de Ensino – Brasil – 2001-2010



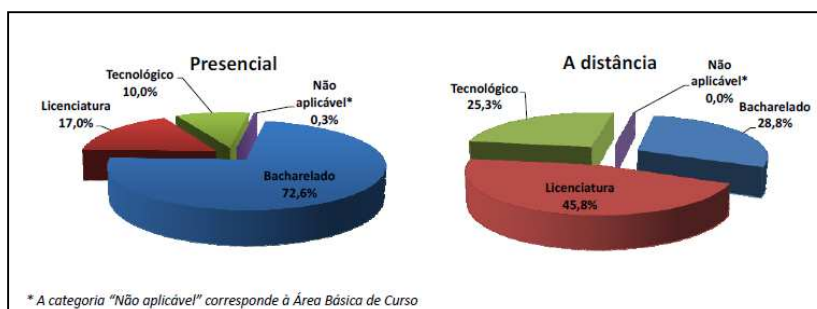
Fonte: INEP (2011).

Observando a cada ano o aumento no número de alunos matriculados em cursos de EAD, a partir desse Gráfico é possível também analisar que a expansão do ensino a distância teve um grande salto a partir de 2008. Segundo o Censo da Educação Superior 2010 (BRASIL, 2011, p. 9) “essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira”.

Conforme o Gráfico 2, exposto a seguir, é possível verificar o número de matrículas, considerando por grau acadêmico os Cursos Tecnológicos, Licenciaturas e Bacharelados. Este Gráfico apresenta o percentual do número de matrículas do ensino presencial e do ensino a distância, divulgando que os cursos mais procurados em EAD são as Licenciaturas, seguidas dos cursos de Bacharelados e em última posição dos cursos Tecnológicos.

² Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf

Gráfico 2³ – Número de Matrículas por Modalidade de Ensino e Grau Acadêmico – Brasil – 2010



Fonte: INEP (2011).

Os cursos presenciais atingem os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 matrículas de grau tecnológico. A *Educação a Distância, por sua vez*, soma 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos. (BRASIL, 2011, p. 10, grifo nosso).

Os dados apresentados aqui mostram um pequeno recorte de um mercado que é considerado promissor e vasto, que confirma a relevância de investir em pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem em salas de aula virtuais.

Outra questão que sustenta a relevância da pesquisa é centrada na possibilidade dos docentes ministrarem de forma semipresencial suas disciplinas em cursos de graduação. Conforme a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, a modalidade semipresencial é caracterizada como uma atividade didática pedagógica, apoiada por suporte informatizado, em cursos de graduação presencial.

Para Alves (2009, p. 12), a Portaria nº 4.059/2004 é um exemplo que admitiu a adoção parcial da EAD em cursos de graduação superior. Segundo o autor, “Foi um forte avanço, uma vez que o governo depositou, pela primeira vez na história, um voto de confiança nas universidades, centros universitários e faculdades, para que os programas fossem implementados sem prévio consentimento oficial”. A partir do que foi descrito por Alves sobre a Portaria, é possível refletir também que a mesma representa uma forma da legislação acompanhar a evolução que as Tecnologias Digitais (TDs) trouxeram ao contexto educacional brasileiro. Em outras palavras, trata-se de *correr atrás* de uma demanda (que remete à forma de inserir as TDs como apoio pedagógico do professor) tão presente nos dias de hoje nas instituições de ensino.

³ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf

É importante esclarecer que uma disciplina semipresencial *não denota a metade*, o que poderia, no *primeiro entendimento*, significar a metade da carga horária das aulas de forma presencial e a outra metade dos encontros de forma virtual, já que a Portaria nº 4.059/2004 estabelece que a disciplina semipresencial *não pode* ultrapassar 20% da carga horária total do curso. A Portaria menciona que 20% da carga total *do curso* pode ser ministrada de maneira virtual, dessa forma não atrela a obrigatoriedade de todas as disciplinas do curso terem 20% de atividades virtuais, ou que as disciplinas que serão ministradas de forma presencial devam ter cada uma 20% da carga horária de encontros virtuais. Para que fique claro, é importante compreender que a portaria legisla o percentual, permitindo a cada instituição usar os 20% da forma que melhor lhe aprouver e de acordo com o planejamento pedagógico de cada curso.

Assim, uma disciplina semipresencial pode ter uma pequena parcela da carga horária total realizada por meio de encontros mediados em uma sala de aula virtual, em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Um exemplo, no caso deste estudo, é a Instituição de Ensino Superior (IES) – PUCRS – que decidiu usar os 20% da carga total de cada disciplina de forma virtual, desde que essa carga horária não ultrapasse 20% da carga horária total do Curso. Entretanto, nesta IES existem disciplinas ofertadas com maior carga horária virtual, em função do Projeto Pedagógico de cada Curso. Outro ponto importante a ser destacado da Portaria nº 4.059/2004, é a exigência das avaliações serem aplicadas em encontros presenciais.

Desse modo, esta investigação concentrou o olhar nos professores do curso de Pedagogia que ministram disciplinas semipresenciais, nas quais são adotadas algumas horas de forma virtual, no AVEA institucional – o Moodle, da PUCRS, que adota a educação a distância de forma semipresencial, entrelaçando esta modalidade de ensino aos currículos dos cursos de graduação presenciais.

A partir dos dados estatísticos que apontam o crescimento da EAD e as possibilidades legais que a modalidade ocasiona, seja da forma totalmente a distância ou semipresencial, a relevância social deste estudo também está ancorada na incorporação da educação a distância aos cursos presenciais, em especial na atuação docente nestes cursos, Litto (2009, p. 14) afirma que evidências levam a crer “[...] que muitos dos profissionais que hoje trabalham com EAD não tiveram uma formação ‘formal’ na área. O que ocasiona uma provocação para muitos docentes”. Diante desta perspectiva, o grande desafio entre os docente nos últimos tempos é como incorporar, nas práticas pedagógicas, estratégias

inovadoras de ensino em salas de aulas virtuais, ressaltando primordialmente os aspectos pedagógicos e não enfatizando apenas aspectos tecnológicos das tecnologias digitais.

Corroborando com a ideia Franco⁴ ([2010?]a, p. 3), quando destaca sobre o uso pedagógico das tecnologias: “Como tem sido o meu tom, todo o tempo, gosto sempre de cuidar para que não fiquemos no entusiasmo [...]”. Para o autor é importante entender que “[...] nem sempre a inovação tecnológica vem acompanhada de um avanço pedagógico”.

Finalizando a justificativa desta pesquisa, cabe destacar que esta produção científica é baseada em uma *categoria fundante*, fundamentada nos fatos do cotidiano do professor – a práxis – aliado a uma base teórica na área da educação, em tempos em que invoca, na maioria das pessoas, a vontade de dar opiniões e até defender soluções modistas e imediatistas para a educação, por menor que seja seu contato com a prática educativa. Esteve (2004, p. 13) menciona que “A educação é uma atividade na qual todas as pessoas têm alguma experiência, seja como aluno, como pais ou como professor. Assim, todos opinam sobre ela”. Isso releva a necessidade de produzir pesquisas acadêmicas científicas que apontem reflexões entre a práxis e a teoria, na busca de caminhos e possibilidades para qualificar os processos educativos, resultantes de investimentos científicos em “[...] avançar a ciência na área [...]” Severino (2007a, p. 34) e, conseqüentemente, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa para todos.

1.4 PROBLEMA DA PESQUISA

O problema que a pesquisa se propôs a investigar foi: Qual a relação entre a formação do professor e suas escolhas relacionadas às ferramentas que serão utilizadas em uma sala de aula virtual?

1.5 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa se estabeleceu em: Investigar questões que implicam na articulação entre a formação docente e as práticas pedagógicas em salas de aula virtuais, a fim de fundamentar as escolhas das ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem que serão utilizadas para a interação entre professor e aluno.

⁴ Texto: Tecnologia e Transformação, produzido pelo professor Dr. Sérgio R. Kieling Franco, disponibilizado para os alunos na disciplina: Educação a Distância: reflexões teóricas e políticas, no AVEA Institucional da UFRGS - Ministrada em 2010/1, no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

1.6 QUESTÕES DA PESQUISA

As questões de pesquisa deste estudo são:

1. Existem correlações entre a formação docente e a escolha das ferramentas utilizadas numa sala de aula virtual no Moodle?
2. Quais ferramentas do Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem são mais utilizadas?
3. Como são configuradas as estratégias pedagógicas dos professores da sala de aula virtual, no Moodle?
4. Que relação existe entre a escolha das ferramentas utilizadas e o planejamento pedagógico?

1.7 ESTADO DO CONHECIMENTO

A construção do *estado do conhecimento* oportuniza ao futuro pesquisador estabelecer uma reflexão tanto teórica como prática sobre as pesquisas já publicadas, podendo assim evitar (re)trabalhos, e também possibilita a organização de referências bibliográficas para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Ferreira (2002, p. 258) apresenta uma definição sobre a produção de pesquisas conhecidas por “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o *desafio de mapear* e de *discutir certa produção acadêmica* em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (grifo nosso).

Outra definição, apresentada por Romanowski e Ens (2006, p. 40), é “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” [...]”. Seguindo a ideia dos autores, o estado do conhecimento seria menos abrangente que o estado da arte.

De acordo com as definições apresentadas sobre o estado do conhecimento, esta seção teve como objetivo construir o *estado do conhecimento* acerca de um recorte de algumas produções científicas, em nível de mestrado e doutorado, a fim de analisar estudos já

publicados e suas possíveis ligações e contribuições para o desenvolvimento da proposta deste estudo.

As etapas para a coleta dos estudos já publicados, que foram analisados neste estado do conhecimento, foram constituídas da seguinte forma: Primeira etapa, a escolha de um setor de publicação, neste caso o *Banco de Teses da CAPES*⁵. A justificativa da escolha teve como base a importância que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior tem na fomentação do desenvolvimento e consolidação da pesquisa científica no cenário brasileiro. A segunda etapa foi o estabelecimento dos critérios de filtros, para realizar a busca no Banco de Teses da CAPES. Os critérios estabelecidos foram:

- No campo *Assunto*, os filtros escolhidos:
 - *Digite uma ou mais palavras do assunto*: foram digitadas as seguintes *palavras-chave: formação de professores para uso de salas virtuais*.
 - Também foi selecionada a busca por *todas as palavras*, ou seja, foi definido que a busca deveria considerar todas as palavras-chave digitadas.
- No campo *Nível/Ano Base (opcional)*, os filtros escolhidos:
 - *Escolha um nível para a pesquisa*: foram selecionados os níveis de pesquisa em *Mestrado e Doutorado*.
 - *Escolha um ano base para a pesquisa*: foram selecionados os anos *2009, 2010 e 2011*.

O resultado da busca segue, representado pelo quadro 1.

Quadro 1 – Resultado da Busca no Banco de Teses da CAPES

Pesquisa = Palavra-chave: <i>Formação de professores para uso de salas virtuais</i>	2009	2010	2011	Total
Doutorado	01	01	01	03
Mestrado	03	02	01	06
Total geral:	04	03	02	09

Fonte: Guidotti (2012).

⁵ Banco de Teses da Capes - <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

O primeiro movimento da análise foi constituído de uma leitura flutuante dos resumos de todos os estudos selecionados entre 2009 e 2011, em nível de mestrado e doutorado.

Após a leitura foram selecionados apenas os trabalhos que apresentaram *alguma afinidade* com o objetivo desta dissertação. Os estudos foram analisados e selecionados do ponto de vista da autora desta dissertação, ressaltando-se que, sob outro olhar, poderiam ser selecionados outros estudos, ou seja, diferentes percepções e ligações poderiam ser atreladas aos resumos lidos. Essa consciência é fundamentada em Moraes (2003, p. 192): “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem”. O resultado das pesquisas selecionadas pode ser visualizado no quadro 2.

Quadro 2 – Resultado final das pesquisas selecionadas para análise

2009	2009	2010	2011	Total
Doutorado	00	01	00	01
Mestrado	02	02	00	04
Total geral:				05

Fonte: Guidotti (2012).

Para a análise das informações publicadas nos resumos, foi utilizada como técnica a Análise Textual Discursiva, fundamentada em Moraes (2003). Assim, para iniciar o processo de análise, os resumos foram identificados por nível de pesquisa: M para dissertações de Mestrado, e D para Teses de Doutorado, acompanhados por números (algarismos arábicos, por exemplo: 1, 2, 3...). Logo após começou a unitarização das informações, processo que foi realizado destacando pontos importantes em cada um dos resumos selecionados. E, em seguida começou a elaboração das categorias, a partir dos pontos já destacados na unitarização, as categorias que emergiram foram: Área do Estudo, Objetivos, Metodologia e Fundamentação Teórica, a fim de estabelecer traços em comuns nos estudos, iniciando assim a descrição das informações relevantes dos dados. Cabe destacar que esta técnica de Análise Textual Discursiva será explicada com mais detalhes no Capítulo 3 desta pesquisa, pois a mesma técnica foi utilizada para a análise dos materiais (instrumentos de coleta de dados) utilizados nesta dissertação.

Construir o estado do conhecimento, mesmo que em um pequeno recorte de um cenário de publicações, foi um exercício de organização e mapeamento, e deu-me a oportunidade de refletir sobre a importância da construção desta dissertação, além de verificar a importância de formular resumos mais informativos, que contenham dados básicos mais detalhados sobre estudos, como: objetivo geral, fundamentação teórica e metodologia.

Os estudos selecionados publicados em 2009 foram duas pesquisas em nível de Mestrado que têm algumas afinidades com o objetivo de estudo desta dissertação, dos quais foram destacadas as seguintes relações: os objetivos de investigar o uso das tecnologias pelos professores, os caminhos metodológicos – *estudo de caso e análise de conteúdo* –, e algumas referências citadas que serviram como leitura durante o mestrado.

Os três trabalhos selecionados publicados em 2010, um em nível de Doutorado e dois em nível de Mestrado, têm também assuntos alinhados com o propósito desta dissertação, estabelecidos pelos encaminhamentos metodológicos, considerando um dos trabalhos ser de cunho qualitativo, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados serem parecidos com o esta pesquisa.

Em síntese, dos cinco trabalhos selecionados foi verificado como foco comum de investigação o envolvimento com educação e a incorporação do uso de tecnologias. Considerando que as diferenças entre os trabalhos consistem na formulação dos problemas e dos objetivos das pesquisas, mesmo que os caminhos metodológicos sejam aparentemente semelhantes em alguns aspectos, também é importante analisar os diversos caminhos que cada pesquisador pode percorrer durante a pesquisa e sua interpretação dos dados, desse modo os estudos apresentam desenvolvimentos distintos.

Após a organização e análise das informações, foi elaborado o Quadro 3, com o objetivo de sintetizar os dados retirados e analisados dos resumos. Este Quadro foi organizado a partir da categorização realizada durante a Análise Textual Discursiva dos resumos.

Quadro 3 – Resultado da análise do Estado do Conhecimento

Trabalhos Selecionados	Área do Conhecimento	Objetivo Geral <small>*(Síntese do objetivo geral de cada pesquisa, produzida pela pesquisadora desta dissertação.)</small>	Metodologia	Fundamentação Teórica
D1 2010	Educação	Não foi mencionado no Resumo	Não foi mencionado no Resumo	Não foi mencionado no Resumo
M1 2009	Educação	Não foi mencionado no Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de Caso – Yin (2005), • Análise de Conteúdo – Bardin (2008). 	Brito (2006), Freire (1996, 2000), Purificação (2006), Leite (2003), Sancho (2001) e Valente (2001).
M2 2009	Educação	Não foi mencionado no Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de Caso, • Instrumentos: Entrevistas semiestrutura e Observações, • Sujeitos: 3 professoras – Ensino Médio. 	Não foi mencionado no Resumo
M3 2010	Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Analisou o processo de apropriação tecnológica de alunas no Curso de Graduação em Pedagogia a distância, que já atuam como professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativa, • Sujeitos: professoras – alunas no Curso de Graduação em Pedagogia, • Instrumentos: Registro (depoimento e reflexões nos ambientes virtuais do Curso), Entrevistas e Observações. 	Construção do conhecimento, de Jean Piaget e nos níveis de explicitações do modelo de Redescrição Representacional, de Karmiloff-Smith.
M4 2010	Ensino de Ciências e Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Investigou as relações entre a formação acadêmica dos docentes em Cursos Superiores de Computação e Informática e seu desempenho no ensino a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos: Observações, • Sujeitos: Docentes de um Curso Superior em Sistemas de Informação a distância. 	Não foi mencionado no Resumo

Fonte: Guidotti (2012).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção intitulada *Educação a Distância: conceito e características* trata de abordar conceitos e características da modalidade de ensino a distância, tendo como referência os autores: Novak (2010), que apresenta em seus estudos reflexões sobre como pensar na EAD, levando em consideração suas implicações; Giraffa (2009, 2012), que aborda questões sobre os avanços tecnológicos possibilitados pela Internet para a educação; Franco ([2010?]a, [2010?]b) que descreve sobre as possibilidades da EAD e apresenta um conceito para essa modalidade; Litto (2010), que aborda as mudanças metodológicas e tecnológicas a partir da EAD e Alves (2009), Gomes (2009) e Neto (2003) que abordam aspectos sobre a legalização e normatização da EAD no Brasil.

Na segunda seção, *Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem*, é apresentada uma descrição sobre o conceito dos AVEAs, com base na fundamentação teórica de Mazzardo (2005), autora que defende uma nova denominação para os ambientes virtuais, levando em consideração tanto o processo de ensino do professor como o processo de aprendizagem do aluno. Ainda nesta seção é apresentada a descrição do uso pedagógico dos AVEAs, seguindo as ideias dos autores De Bastos, Alverti e Mazzardo (2005) e Giraffa, Campos e Faria (2010). Também é realizado um detalhamento de alguns aspectos técnicos e das ferramentas do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem Moodle, de acordo com os autores Da Silva (2010), PUCRS (2012b).

A terceira seção, *Formação de Professores e Saberes Docentes*, tem como finalidade aprofundar o conhecimento sobre a identidade do professor, os saberes docentes e a reflexão da prática pedagógica. A fundamentação teórica traz como alicerce os seguintes autores: Pimenta (2012) e Veiga (2012), que discorrem sobre a identidade do professor, Tardif (2003) e Pimenta (2012), que apresentam investigações sobre os saberes docentes, Azzi (2012), que faz um estudo sobre trabalhos docentes na construção do saber pedagógico, e Nóvoa (2003), que aborda questões sobre as disposições para pensar a reconfiguração do trabalho do professor.

Na última e quarta seção, *O Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais*, são exploradas questões sobre a importância de uma prática pedagógica fundamentada nas ideias de atuação docente baseada na reflexão da ação e da prática, a partir dos conceitos de Freire

(2004) sobre a importância do diálogo na educação, e de Oliveira (2008), que expõe em sua pesquisa a reflexão sobre as aulas virtuais.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Como referência inicial para *tecer* este texto, é apresentada a ideia de Novak (2010, p. 18, grifo do autor), que defende um caminho para se pensar na EAD, “[...] assumindo-se que a Educação a Distância, antes de ser a distância, é **educação**, com todas as implicações decorrentes desse fato”.

Neto (2003, p. 405) segue a mesma perspectiva de Novak, ao afirmar que “A educação a distância é uma forma de fazer educação e, portanto, como educação, está necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural”.

Neste estudo optou-se por utilizar a terminologia *Educação a Distância*, abreviada por *EAD*, que, segundo Litto (2010, p. 35), é um “[...] termo mais amplo, genérico, e historicamente mais usado [...]”. Primeiramente, por ser historicamente a denominação mais usada e, principalmente, por entender que Educação a Distância engloba processos de aprendizagem e de ensino, não sendo coerente utilizar outras terminologias, como, por exemplo, algumas das que Litto (2010, p. 35) apresenta: “aprendizagem a distância” ou “e-learning”, pois compreende-se nesta pesquisa que essas outras terminologias são limitadas, caracterizando apenas o processo da aprendizagem a distância, desconsiderando um fator importante em qualquer processo de formação: o *ensino*, ou seja, a importância da atuação docente.

Refletindo sobre a EAD no Brasil, observa-se que essa modalidade contou com dois grandes movimentos como marcos de expansão: o primeiro movimento é resultante da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que estabelece as bases legais para esta modalidade de ensino, e o segundo movimento refere-se ao avanço dos meios de comunicação, em especial a Internet.

Sobre o primeiro movimento, é importante entender que a primeira vez que a expressão *Educação a Distância* aparece oficialmente na legislação educacional do País foi com a publicação da LDB 9.394/96, tendo o Art. 80 para tratar de questões referentes a essa modalidade de ensino. Esse artigo expõe que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Seguem esse artigo quatro parágrafos, os três primeiros

descrevem critérios que cabem à União, como: a normatização do credenciamento das instituições, requisitos para a realização de exames e registros de diplomas e normas para produção, controle e avaliação de programas de EAD. O quarto artigo determina incentivos diferenciados aos programas vinculados a essa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar um fato histórico que Alves (2009, p. 11) registra em seus estudos: “A primeira legislação que trata da modalidade é a LDB, cujas origens datam de 1961 [...]”. O autor descreve que na reforma da LDB/1961, dez anos depois da sua publicação, em 1971, foi incluído um parágrafo sobre a possibilidade do ensino, em cursos supletivos, ser realizado pelos meios de comunicação, como rádio, televisão, correspondência e outros, sem mencionar as palavras *Educação a Distância*. Na íntegra, o 2º parágrafo do art. 25, da Lei (Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, previa que “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Gomes (2009, p. 21) complementa que desta maneira a educação a distância avançava pouco a pouco. “De certo modo, aproximava-se dos muros, porém não ingressava nos recintos urbanos fortificados”.

A descrição histórica acima serve para constatar que a Educação a Distância está presente no contexto educacional brasileiro há muitos anos. Portanto, levando em consideração a demora em mencionar as palavras *Educação a Distância* até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é possível compreender o sentimento de Alves (2009), quando aponta a morosidade das políticas públicas, ou seja, a falta e demora na elaboração de leis que abordem aspectos dessa modalidade de ensino. O autor declara que houve uma estagnação.

Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época, outras nações avançaram, e o Brasil estagnou, apresentando uma queda no ranking internacional. Somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar novo crescimento, gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento. (ALVES, 2009, p. 9).

Ao problematizar essa questão, Alves (2009) ainda faz mais uma crítica a respeito da elaboração de documentos legais para a modalidade de ensino a distância.

As dificuldades, contudo, passaram a existir nas disposições infralegais. Paradoxalmente, sentimos uma relação inversa à hierarquia das normas jurídicas: temos uma Constituição Federal ótima em termos de educação; a *LDB é boa*, eis que permite, dentre outras vantagens, a liberdade dos projetos pedagógicos. *O grande problema* ocorre com os *atos normativos inferiores*: os decretos não são bons; as portarias, em grande parte, são ruins; e há resoluções e pareceres desesperadores. (ALVES, 2009, p. 11-12, grifo nosso).

Embora as críticas sobre a legislação brasileira para a EAD, para Alves (2009), a LDB/1996 é considerada como bom movimento de expansão da EAD, legitimando a modalidade de ensino, promovendo a possibilidade de acontecer educação a distância em todos os níveis do ensino formal. Gomes (2009, p. 21) destaca em seu texto que a publicação da LDB “[...] foi responsável por um novo status da EAD [...]”, assim, essa modalidade de ensino deixou de ser “[...] clandestina ou excepcional [...]”. Segundo Neto (2003, p. 400), a EAD “[...] deixa de pertencer ao elenco de projetos sempre designados como “experimentais”, ao sabor de momentâneas e autoritárias arbitrariedades, tanto a favor quanto contra, sem qualquer respeito a resultados educacionais concretos”.

Diante das considerações sobre os movimentos legais da educação a distância no Brasil, é importante finalizar mencionando outros documentos publicados e que, atualmente, regem aspectos legais sobre esta modalidade de ensino, para a compreensão da crítica que se faz sobre a estagnação e a morosidade das políticas públicas para a EAD. Os documentos listados a seguir estão disponíveis para a leitura na íntegra no Portal do Ministério da Educação (MEC)⁶.

- Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, já mencionada neste estudo, tem o objetivo de estabelecer a regulamentação de oferta da educação a distância em cursos presenciais, por meio de disciplinas semipresenciais. Considera que apenas 20% da carga horária total do curso poderá ser ofertada, por encontros a distância, em disciplinas denominadas semipresenciais, em instituições reconhecidas pelo MEC.
- O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta a publicação do artigo 80, da LDB, de 20 de dezembro de 1996. Esse decreto caracteriza a EAD.
- O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, tem como objetivo dispor sobre a regulamentação, supervisão e avaliação das IES, que ofertam cursos superiores e sequenciais no sistema federal de ensino.

⁶ Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/>

- O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos do Decreto nº 5.622 e do Decreto 5.773. Este Decreto dispõe de regras sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES, em cursos de graduação e sequenciais.
- A Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, estabelece o e-MEC como sistema eletrônico, com o objetivo de gerenciar informações referentes a processos de credenciamento do ensino superior brasileiro.
- A Portaria nº 10, de 2 de julho de 2009, estabelece critérios para a dispensa de avaliação in loco de cursos presenciais e a distância, e anuncia outras providências, como credenciamento de Polo de apoio presencial.

Além desses atos legais normativos, é importante citar outro documento: Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁷, hoje extinta. Esse documento foi publicado em 2007, sem caráter legal, mas com o objetivo de ser um norteador para as IES, no planejamento, na implementação, na supervisão e avaliação de cursos ofertados a distância.

O segundo movimento da EAD é decorrente do progresso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), para entender melhor como esse movimento interferiu na expansão da EAD. É fundamental situar que, historicamente, essa modalidade de ensino já ofertou cursos utilizando diversos meios de comunicação, como correspondência, rádio, televisão e, com o avanço da Rede Mundial de Computadores, a Internet, foram agregadas novas possibilidades de oferecer cursos baseados na interação entre professores e alunos distantes geograficamente. Uma interação impulsionada pelo uso de diversas ferramentas de comunicação e de troca de informação – as tecnologias digitais, disponíveis na Web. Para Brito, a Educação a Distância (2003, p. 62):

[...] pode e tem sido realizada por diversos meios, seja rádio, correio, telefone, televisão, dentre outros. No entanto, o sucesso dos cursos não depende unicamente da tecnologia empregada, assim como, muitas experiências atuais não obtêm o êxito esperado devido a diversos fatores alheios ao meio tecnológico utilizado. Entretanto, não se pode negar que o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), originadas na década de 60 e consolidadas nos anos 90, têm corroborado sensivelmente para o crescimento do ensino a distância.

⁷ A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27/05/1996. Foi extinta em 2011. Hoje os programas e as ações da antiga SEED estão vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Para complementar as transformações advindas das tecnologias, Preti (2000, p. 46) descreve o caminho percorrido pela EAD no cenário brasileiro “[...] da correspondência para o rádio, do rádio para a TV, da TV para as mídias como CD-ROM, vídeo, telefone, fax. Mas, talvez, a maior dessas transformações tenha ocorrido pelo uso da Internet”.

Assim, fica evidente que a evolução da EAD se entrelaça com os avanços dos meios de comunicação. Para Giraffa (2012, p. 25), “A rede Internet e seus múltiplos e diversificados serviços mudaram a forma como a sociedade contemporânea acessa, produz e disponibiliza conhecimento”. Complementando sobre o desenvolvimento dos recursos na Web, a pesquisadora ainda destaca que

A Internet está trazendo mais do que uma revolução tecnológica, uma revolução comportamental, vindo para facilitar a comunicação entre as pessoas e criando nova percepção relacionada aos saberes, competências e habilidades. (GIRAFFA, 2009, p. 22).

Portanto, a modalidade de educação a distância tem como principal característica a separação física e geográfica entre alunos e professores, e, quando ofertada e mediada pela Internet, as interações podem ser estabelecidas independentemente dos participantes estarem conectados ao mesmo tempo na Web. Desse modo, podemos entender melhor alguns conceitos que serão apresentados a seguir, para a compreensão das implicações que envolvem essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, Chaves (1999) discorre sobre a questão da EAD acontecer ocasionando a separação entre os professores e os alunos, no tempo e no espaço. O autor destaca o uso das tecnologias na educação para diminuir e contornar *esta separação*, mencionando que as tecnologias “[...] permitem criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem [...]” (p. 33).

Novak (2010, p. 34) descreve que a Educação da Distância “[...] da era digital – baseada nas TICs –, não é a distância dada em função do espaço ou do tempo, mas a distância dada em função da mediação”.

Legalmente, no Decreto nº 5.622 de, 19/12/2005, que regulamenta o art. 80 da LDB/1996, a educação a distância é caracterizada como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Franco⁸ ([2010?]b, p.2) propõe um conceito de EAD que reforça a atuação do professor em promover, por meio das TICs, interação com os alunos: “Educação a Distância é o processo educacional no qual a interação de educadores e educados busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios de tecnologias da informação e da comunicação objetivando a qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Outro conceito sobre EAD, apresentado por Aretio (1991), reforça o uso dos recursos tecnológicos, mencionando a organização do espaço de ensino e de aprendizagem. O autor diz que se trata de

[...] un sistema tecnológico de comunicación masiva e bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes. (ARETIO, 1991, p. 9).

Desse modo, a Educação a Distância é capaz de oportunizar aprendizagem para pessoas que não podem estar presentes em uma sala de aula presencial, seja pela falta de tempo, seja por questões geográficas ou por qualquer limitação que impeça de frequentar uma instituição de ensino. Portanto, as especificidades e implicações mais latentes da Educação a Distância são as questões relacionadas a espaço, tempo e comunicação –, considerando também a necessidade de, em algumas situações, mudar a forma de produção de materiais didáticos e estratégias didático-metodológicas.

Diante do que foi exposto, percebe-se que do ensino presencial para o ensino a distância o que muda são os espaços e tempos de ensinar e aprender, e, conseqüentemente, as formas de comunicação entre os participantes, que passam a ser mediadas pelas tecnologias. Complementando a ideia, para Giraffa, Campos e Faria (2010, p. 137), “A EAD possui um caráter dinâmico e multidisciplinar, não sendo um processo centralizado e estanque”. Para as autoras (2010, p. 136),

A estrutura de EAD é entendida como a forma com que as instituições se organizam para promover essa modalidade de educação. *No Brasil*, as instituições de ensino superior têm adotado diferentes formas, vinculadas ao organograma da instituição, que dependem da *política institucional*, dos objetivos da EAD para o ensino, pesquisa e extensão, e dos incentivos e regulamentação da política pública para educação a distância. (grifo nosso).

⁸ Texto: Educação a Distância: em busca de um conceito, produzido pelo professor Dr. Sérgio R. Kieling Franco, disponibilizado para os alunos na disciplina: Educação a Distância: reflexões teóricas e políticas, no AVEA Institucional da UFRGS - Ministrada em 2010/1, no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

Portanto, cada Instituição, dentro dos critérios de credenciamento para ofertar ensino a distância estabelecidos pelo MEC, pode organizar de sua forma como os cursos serão ofertados. As autoras Giraffa, Campos e Faria (2010, p. 138) complementam sobre a variação de modelos de EAD que podem ser adotados pela IES.

Existem variados modelos de EAD e, conseqüentemente, de cursos. Há cursos totalmente a distância, outros são presenciais com alguma carga horária a distância; há os que são totalmente assíncronos, outros com atividades síncronas e assíncronas; alguns com muita e outros com pouca interação; cursos direcionados para poucos alunos e outros para muitos alunos; alguns baseados somente em material impresso e outros que utilizam uma variedade de materiais; alguns com e outros sem a presença de professores; etc.

Considerando os mais variados modelos de EAD e diante dos avanços dos meios de comunicação e de informação, em especial a ampliação do acesso à Internet, entende-se que essa modalidade de ensino está sendo '*premiada*' nos dias de hoje pelas inúmeras possibilidades de inserir as tecnologias digitais, resultando na expansão de cursos ofertados na modalidade a distância no país⁹. Assim, cabe a cada IES ter em pauta objetivos claros e consistentes, que priorizem a qualidade no ensino, considerando as constantes mudanças sociais e tecnológicas na hora de planejar, implementar e gerenciar os cursos, na modalidade de ensino a distância.

Nessa direção, entende-se que o processo de ensino, em uma sala de aula virtual, inicia na organização do ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, no qual a atuação docente estará presente no processo de planejamento, que envolverá desde a escolha e o preparo das ferramentas que serão utilizadas até a organização dos conteúdos que serão abordados, com o intuito de oferecer situações de ensino que busquem diminuir as limitações de tempo e espaço entre alunos e professores, promovendo momentos significativos de ensino, possibilitando que a aprendizagem dos alunos aconteça.

2.2 AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Após conceituar e caracterizar neste estudo o que se entende por Educação a Distância, tem início a fundamentação teórica sobre os sistemas – ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem – utilizados por muitas instituições de ensino superior para

⁹ Oferta que pode ser subtendida na análise no Gráfico 1 publicado pelo INEP, que apresenta a evolução dos números de matriculados. O Gráfico pode ser visualizado no Capítulo 1, na segunda seção.

ministrar, administrar e gerenciar as aulas virtuais, em cursos a distâncias, em disciplinas semipresenciais ou como apoio ao ensino presencial.

O desenvolvimento tecnológico da Internet possibilitou a criação de plataformas¹⁰ de ensino, como os ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, que proporcionam novos *espaços* de ensinar e aprender, novos modos de (re)organizar a prática pedagógica em uma sala aula virtual, acentuando a importância da organização pedagógica do professor.

Os Ambientes Virtuais são mais conhecidos pela denominação Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), mas nesta pesquisa, optou-se por usar outra denominação, considerada mais abrangente: Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem (AVEAs), acompanhando o conceito defendido por Mazzardo (2005, p. 23) em sua Dissertação de Mestrado, que usa a terminologia Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem “[...] para destacar e valorizar o papel do professor no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das atividades didáticas mediadas por esses ambientes”. A autora (2005, p. 24), complementa que a atuação e reconhecimento do professor em um AVEA se faz “[...] criando as condições para que ocorra a aprendizagem, planejamento, implementando, mediando quando necessário, favorecendo, assim, a interação com o aluno [...]”. Portanto, considerando que o ensino e a aprendizagem são processos distintos, mas estreitamente entrelaçados entre si, denomina-se neste estudo como *Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem* (AVEAs).

Os AVEAs são compostos de ferramentas que possibilitam a articulação dos processos de ensino e de aprendizagem, na educação *online*. Esses ambientes também são utilizados como apoio na modalidade de ensino presencial, com o objetivo de complementar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Almeida (2003, p. 5) faz referência em seus estudos aos *Ambientes Digitais de Aprendizagem*, mas entende-se que as ideias da autora são relevantes e podem ser consideradas também como descrição dos AVEAs. A autora afirma que

[...] são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Nessa direção, conceitua-se o AVEA como um ambiente informatizado, disponível na Internet, que agrega diversos recursos e ferramentas, com a finalidade de permitir a interação e a comunicação para que processos educacionais de ensino e de aprendizagem

10. Plataforma é um termo utilizado na área da informática e computação que designa um sistema computacional.

ocorram entre professores e alunos, geralmente separados temporalmente e geograficamente. De Bastos, Alverti e Mazzardo denominam um AVEA, como:

[...] um ambiente que possui uma interface para navegação hipertextual que agrega múltiplas mídias, ferramentas de comunicação, síncrona e assíncrona, com proposta pedagógica, localizado em um único sítio.¹¹ (2005, p. 3).

Nesse sentido entende-se o AVEA como um ambiente de interface gráfica – um espaço de ensino e de aprendizagem –, que propicia a interação por meio de possibilidades de uso pedagógico de diversas ferramentas, um espaço constituído por professores e alunos, envolvidos em processo de construção do conhecimento.

Assim, o envolvimento do professor se torna essencial, diante do desafio de pensar e repensar estratégias de uso pedagógico para ferramentas e funcionalidades do AVEA, tendo como objetivo a problematização dos conteúdos, provocando a participação dos alunos, promovendo socialização de conhecimento e troca de informações entre os pares. Para De Bastos e Mazzardo (2005, p. 2), “Problematizar, desafiar, através do diálogo, são maneiras de contextualizar e envolver o aluno nos temas estudados, nos problemas a serem resolvidos e nas estratégias de resolução”.

Frente a esses apontamentos, a organização pedagógica do AVEA tem como principal responsável o professor, que disponibiliza materiais didáticos, atividades, promove a discussão sobre os assuntos abordados, acompanha e monitora o desempenho dos alunos. Cabe esclarecer que a organização e gerenciamento técnico do AVEA ficam ao encargo de profissionais das instituições de ensino com formação especializada, para atuação em uma área mais técnica. Segundo De Bastos, Alverti e Mazzardo (2005, p. 4),

[...] a educação mediada pelos AVEA acontece no respeito à diversidade, no diálogo, na autoria e na presença de um formador que tem o papel de criar as condições para que ocorra a aprendizagem, planejando, implementando, mediando quando necessário, ocasionando, assim, a interação entre professor e aluno, o que é fundamental para obtenção de resultados positivos.

Da Silva (2010, p. 17) destaca pontos importantes que devem ser levados em consideração pelos professores e por todos os envolvidos no planejamento e na estruturação de uma atividade ou curso no Moodle: “[...] considerar todas as especificidades relacionadas aos documentos e orientações didático-metodológicas da instituição [...]” ressaltando que “[...] merecem destaque a política institucional para o uso das mídias e tecnologias, o projeto

¹¹ A palavra sítio é a tradução da palavra *site* em Inglês.

pedagógico do curso e o plano que estrutura a disciplina ou conteúdo solicitado”. O autor (2010, p. 19), lembra que a construção de um curso “[...] requer planejamento e acompanhamento contínuo. A improvisação conduz ao retrabalho e traz prejuízos à qualidade [...]”.

Os AVEAs podem ser desenvolvimentos para serem utilizados exclusivamente por uma instituição de ensino ou, por exemplo, como o Moodle, uma plataforma desenvolvida a partir do conceito de *software* livre, que pode ser implementado e utilizado por diversas instituições. Nesta seção foi necessário aprofundar o conhecimento sobre a plataforma Moodle – detalhando e descrevendo as características desse AVEA, para compreensão das possibilidades de seu uso pedagógico – justificando também por ser o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem utilizado pelos sujeitos investigados nesta pesquisa.

O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), foi desenvolvido em 1999 pelo australiano Martin Dougiamas. Da Silva (2010, p. 16) descreve que, segundo Martin, esse ambiente “[...] trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque”.

Segundo Da Silva (2010, p. 17), “O Moodle é um software de fácil manuseio. Sua concepção leva em consideração a possibilidade de que as pessoas possam utilizá-lo mesmo sem conhecimentos de programação ou de webdesign”. O autor ainda reforça a necessidade de criar cursos com a elaboração de planejamento adequado, que tenham cuidados especiais quanto à “[...] estruturação hipertextual e ao design educacional”.

O Moodle é *software* livre, ou seja, sua licença não é vendida para *download*, podendo ser adquirida gratuitamente. Além de ser um *software* obtido sem custo, tem seu código aberto, disponível para cópias e estudos, aceitando contribuições de desenvolvedores. Assim cada instituição de ensino pode fazer adequações nesse AVEA, conforme suas necessidades e objetivos pedagógicos. O Moodle está disponível para *download* em: <http://download.moodle.org/>.

O Moodle é um *software* que funciona em qualquer Sistema Operacional, sendo um ambiente que possui inúmeras ferramentas, com a finalidade de contribuir para que se estabeleça a mediação que será promovida pelo professor, possibilitando uma interação entre os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

O Moodle possui diversos recursos assíncronos e síncronos, tais como chat, fórum, sala de entrega de trabalho individual e de grupo, glossário, wikipédia, blog, lição, questionários diversos, arquivos com materiais de apoio, dicas em áudio, dicas em vídeo, segmentos multimídia para *download* ou acesso via *streaming* (vídeo por demanda com acesso via internet), entre outros. (GIRAFFA, CAMPOS e FARIA, 2010, p. 142).

Para fins de melhor entender as possibilidades didático-pedagógicas dos professores no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem Moodle, será apresentada uma breve descrição de algumas das principais ferramentas disponíveis no Moodle, de acordo com Da Silva (2010, p. 61- 63) e do Manual do Professor para uso do Ambiente Virtual, elaborado pela CEAD (PUCRS, 2012b, p. 206 - 386):

- *Base de Dados* – permite a criação de um banco de dados sobre um assunto, possibilitando a inserção de textos, *links* e imagens. Por exemplo, pode ser utilizado como um Webfólio ou uma Biblioteca Virtual.
- *Chat* – possibilita uma discussão textual. É uma ferramenta de comunicação síncrona, ou seja, na qual os sujeitos precisam estar conectados (*online*) ao mesmo tempo no AVEA.
- *Diário* – disponibiliza ao aluno a possibilidade de realizar uma reflexão sobre um assunto, conteúdo ou até mesmo sobre o seu desempenho durante a disciplina. O professor pode interagir com o aluno, enviando comentários, como *feedback* e avaliações a cada anotação que o aluno fizer no Diário.
- *Escolha* – permite a criação de formulários com perguntas e diversas opções de respostas, resultando em uma enquete.
- *Fórum de Discussão* – permite participação em uma discussão, a partir de questões lançadas pelo professor. Os participantes não precisam estar *online* ao mesmo tempo, para participar do fórum, por ser uma ferramenta de comunicação assíncrona, diferente do Chat.
- *Glossário* – permite a criação de um dicionário, organizado por termos, a partir dos conteúdos abordados pelo professor.
- *Laboratório de Avaliações* – possibilita uma atividade avaliativa entre os alunos, permitindo que os pares possam avaliar os trabalhos de outros colegas.
- *Lição* – o professor poderá elaborar uma atividade a partir de perguntas, com opções de respostas, que são intercaladas para cada usuário.
- *Questionário* – tem por objetivo criar questões de múltipla escolha (escala de *Likert* para pesquisas de opinião, por exemplo), propiciando ao estudante uma resposta imediata de seu desempenho, dando a oportunidade de refazer a questão até o acerto.

- *SCORM/AICC* – é um pacote de conteúdos compatíveis a web, agregados em conformidade com o modelo padrão SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) ou AICC (*Aviation Industry Computer-Based Training Committee*) de referência para objetos de aprendizagem, ou seja, permite a criação de objetos de aprendizagem.
- *Tarefa* – possibilita enviar/postar arquivos, que são geralmente resultados de atividades solicitadas pelos professores. O professor pode programar a data limite da postagem do arquivo. As tarefas podem ser realizadas *online* ou de forma *offline*.
- *Wiki* – permite a construção de um texto coletivo, sendo considerada uma atividade colaborativa, por envolver vários participantes, pois permite a formação de grupos para a realização da atividade.

Além dessas ferramentas, o professor tem a possibilidade de inserir no AVEA outras ferramentas, como os *vídeos*, que podem ser vinculados por um endereço da web ou elaborados especialmente para uso em uma determinada disciplina. Também podem ser inseridos *áudios*, que são mais conhecidos pela demoninação de *podcast*. O *podcast* é um arquivo de áudio, editado por um *software* de áudio, no qual o professor pode gravar um lembrete para a turma, a explicação de um conteúdo, um comentário sobre um exercício, enfim pode ser utilizado pelo professor sempre que for necessário estabelecer comunicação com os alunos (individualmente ou em grupo) de forma oral, sem que o professor e alunos estejam conectados ao mesmo tempo no AVEA. Após a gravação dos arquivos de áudios, o professor poderá carregá-los com facilidade no Moodle por meio da opção de *upload*¹². O *Software* Educativo *HotPotatoes* – também é uma ferramenta que pode ser incorporada no Moodle, permitindo a criação de atividades, como completar lacunas, palavras cruzadas, associações e emparelhamentos, ordenar frases e fazer *links*.

Diante da descrição de algumas ferramentas e suas possibilidades de uso no Moodle, pode-se perceber a importância do papel do professor na apropriação do uso pedagógico dessas ferramentas, enriquecendo suas aulas. De Bastos, Alverti e Mazzardo (2005, p. 4) destacam que “O acompanhamento e monitoramento pelo professor em torno das tarefas de aprendizagem são essenciais no processo de aquisição do conhecimento [...]”.

Tal cenário favorece a compreensão de que é essencial, no gerenciamento docente de um AVEA, uma postura pedagógica com base em uma educação dialógica e no trabalho de colaboração entre os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, aproveitando as possibilidades do ambiente da melhor forma possível.

¹² Termo técnico relacionado à ação de enviar dados para um servidor.

Entende-se por educação dialógica toda a ação de troca entre professor e aluno, como o objetivo de refletir criticamente, construindo conhecimento juntos. Freire (2004) destaca a importância de uma educação baseada no diálogo, na problematização, alertando para o erro de praticar uma educação bancária, que seria a educação pela qual o professor age como um depositante de conteúdos; os alunos, por sua vez, são conduzidos a uma mera memorização dos assuntos estudados em sala de aula, sem que haja por parte do professor a preocupação de que o aluno construa o conhecimento. Freire (2004, p. 83), quando aborda a questão da Educação Dialógica, destaca que “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Diante das possibilidades de uso dos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem na EAD e das implicações na atuação docente, baseada em promover diálogo e problematizar o conteúdo, é fundamental levar em consideração a importância da elaboração do planejamento dos encontros virtuais pelo professor, estabelecendo estratégias de organização das aulas.

Corroborando com a atuação do docente, como organizador do processo de ensino em um AVEA, Esteve destaca que se

[...] quiser obter uma aprendizagem significativa, o professor deve, imprescindivelmente, executar a mesma tarefa executada pelos organizadores dos supermercados: tanto no supermercado quando na aprendizagem eletrônica, o cliente só pode se servir por si mesmo se os artigos estiverem ordenados e se o cliente dominar a trama lógica de organizadores prévios e de conceitos inclusores; nessa tarefa, os professores são e continuarão sendo insubstituíveis. (2004, p. 185).

Assim, o planejamento servirá como um instrumento para que o professor consiga dar significado aos conteúdos por meio da utilização das ferramentas do AVEA. É a partir do ato de organizar a aula que o professor poderá refletir sobre sua mediação, preparar seu diálogo a fim de conduzir e organizar momentos de interação com os alunos.

Planejar, organizar e refletir são atitudes e ações que se entrelaçam no ensino, habilidades importantes que devem ser constituídas pelo professor, durante sua formação e atuação docente, no seu exercício da práxis. Portanto, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre a formação dos professores e os saberes docentes, assuntos que serão apresentados na próxima seção.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

A temática sobre formação de professores ganha cada vez mais espaço de discussão na sociedade e em produções científicas no cenário acadêmico, como uma consequência da busca de qualidade na educação brasileira, como apresenta André (2010, p. 174).

Com o crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente, *torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como vem se configurando esse campo de estudos.* (grifo nosso).

Nas seções anteriores foi possível refletir sobre as possibilidades e implicações da educação a distância e o uso dos AVEAs, como valiosos meios e instrumentos de apoio ao ensino, seja em disciplinas: presenciais, semipresenciais ou a distância. Assim, para entender as relações da formação com o uso das ferramentas nos AVEAs, é importante compreender questões sobre a identidade do professor e estabelecer uma fundamentação teórica que permita refletir sobre a atuação docente e os saberes docentes. Dessa maneira inicia-se a compreensão sobre a identidade do professor com uma pergunta: *o que é ser professor?*

Respeitando a constituição deste profissional como um ser humano, inter-relacionado com uma prática pedagógica com dimensões sociais, políticas e éticas. De acordo com Pimenta (2012, p. 20),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (grifo nosso).

Nesse sentido, entende-se a construção da identidade do professor como um processo composto por fatos históricos, marcado por diferentes contextos que, ao longo dos anos, a profissão foi vivenciando. Assim, um professor se constitui e se (re)faz na permanente formação entre a teoria e a prática, na reflexão da sua atuação e ação. Relembrado as palavras de Freire, quando questionado sobre sua trajetória como educador (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

As ideias de Pimenta corroboram com esta perspectiva ao sinalizar que a identidade do professor se transforma, moldando-se a partir das mudanças, conforme as demandas sociais de cada época.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (PIMENTA, 2012, p.19).

Para Veiga (2012, p. 17), “A construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”. A autora (2012, p. 18) complementa: “A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais [...]”.

Seguindo essa ideia, de que a identidade do professor se constrói *constantemente*, na interligação entre a identidade individual e identidade coletiva dos professores, compreende-se a *identidade individual de cada professor*, como um processo constituído de fatos individuais, de histórias de vida, valores éticos e características de cada ser. E a *identidade coletiva dos professores* entende-se como um processo de constituição entre seres individuais – conectados paralelamente por funções que exercem em comum, nas trocas sobre as ações e atuações como docentes – ensinando e aprendendo, estabelecendo diariamente relações entre a teoria e a prática.

Em síntese, a identidade profissional está pautada e construída a partir da identidade individual de cada professor, relacionada com a identidade coletiva estabelecida nas trocas entre os pares, durante diversos momentos formais e informais de formação profissional. Para Pimenta (2012, p. 20), a identidade profissional do professor:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Diante do exposto sobre a identidade do professor, percebe-se necessária a compreensão sobre os saberes docentes. *Quais são os saberes desejáveis aos professores?* A partir do estudo realizado, considerando as ideias expostas por Tardif (2003) e Pimenta (2012), entende-se que os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos.

Segundo Tardif,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (2003, p. 11, grifo do autor).

Para Tardif (2003, p. 33, grifo do autor), “[...] *o saber docente se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes*”. São saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Tardif entende o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2003 p. 36).

É preciso compreender que, sob a perspectiva de Tardif (2003), os saberes docentes se dividem em:

Os saberes pessoais – Tardif (2003, p. 72) considera as fontes de experiência e aprendizagem pré-profissionais saberes que procedem a formação inicial de um professor. Afirma que “Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores [...]”. O autor ainda destaca que os saberes experienciais “[...] decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”.

Os saberes da formação profissional – “[...] transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação)” (2003, p. 36). *Os saberes disciplinares* – “Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária”. Assim, os saberes disciplinares “[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) [...]” (2003, p. 38).

Os saberes curriculares – “Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares” (2003, p. 38). Estes saberes estão relacionados aos programas escolares, aos objetivos, conteúdos e métodos de cada instituição.

Os saberes experienciais – “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (2003, p. 38-39). Assim, para o autor os saberes experienciais [...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2003, p. 39, grifo do autor).

Já para Pimenta (2012), a definição sobre saber docente é constituída pela construção da identidade do professor. Segundo a autora, a prática docente se estabelece entre os saberes da experiência, os saberes de conhecimento e os saberes pedagógicos, considerando esses saberes essenciais para a construção da identidade do professor. É importante compreender que, sob a perspectiva de Pimenta (2012), os saberes docentes se dividem em:

Os saberes da docência – a experiência: são todos os saberes que os alunos trazem ao chegar a um curso de formação inicial, “[...] saberes de sua experiência de alunos [...]”, Pimenta (2012, p. 21). “Experiências que lhes possibilitam dizer quais foram os bons professores [...]”. A autora ainda considera os saberes daqueles alunos que “[...] já têm atividade docente” (2012, p. 21). Assim, os cursos de formação inicial têm o desafio de colaborar para que os alunos percebam-se como professores, conseguindo assim construir sua identidade como docentes por meio de um “[...] processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ou seu *ver-se como professor*” (2012, p. 21, grifo do autor). A autora também considera: “Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre a prática [...]” (2012, p. 22).

Os saberes da docência – o conhecimento: trata-se de conhecimentos específicos de cada área, nos cursos de licenciaturas. Pimenta (2012, p. 25) explica: “Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas [...] no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores [...]”.

Os saberes da docência – saberes pedagógicos: Pimenta (2012, p. 26) menciona que é importante compreender que os saberes pedagógicos vão mais além do que conceitos de didática. A autora (2012, p. 30) destaca que “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]”.

Assim, Pimenta nos remete a importância do professor *refletir sobre a atuação docente* – compreender a realidade –, como proposta metodológica para a identidade do professor.

Em síntese, os autores Tardif e Pimenta destacam que os professores são constituídos de diversos saberes docentes, formados por situações vivenciadas antes, durante e depois da sua formação *inicial*. Para os autores, é por meio das práticas pedagógicas, em outras palavras, no dia a dia de uma sala de aula, percebendo a oportunidade de estar constantemente aprendendo e ensinando, por meio do exercício de reflexão, a partir da sua práxis apoiada em suas teorias, que o professor vai se constituindo do real sentido de ser professor – aprender a aprender.

Diante das perspectivas apresentadas sobre a identidade dos professores e questões referentes aos saberes docentes que constituem esses profissionais, e considerando o cenário social atual, é importante citar Nóvoa (2003). O Autor destaca que o contexto social atual é fundado em uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo e do conhecimento, o que traz consequências na reconfiguração do trabalho do professor. A seguir serão destacadas as disposições apresentadas pelo autor, em que são apontadas quais as necessidades de reconfiguração do trabalho do docente.

Nóvoa (2003, p. 2) descreve que as novas disposições dos professores seriam em ordem: relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas. Em síntese, as ideias de cada uma das disposições seriam: *Disposições relacionais* correspondem à sociedade do espetáculo – o autor menciona a importância dos professores terem um acompanhamento nos primeiros anos de exercício profissional; *Disposições organizacionais* correspondem à sociedade da competição. Nóvoa (2003) cita a importância de um trabalho coletivo entre os professores e com as instituições de ensino, conduzidos por um projeto educativo; *Disposições reflexivas* correspondem à sociedade do consumo – para o autor é importante a ação de reflexão da experiência do docente, alertando sobre a questão dos modismos na educação. Segundo Nóvoa (2003, p. 5), “Os pedagogos com a sua eterna necessidade de inovar dão origem, muitas vezes, a modismos passageiros, que colocam os professores na defensiva, cépticos. A moda é a pior maneira de encarar os debates educativos. A moda dispensa-nos de pensar”. Assim, o autor (2003, p. 5, grifo do autor) destaca a necessidade da reflexão entre os pares, as trocas de experiência, com base na “[...] **cooperação e no diálogo profissional**”. E as *Disposições Deliberativas* correspondem à sociedade do conhecimento – o autor defende uma formação que ele denomina de *formação-análise*, que prepare os professores para uma transposição deliberativa dos saberes, levando-os “[...] a uma reflexão sistemática sobre as práticas, a uma análise “clínica” de casos e de situações” (2003, p. 6). Há uma parte de

cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo apurado, no rigor da planificação e da avaliação.

O que Nóvoa (2003) destaca sobre a necessidade de reconfigurar o trabalho do professor favorece a ideia do reconhecimento do professor como um profissional que assume o papel de orientador da aprendizagem. Um papel profissional que se constitui de diversos movimentos de formação, principalmente da reflexão sobre sua atuação docente no cotidiano em sala de aula, analisando sua própria prática pedagógica.

Assim, a compreensão da atuação do professor compõe sua importância e reconhecimento social, ao ocupar seu papel como professor orientador na sala de aula. Essa ideia vem ao encontro da percepção de Azzi, quando defende o compromisso do professor na oferta de uma educação de qualidade e respeito aos alunos: “O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor” (2012, p. 41).

Explorando um pouco mais a ideia do professor orientador, é importante destacar a necessidade de uma prática em que o professor promova diálogo, mediando e respeitando as opiniões e conhecimentos dos alunos. Conforme Freire (2004), estimulando a investigação e a inquietação dos alunos. Assim, pode-se pensar que o professor orientador, deve entender que sua atuação servirá como uma bússola na orientação dos seus alunos pelos múltiplos caminhos que poderão ser percorridos na construção de conhecimentos.

A partir dessas ideias, ser professor é um processo em constante transformação, considerando as mudanças sociais e tecnologias, compreendendo que a atuação docente se qualifica quando o professor tem consciência dos seus conhecimentos, da sua formação, das suas experiências, das suas competências e das suas responsabilidades; quando dá espaço para que no *cenário de atuação docente*, ou seja, na *sala de aula* – presencial ou virtual –, os atores principais sejam os alunos.

Diante dessas considerações, o professor jamais perderá seu valor profissional, sua presença, física ou virtual, na educação, porque terá sempre em suas *mãos* a organização da dinâmica no ato de planejar suas aulas, conduzindo os alunos na busca de conhecimento. Segundo Azzi (2012, p. 42), “O professor, nos limites de sua autonomia e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula [...]”.

Azzi (2012, p. 43) evidencia que “[...] o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação”. O movimento de ação-reflexão-ação é amparado também pelos saberes docentes em Tardif (2003) e Pimenta (2012),

que expõem a reflexão como um elemento importante na constituição da formação de um professor.

Vale considerar que neste estudo não houve a necessidade de detalhar a questão sobre a atuação do docente no ensino superior, em especial, compreende-se que todo o professor, independente do nível de ensino em que atua, seja um sujeito constituído de elementos abordados nesta seção, como identidade individual e coletiva, diversos saberes docentes e a reflexão sobre sua prática pedagógica.

2.4 O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Considerando o cenário mundial social, em que os avanços tecnológicos influenciam, de alguma maneira, a vida de qualquer cidadão, não se pode pensar que uma instituição de ensino fique distante do uso das tecnologias digitais em suas salas de aula. O potencial das TDs é indiscutível, mas ressalta-se que seu uso na educação depende não só do saber técnico, como também do saber usar as tecnologias como um meio pedagógico, que proporcione um ambiente de aprendizagem motivador para os alunos.

Esteve (2004, p. 12) menciona que “Muitos professores estão desorientados pelas mudanças que tiveram que assumir nos últimos 30 anos, mas que a mudança apenas começou”. O autor ressalta que “[...] o novo desafio da integração da aprendizagem eletrônica e do ensino por Internet ainda trará profundas exigências de mudanças a nossos sistemas educacionais”.

Deste trabalho optou-se por utilizar a denominação *Tecnologia Digital* no sentido de contemplar as ferramentas digitais associadas às tecnologias ligadas aos serviços da rede mundial de computadores – a Internet . Cabe salientar que a literatura da área utiliza tanto a nomenclatura *Tecnologias da Informação e da Comunicação* (TICs), como também *Tecnologias Digitais* (TDs). Assim, justifica-se a presença neste trabalho os dois termos em função das fontes citadas. Desse modo, perceber-se a importância de ressaltar que as TDs estão associadas diretamente aos serviços da Internet, já as TICs correspondem a uma possibilidade mais ampla de ferramentas de comunicação, podendo considerar como TICs os materiais impresso, por exemplo, como os jornais, as revistas, os tutoriais e etc. Materiais que não estão necessariamente relacionados às ferramentas disponíveis somente na Internet. A fundamentação por utilizar TDs é apoiada em Giraffa (2012, p. 23):

As tecnologias digitais estão incorporando-se de forma inexorável a todos os setores da sociedade contemporânea. Estamos cada vez mais envolvidos e dependentes da utilização de sistemas computacionais ligados à grande rede mundial, a Internet.

Para aprofundar a discussão sobre o uso das tecnologias no contexto escolar, Magnavita (2003, p. 57) reflete sobre o dilema de como incluir as tecnologias como um meio pedagógico: “O desafio nesse sentido será o de pensar modelos pedagógicos que sejam realmente transgressores e não reaplicáveis a qualquer situação de aprendizagem”.

Dessa forma, o ato de incluir as TDs na educação deve provocar ações de (re)planejar situações mediadas pelas tecnologias, implicando a compreensão de que simplesmente incluir as tecnologias não significará que o professor terá sucesso em seu ato de ensinar. Para Moran,

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. [...] Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. (2000, p. 32).

Nesse sentido, não há uma única receita a seguir para incluir as tecnologias na educação. Os professores agem de formas diversas: alguns acreditam que inserir em suas aulas ferramentas tecnológicas, poderá ser a na salvação para a falta de motivação dos alunos, e muitas vezes acabam focando o uso das tecnologias como um fim. Já outros professores reagem com receio, por falta de conhecimento e preparo de como explorar os recursos tecnológicos em suas práticas educativas, muitas vezes acabam por não utilizar nenhuma tecnologia.

Diante deste contexto, a provocação está na busca de como inovar nas aulas, utilizando o potencial da tecnologia em favor do desenvolvimento de práticas educativas que tenham como objetivo contribuir para a construção do conhecimento dos alunos. Diante desses dilemas que os docentes encontram, Oliveira (2008, p. 197), refere-se também à ideia de que não há uma receita “[...] para preparar e conduzir a aula [...]”, independente da modalidade de ensino em que o professor leciona. Assim, cada professor poderá buscar uma forma de integrar/incluir as tecnologias digitais em suas aulas. Para Formiga (2009, p. 39),

Trabalhar com a EAD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança. [...] Não há espaço para conservadores ou acomodados, exigem-se atividades ousadas e celeridade nas decisões, que obrigatoriamente envolvem riscos nas opções com as quais se defronta. Estar sempre de cabeça aberta às novidades e ser flexível para mudar a qualquer momento. Não é um território para dogmas ou verdades absolutas.

Em outras palavras, o autor possibilita a reflexão sobre o fato de que, ao decidir ousar, o professor deve estar consciente dos riscos, e que, estando aberto às mudanças, conseqüentemente poderá vivenciar situações de sucesso ou fracasso na utilização das tecnologias.

Dessa maneira, pode-se mencionar que a prática pedagógica baseada no diálogo pode ser um caminho para o uso das tecnologias digitais, fundamentando-se como uma estratégia de gerar diálogos problematizadores, com base teórica nos conceitos apresentados por Freire (2004).

Para isso é preciso refletir sobre como, a partir das tecnologias digitais, o trabalho do professor pode ser efetivado, especialmente em salas de aulas virtuais. Para entender o termo virtual, parte-se do conceito apresentado por Oliveira (2008, p. 193): “O termo “virtual” é atribuído a uma realidade que não existe fisicamente, pois não pode ser percebida pelos órgãos dos sentidos; geralmente alguma abstração de algo real”. Com isso a aula virtual se constitui por meio de um *espaço*, sem limites geográficos e sem restrições de acessos por horários – ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Um ambiente disponível para acesso na Internet, este espaço contém ferramentas que possibilitam a interação entre alunos e professores, como já foi mencionado na seção 2.2, deste estudo.

Cabe esclarecer que Oliveira (2008), quando reflete sobre as abordagens pedagógicas em salas de aula virtuais ou presenciais, destaca questões importantes, ao mencionar que não existe uma única abordagem para desenvolver uma educação presencial ou *online* e que é preciso entender melhor os mecanismos das tecnologias digitais na educação, para usufruir destas possibilidades de informação e comunicação.

A educação do futuro está sendo delineada no presente sob a influência marcante das facilidades proporcionadas pelos meios eletrônicos. As tecnologias avançadas da comunicação digital não precisam ser recusadas, mas compreendidas, para serem integradas à educação, de modo que o sujeito aprendiz se aproprie delas e não seja dominado por sua lógica. (OLIVEIRA, 2008, p. 199).

Com a rápida circulação de informação, em uma sociedade que tem disponível inúmeras possibilidades de interação, em meios de comunicação oferecidos na Internet,

segundo a autora (2008, p. 195), “Um dos principais desafios postos à educação contemporânea consiste justamente em como desenvolver, prioritariamente, mais competências e habilidades do que assimilação de conteúdos [...]”, já que as rápidas mudanças sociais e tecnologias provocam o rápido envelhecimento das informações, tornando-as obsoletas em pouco tempo.

Nessa mesma perspectiva, Giraffa (2012, p. 28) menciona a importância de ampliar o foco da sua atuação docente, quando é favorecido ao professor que “[...] ultrapasse a figura de mero repositório para ser um guia, um facilitador, um orientador do processo de aprendizagem dos seus alunos”. Giraffa (2012) remete a um problema educacional bem conhecido, o do professor como um reproduzidor de conhecimento, não reconhecendo o potencial intelectual dos seus alunos.

O que vem ao encontro, de Freire (2004), quando chama a ação deste professor reproduzidor de *educação bancária*.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 2004, p. 58).

Deste modo, faz-se necessário repensar a atuação docente. Seja em uma aula presencial ou em uma aula virtual, o professor deve conduzir sua prática educativa de uma maneira que resulte na busca por uma educação problematizadora, fundamentada no diálogo entre educador e educando, fomentando a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A partir dessa ideia, destaca-se a importância da mediação humana, ou seja, reforça-se o valor da atuação do professor na ação de criar possibilidades de abordar os conteúdos de forma interessante, motivadora e diversificada sempre que possível, aceitando o aluno como um ser pensante na ação pedagógica. Segundo Freire,

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (2002, p. 29).

Assim, na EAD, há uma reafirmação da necessidade de refletir e investigar sobre o papel do professor, diante dessas novas possibilidades de inovação que as tecnologias proporcionam às práticas pedagógicas, o que logo remete à reflexão sobre a importância da

formação inicial e, principalmente, da formação continuada do professor. Segundo Freire (2002, p. 43-44), “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Oferecer uma ação pedagógica que promova um ambiente facilitador de aprendizagem ao aluno se constitui no exercício de repensar diariamente à prática, aliada a teoria que o professor segue.

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2004, p. 121).

Retoma-se aqui um dos elementos importantes na formação constante do professor – a reflexão da prática, já mencionada na seção 2.3, deste estudo.

Considerando essa perspectiva, da reflexão da prática, estabelece-se a necessidade do professor, independente da modalidade de ensino em que atua, buscar constantemente conhecimento, tanto específico da sua área como do uso das tecnologias, para que possa (re)pensar estratégias didático-metodológicas relevantes.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2002, p. 26).

A partir do que foi exposto nesta seção, é importante destacar a necessidade de promover uma educação problematizadora, com o apoio das TDs. Deve-se, além de levar em conta o potencial dessas tecnologias, destacar a importância das peculiaridades de como (re)pensar o ensino baseado em uma educação para o diálogo problematizador, buscando minimizar principalmente a distância entre professores e aluno, em uma sala de aula virtual. As reflexões docentes necessitam ser encaminhadas para a busca de estratégias pedagógicas que auxiliem na organização de aulas virtuais, resultando em oportunidades significativas de aprendizagem aos alunos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

O estudo foi encaminhado por uma pesquisa *qualitativa*, conduzida de uma forma *exploratória e explicativa*, de cunho *descritivo*, apoiado por um *estudo de caso*.

Este capítulo inicia com uma reflexão sobre os aspectos considerados fundamentais para se concretizar uma pesquisa e que fundamentaram o desenvolvimento deste estudo:

[...] é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada *porção do saber*, a qual ele se compromete a construir *naquele momento*. (Lüdke e André 1986, p. 1-2, grifo nosso).

Diante da compreensão dos aspectos que Lüdke e André (1986) mencionam para o desenvolvimento de uma pesquisa, é retomado aqui o problema deste estudo, que desencadeou a busca pelos dados e por todo o conhecimento teórico desenvolvido para a análise das informações. Então, o desenvolvimento desta investigação foi a partir do problema da pesquisa – Qual a relação entre a formação do professor e suas escolhas relacionadas às ferramentas que serão utilizadas em uma sala de aula virtual? –, apresentado na seção 1.4, do Capítulo 1, desta dissertação.

O papel de pesquisador assumido nesta pesquisa é baseado em uma postura que, segundo Lüdke e André (1986, p. 5), tem a finalidade “[...] de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

As opções metodológicas apresentadas a seguir orientaram a pesquisa e deram condições à pesquisadora de chegar mais próximo das inquietações formuladas, por meio das questões de pesquisa propostas neste estudo.

Quanto aos objetivos da pesquisa, este estudo foi classificado como uma pesquisa *exploratória*, que segundo Severino (2007b, p. 123), é a busca do levantamento de informações relativas a um determinado objeto, “[...] delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Essa etapa se encaminhou para a preparação de uma pesquisa *explicativa*, que Severino (2007b, p.123) entende por ser

uma pesquisa na qual o pesquisador, além de fazer registros e analisar o fenômeno estudado, buscará identificar as causas, neste caso “[...] através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

Diante da classificação da pesquisa, o estudo foi encaminhado por uma abordagem *qualitativa*. Bogdan e Biklen (1999, p. 47) indicam cinco características sobre pesquisas qualitativas, alertando que “Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam essas características com igual eloquência”. Segue uma breve descrição das características deste estudo fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem qualitativa, fundamentadas por Bogdan e Biklen (1999, p. 47-51).

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Desse modo, a pesquisadora determinou o contexto e fez a escolha de um grupo, que representou neste estudo um ambiente natural de fonte rica para a coleta de dados.
- Na pesquisa qualitativa os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, esta pesquisa contou com informações e dados obtidos por meio de um questionário, uma entrevista e análise de quatro documentos institucionais e 1 documento publicado pelo MEC, sem caráter legal, mas que orienta a oferta de cursos a distância na educação superior.
- Nesta pesquisa a preocupação com o procedimento foi maior do que com os resultados que foram alcançados.
- A análise dos dados seguiu um processo indutivo, que nesta pesquisa foi se tornando mais complexo, na medida em que a reflexão sobre os dados foi sendo realizada.
- O *significado* pelas perspectivas dos sujeitos foi fundamental, neste estudo.

Do ponto de vista de procedimentos técnicos, este estudo foi desenvolvido a partir de um *estudo de caso*, uma forma que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] pode assumir uma pesquisa qualitativa [...]”. A escolha por desenvolver um estudo de caso é explicada por esta investigação estar vinculada a um grupo determinado de professores, situados em um contexto específico de uma determinada Instituição de Ensino Superior.

Segundo Yin (2010), o estudo de caso é considerado uma estratégia de pesquisa excelente quando o pesquisador quer obter respostas de *como* e *por que*, a partir de estudos, dos quais o pesquisador não tem controle. André (1984, p.52) complementa que o estudo de caso não é um pacote metodológico unificado específico, e, sim, uma forma particular de desenvolver um estudo, “Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de

regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”.

Assim, nesta pesquisa, para desenvolver o *estudo de caso*, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: um questionário semiestruturado, uma entrevista semiestruturada e a análise de alguns documentos. A técnica de análise de dados foi desenvolvida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo a perspectiva de Moraes (1999, 2003). As informações referentes aos critérios de escolha, desenvolvimento e aplicação dos instrumentos para a coleta de dados, assim como a técnica de análise das informações obtidas por meio dos instrumentos serão detalhadas nas próximas seções deste capítulo.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os sujeitos que participaram da pesquisa, por meio do preenchimento dos questionários ou da entrevista, obtiveram explicações sobre o estudo, mediante o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, confirmando assim sua participação, concordando com os procedimentos e objetivos da coleta de dados.

É importante mencionar que foi assegurado o anonimato dos sujeitos participantes desta pesquisa, os quais, de nenhuma maneira, durante a publicação das informações coletadas pelos instrumentos, tiveram a sua identidade revelada. Lüdke e André (1986) destacam o aspecto ético da garantia do sigilo das informações. Dessa forma, os sujeitos foram citados por meio das seguintes letras: P por serem todos professores, e para diferenciar a fonte das informações, foi acrescentado outras letras Q ou E. Para os professores que preencheram os questionários, foi acrescentada a letra Q e para o professor gestor que foi o entrevistado, foi acrescentada a letra E. Além disso, para diferenciar cada sujeito que preencheu o questionário foi adicionado um número que representa a ordem em que os questionários foram recebidos. Essa foi a alternativa adotada para que em nenhum momento os sujeitos fossem identificados.

3.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: MAPEAMENTO

O Campo de investigação da pesquisa foi a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, localizada em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. A IES oferece 51 cursos de graduação, mais de 100 cursos de especialização, 24 cursos de mestrado

e 21 de Doutorado. Conta aproximadamente com cerca de 30 mil alunos, distribuídos no campus de Porto Alegre e Uruguaiana¹³.

A escolha da instituição foi fundamentada no fato da PUCRS demonstrar, em suas ações pedagógicas, comprometimento com investimento no uso da TDs no ensino virtual desde 1998¹⁴, ano em que foi constituída a Diretoria de Educação a Distância na Universidade, na época responsável pelas atividades relacionadas à educação a distância na instituição. Assim, a IES tem mais de uma década de experiência no ensino a distância. Hoje a Instituição investe na oferta de disciplinas semipresenciais, em cursos de graduação, tendência que é vivenciada atualmente por muitas instituições de ensino que visam qualificar os processos educativos, frente às novas demandas educacionais no ensino superior. Para entender melhor os fundamentos da escolha, esta seção apresenta o perfil da Instituição e alguns pontos importantes da trajetória do ensino a distância nesta IES.

O Perfil Institucional da IES é constituído por uma proposta educativa marista, fundamentada por princípios católicos. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

“[...] a PUCRS caracteriza-se como um espaço de produção e disseminação solidária de conhecimento, de informação e formação, e de construção cultural, com base em processos historicamente produzidos, nos quais Ensino, Pesquisa e Extensão constituem formas dinâmicas de organização social do saber humano. (PUCRS, [2011]b, p. 11)

A missão da Instituição, segundo o PDI:

A PUCRS, fundamentada nos direitos humanos, nos princípios do Cristianismo e na tradição educativa marista, tem por Missão produzir e difundir conhecimentos e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna. (PUCRS, [2011]b, p. 12).

Como visão de futuro a Instituição tem como objetivo ser reconhecida, até 2015, como sendo “[...] referência nacional e internacional pela qualidade do ensino e pela relevância das pesquisas [...] contribuindo para o desenvolvimento científico, cultural, social e econômico”, de acordo com o PDI (PUCRS, [2011]b, p. 12).

Nas dependências da Universidade, no prédio 40, no 8º e no 9º andar está instalada a Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD). Trata-se de uma “unidade de serviços cujo

¹³ Os Cursos do Campus de Uruguaiana estão em processo gradativo de extinção, com a previsão final para 2013.

¹⁴ Informação disponível no site: <http://www.ead.pucrs.br/>, no link: Histórico da Instituição em EAD.

papel é apoiar e gerir ações e políticas da PUCRS no que tange à modalidade de educação a distância” (GIRAFFA; CAMPOS; FARIA, 2010, p. 137).

A CEAD é mais conhecida como PUCRS VIRTUAL. As autoras Giraffa, Campos e Faria (2010, p. 137), na publicação sobre *Capacitação Docente* na PUCRS, descrevendo as ações da CEAD, relatam a mudança de PUCRS Virtual para CEAD em 2007: “No entanto, a marca PUCRS VIRTUAL já estava consolidada, e a comunicação interna e externa continua a referenciar esse setor por essa expressão”.

Atualmente, o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem adotado para o gerenciamento das aulas virtuais na PUCRS é o Moodle. Conforme Giraffa, Campos e Faria (2010), a PUCRS incentiva a inserção de disciplinas semipresenciais, levando em consideração a Portaria do MEC nº 4.059/04. As autoras (2010, p. 141) assim descrevem o modelo pedagógico oferecido pela PUCRS para a modalidade semipresencial:

[...] tem como referência a política institucional da Universidade, o estilo marista de educar, mantendo a identidade do sistema educacional e a qualidade de suas ações educacionais e administrativas. O planejamento, as regulamentações, a concepção pedagógica e os processos de avaliação compartilham da gestão do ensino presencial.

A equipe da CEAD é formada pelos seguintes profissionais, segundo Giraffa, Campos e Faria (2010, p. 137): “[...] professores, técnicos administrativos, técnicos em telecomunicação, em comunicação e em informática, auxiliares técnicos em Educação a Distância (ATED) e estagiários de diversas áreas do conhecimento”.

A PUCRS optou pela modalidade semipresencial, de acordo com as autoras (2010, p. 141), por ser uma modalidade “[...] interativa que permite a construção de novos espaços de aprendizagem e a adoção de (novos) papéis para o aluno e para o professor”. Conforme o PDI (PUCRS, [2011]b, p. 27),

A política para oferta de educação a distância está substanciada no crescimento de disciplinas semipresenciais na graduação, e a distância na pós-graduação Lato Sensu, pelo uso das tecnologias que propiciem a interatividade, a conectividade e o estabelecimento de um ambiente colaborativo entre os alunos através de uma comunidade virtual de aprendizagem ou comunidade de prática e o ambiente colaborativo entre os alunos.

A CEAD trabalha em conjunto com outros setores da Instituição, por considerar que “A EAD possui um caráter dinâmico e multidisciplinar, não sendo um processo centralizado e estanque”. Segundo Giraffa, Campos e Faria (2010, p. 137), assim foi “[...] criada a Coordenadoria de Tecnologias Educacionais (CTE), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação

(PROGRAD) [...]”. Desta forma se estabeleceu a parceria entre a PROGRAD, CEAD e a Gerência de Tecnologia da Informação e Telecomunicação (GTIT).

É importante citar algumas das atribuições da CTE, tais como: definir a política das disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação e sequenciais, assim como definir e regulamentar o uso dos recursos do AVEA institucional, assessorar e acompanhar as faculdades na elaboração e implantação do PPC dos Cursos no que diz respeito às ações de EAD e o uso das tecnologias educacionais e a formação docente para a atuação na modalidade semipresencial.

3.3.1 Sujeitos

A população alvo de interesse para a investigação deste estudo foi professores que atuam como docentes no Curso de Pedagogia, ministrando disciplinas semipresenciais, e um professor gestor da CEAD/PUCRS.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto à parte prática de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado *online*, organizado no aplicativo Formulário, disponível pelos serviços do Google – Google Doc¹⁵. O aplicativo Formulário permite a criação de questionários, com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi enviado para 15 docentes do Curso de Pedagogia.

Também foi realizada uma entrevista com um professor gestor que integra a Coordenadoria de Educação a Distância da IES. Considerando o cenário da pesquisa, houve a seleção de um documento que serve de referência de qualidade para cursos superiores a distância, publicado pelo MEC, e quatro documentos institucionais da IES. O detalhamento da elaboração e aplicação de cada instrumento de coleta de dados constarão nas próximas seções deste capítulo.

¹⁵ Disponível em: docs.google.com/

3.4.1 Questionário

O questionário foi construído de forma semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas. Seguindo as instruções de Marconi e Lakatos (2001), o questionário é uma observação direta extensiva, organizado por uma série de perguntas respondidas pela população da pesquisa.

Foram levadas também em consideração, como fundamentação de conceito na elaboração do instrumento, as ideias de Gil (2008, p. 121), que considera o questionário:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

De acordo com Gil (2008, p. 121), a construção de um questionário “[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. O autor alerta para a necessidade de “[...] uma série de cuidados [...]” na elaboração de um questionário, ressaltando a importância da verificação do conteúdo, forma e quantidade de questões, assim como a realização de um pré-teste com o questionário.

A escolha do questionário para a coleta de dados teve como base duas das vantagens apresentadas também por Gil (2008), que diz que esse instrumento possibilita a garantia do anonimato das respostas e de não expor o pesquisador a influências de julgamentos dos aspectos pessoais das respostas dos sujeitos. Cabe ressaltar uma questão importante sobre a limitação desse instrumento, apresentada pelo autor citado: o questionário não oferece a garantia de que um grande número de sujeitos devolva o instrumento preenchido. Gil (2008, p. 122) ainda destaca para a importância desse instrumento conter um “[...] número relativamente pequeno de perguntas [...]”, pois questionários extensos apresentam grande possibilidade de não serem respondidos.

Após considerar as vantagens e limitações do questionário, optou-se por criar o instrumento na web por meio do Google Docs – que oferece um pacote de aplicativos disponível para todos os usuários que utilizam os serviços do Google. A partir do aplicativo formulário, foi possível a estruturação de um instrumento com perguntas abertas e fechadas, elaboradas com base nas funcionalidades: texto, texto parágrafo, escolha múltipla, caixa de verificação e selecionar a partir de uma lista.

Outra vantagem considerada importante, no aplicativo do Google, foi a possibilidade da pesquisadora visualizar as respostas organizadas em forma de tabela ou em gráficos, o que facilitou ter um panorama geral dos resultados de uma maneira clara e organizada, o que serviu de auxílio para a efetivação da primeira etapa da análise de conteúdo, sugerida por Moraes (1999, 2003), a preparação dos dados para a Análise Textual Discursiva.

Os questionários foram enviados para o e-mail institucional dos 15 docentes que ministram disciplinas semipresenciais no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUCRS, no segundo semestre de 2012. Considerando a limitação apresentada por Gil, sobre o não retorno do instrumento preenchido, é importante mencionar que apenas 5 professores responderam o questionário. Os motivos para o não preenchimento podem ser vários, entre eles falta de tempo ocasionado pela demanda de trabalho, ou indisposição para responder, já que a participação é facultativa, sem nenhuma obrigatoriedade, como foi explicado no Termo de Consentimento.

3.4.2 Entrevista

A Entrevista foi composta inicialmente de três perguntas, com o intuito de orientar a pesquisadora durante o diálogo com o entrevistado, sem a pretensão de engessar o instrumento, apenas visando estabelecer o foco nas informações que se pretendia buscar, incorporando o caráter de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Lüdke e André (1986), entrevistas semiestruturadas permitem ao pesquisador, a partir de um esquema básico, fazer, sempre que necessário, adaptações. Afirmam Lüdke e André (1986, p. 34): “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados”.

O entrevistado optou por não gravar a entrevista, pedido que foi acatado pela pesquisadora. Assim, a estratégia para registrar as informações contou com anotações de próprio punho. Lüdke e André (1986) apontam que, no processo de anotação, o pesquisador vai percebendo o que é suficientemente importante para se tomar nota e após transforma em informações relevantes para o processo de análise de dados.

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja positivo ou negativo. (Lüdke e André 1986, p. 37).

Lüdke e André (1986, p. 35) abordam uma série de exigências e de cuidados, que o pesquisador precisa ter em qualquer entrevista, e que neste estudo foram tomados como base para a elaboração e execução da entrevista, sobretudo “[...] um respeito muito grande pelo entrevistado”. Esse respeito foi seguido, cumprindo o horário marcado, garantindo o sigilo e anonimato do entrevistado.

Desta forma, o entrevistado teve seu nome resguardado, sendo neste estudo mencionado por *Professor Entrevista* (PE), já que, além de ser um dos gestores da CEAD, também ministradas aulas em um Curso de Graduação, em uma das Faculdades dessa IES. Cabe mencionar que sua atuação como docente não se concentra no Curso de Pedagogia.

A entrevista foi aplicada no 2º semestre de 2012, com duração em torno de 30 a 40 minutos. A Análise Textual Discursiva, mais especificamente o processo de unitarização, iniciou durante a entrevista, como já mencionado, especificamente no processo de anotações realizadas pela pesquisadora. Desse modo, o metatexto resultado da Análise Textual Discursiva não terá falas diretas do entrevistado, já que não foi possível registrar exatamente suas palavras durante a entrevista. Logo após a elaboração do texto – resultado da entrevista, o Professor Entrevista teve acesso a produção textual, a fim de confirmar se as suas ideias e seus comentários durante a entrevista foram registrados de maneira íntegra e verdadeira.

É importante explicar, para a compreensão das informações fornecidas pelo PE, que na PUCRS as disciplinas em *cursos de Graduação* podem ser ministradas de duas formas: disciplinas *semipresenciais*, contando com o Moodle para gerenciar as atividades, e disciplinas *presenciais*, nas quais o professor pode optar por utilizar o Moodle como ferramenta de apoio, complementando os assuntos abordados nos encontros presenciais. E em cursos de *Pós-Graduação* em nível Lato Sensu – especialização, sobretudo os que são ofertados em parceria com CEAD, as disciplinas são ministradas de forma totalmente a distância, contando apenas com avaliações ou apresentações de TCC de forma presencial, como rege a lei.

Para finalizar, destaca-se a importância do pesquisador, durante a entrevista, organizar as anotações por meio de palavras-chave, pois, assim, foi possível tomar nota das informações de maneira rápida, minimizando a possibilidade de perdê-las. Desse modo, as

entrevistas transcritas por anotações podem ser consideradas um instrumento de informações fidedigno. A utilização desta estratégia foi positiva, como ponto inicial para a produção da descrição dos dados coletados, por meio da entrevista. Cabe ressaltar a importância da elaboração de um roteiro prévio, um esquema básico flexível para as mudanças, dependendo das respostas que o pesquisador receber do entrevistado.

3.4.3 Documentos

Dentro do contexto em que a pesquisa foi elaborada e pelos caminhos metodológicos escolhidos para o seu desenvolvimento, a partir de Lüdke e André (1986), foram considerados os documentos como fontes de informação e de dados nesta pesquisa.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (1986, p. 39).

Segundo Lüdke e André (1986, p. 40), “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Isso fez com que a seleção dos documentos para a compreensão do objetivo desta pesquisa, tivesse uma ligação teórica com a temática abordada na pesquisa e uma relação com o grupo de sujeitos investigados. Ainda para os autores, analisar documentos é uma técnica que possibilita complementar o estudo com mais informações.

Os documentos que serviram de base para a análise foram os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (RQESD), como um documento norteador, mesmo que sem caráter legal, mas reconhecido e publicado pelo MEC; e os documentos institucionais da PUCRS, que serviram como fonte de dados referentes à Instituição de Ensino: o *Projeto Pedagógico de Curso* (PPC) do *Curso de Graduação em Pedagogia*, o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), 2011-2015, o *Plano Estratégico* (PE), 2011-2015, e o *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI).

3.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA – MOVIMENTO DE COMPREENSÃO

Conforme Moraes (2003, p. 191), “Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais”. Assim, como este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa

qualitativa e segue essa perspectiva mencionada pelo autor, optou-se por utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica para analisar e interpretar os dados obtidos, por meio dos instrumentos de coleta de dados.

A seguir, serão expostos os três elementos que compuseram o ciclo de análise nesta pesquisa. Como descreve Moraes (2003), o ciclo é composto da *desmontagem dos textos*, do *estabelecimento de relações* e da *captação do novo emergente*, e após será apresentada a descrição, detalhando o ciclo de *análise descrito*, ou seja, o processo *auto-organização*.

Antes cabe esclarecer que os textos compostos por dados, formados pelas informações fornecidas pelos sujeitos (nos questionários e na entrevista) e pelos documentos selecionados para análise, são chamados de *corpus*, conforme Moraes (2003). Sendo considerado a matéria prima do pesquisador, o *corpus* está constituído, segundo o autor (p. 194), “[...] essencialmente de produções textuais”. O autor expõe que “Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente”. Assim, essa pesquisa teve como *corpus* textos produzidos que foram resultados do preenchimento dos questionários e da entrevista, especialmente criados para este estudo. Também foram utilizados textos já existentes, formados por um documento publicado pelo MEC e quatro documentos institucionais elaborados pela IES investigada, que já foram descritos na seção 3.4.3, neste Capítulo.

3.5.1 Processo de desmontagem: Unitarização

Diante destas considerações, iniciou-se a desmontagem dos textos, o que para Moraes (2003, p. 191), também pode ser “[...] denominado de processo de unitarização [...]”, representando o primeiro elemento do ciclo de análise dos dados coletados. Segundo Moraes (2003), esta etapa consiste na identificação dos instrumentos de coleta de dados e das primeiras leituras das informações obtidas, procurando destacar as unidades de sentidos e significados relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, sob o olhar do pesquisador. O primeiro passo foi a realização da identificação dos materiais, desse modo foi estabelecido um critério de codificação para cada instrumento – documentos, questionários e entrevista. Moraes (1999, p. 15) explica que “Este código poderá ser constituído de números ou letras, que a partir deste momento, orientarão o pesquisador para retornar a um documento específico quando assim o desejar”. Ainda para o autor (2003, p. 195),

É importante que o pesquisador proceda a suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise. Para isso utilizam-se códigos que indicam a origem de cada unidade. Uma das formas de codificação corresponde a atribuir inicialmente um número ou letra a cada documento do *corpus*. (grifo do autor).

Dessa maneira, para a codificação dos materiais, optou-se por utilizar a primeira letra para cada instrumento e números, ou seja: para os *documentos* a letra **D**, seguida por números de 1 a 5, para os *questionários* a letra **Q**, também seguida por números de 1 a 5, e para a *Entrevista* apenas a letra **E**, já que foi realizada apenas uma entrevista. Durante a unitarização também foram adicionados outros números, para ajudar na organização dos dados, conforme a indicação de Moraes (2003, p. 195): “Um segundo número ou letra pode então ser atribuído a cada uma das unidades de análise construída a partir de cada texto”. Assim, o texto 1 dará origem às unidades 1.1, 1.2, etc; o documento 2 originará as unidades 2.1, 2.2, etc., e assim por diante.

A partir da codificação, foi possível iniciar as leituras, em cada um dos instrumentos, e ir destacando as informações mais significativas em cada *corpus*. É importante, nesse momento, a conscientização do pesquisador, assim como a compreensão dos leitores que “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p. 192). Isso indica, segundo o autor, que os significados destacados e considerados relevantes ao pesquisador estão constituídos de sua trajetória acadêmica, a partir das suas construções de conhecimento, fundadas durante o processo de elaboração da fundamentação teórica do estudo. Moraes (2003, p. 193) complementa que “Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto”.

Desse modo, a *desmontagem dos textos* foi um processo de *unitarização* das informações, a partir de leituras minuciosas, nas quais a pesquisadora destacou os elementos importantes, com sentidos, ou seja, as unidades que jugou significativas e relevantes em cada um dos instrumentos, questionários, entrevista e documentos.

Cabe lembrar novamente que, durante a entrevista, houve uma seleção preliminar das unidades, ou seja, durante o registro das informações pela pesquisadora, este processo foi constituído na ação de anotar por *palavras* e *frases chave* os dados que o entrevistado forneceu durante a entrevista. Dessa maneira, foi possível ir filtrando as informações que eram necessárias e pertinentes ao estudo. É importante destacar “[...] a importância de um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados no sentido de

possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 192).

Moraes (2003, p. 196) acrescenta também que este processo de unitarização passa por uma desorganização na desconstrução do *corpus*, “É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente”. Assim o sentimento da pesquisadora foi exatamente o descrito pelo autor (2003, p. 196): “A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado”.

A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, possibilitando ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados. (2003, p. 196 – 197).

Nesse momento de *desordem*, houve a necessidade da pesquisadora fazer uma construção textual prévia de cada grupo dos instrumentos – questionários, entrevista e documentos –, a fim de organizar o caos promovido pela desconstrução dos textos, descrevendo as unidades, a fim de iniciar a próxima etapa da Análise Textual Discursiva.

3.5.2 Processo de agrupamento: Categorização

Depois de desconstruir os textos e formar as unidades, iniciou-se o segundo elemento do ciclo de análise, o *estabelecimento de relações*, também denominado *Categorização*, um desafio para o pesquisador, como considera Moraes (1999), por ser a etapa mais criativa. Neste estudo esta etapa foi construída por meio de dois movimentos: o primeiro movimento da categorização teve como objetivo analisar de forma minuciosa cada grupo de instrumentos, a fim de revelar os elementos e aspectos semelhantes em cada grupo dos instrumentos – questionários, entrevista e documentos, o segundo movimento iniciou com o agrupamento dos dados considerados comuns entre todos os instrumentos. Moraes (2003, p. 197) explica que:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*. (grifo do autor).

O *estabelecimento de relações*, o agrupamento dos dados de cada grupo de instrumentos, deu sustentação para a construção da produção textual, com a finalidade de informar o que foi interpretado durante a análise dos *corpus*, dando início ao ciclo de análise descrito, proposta por Moraes (1999, p. 23). Após a identificação dos materiais, unitarização e categorização, é preciso comunicar os resultados. Assim, a descrição consiste no “[...] primeiro momento dessa comunicação”.

3.5.3 Metatexto

Dessa maneira, a construção da comunicação e interpretação das informações é representada pela etapa de criação do metatextos, estrutura textual que, com base na perspectiva de Moraes (2003, p. 191), é “[...] a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo”. Para o autor,

Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. (2003, p. 202).

Portanto, os metatextos construídos a partir da categorização, - de todos os instrumentos e da descrição individual dos dados de cada grupo de instrumento, a fim de divulgar as relações entre as informações que a pesquisadora jugou relevantes neste estudo -, promoveram assim, a *auto-organização*. Cabe mencionar que o metatexto é o terceiro e último elementos do ciclo de análise.

Moraes (2003) aponta a auto-organização como um processo de aprendizagem viva, o momento de luz, que explica a metáfora utilizada pelo autor *uma tempestade de luz*, um momento em que emergem novas compreensões a partir da desordem. A auto-organização representa o processo do ciclo de análise descrito. Segundo o autor,

Diferentes tipos de textos podem ser produzidos por meio dessa metodologia, com ênfases diversificadas em descrição e interpretação e tendo como ponto de partida diversificados objetivos de análise. Alguns textos serão mais descritivos, mantendo-se mais próximos do corpus original. Já outros serão mais interpretativos, pretendendo um afastamento maior do material original num sentido de abstração e teorização mais aprofundado. (MORAES, p. 202, grifo nosso).

Antes da divulgação da interpretação dos dados, a partir dos metatextos e da auto-organização, foi construído Quadro 4 para visualizar a relação entre as categorias, estabelecendo também uma interlocução com o problema da pesquisa, com o objetivo geral e com as questões da pesquisa deste estudo.

Quadro 4 – Relações com as Categorias

AULA VIRTUAL: implicações e desafios docentes			
Problema de Pesquisa	Objetivo Geral	Questões de Pesquisa	Categorias
Qual a relação entre a formação do professor e suas escolhas relacionadas às ferramentas que serão utilizadas em uma sala de aula virtual?	Investigar questões que implicam na articulação entre a formação docente e as práticas pedagógicas em salas de aula virtuais, a fim de fundamentar as escolhas das ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem que serão utilizadas para a interação entre professor e aluno.	Existem correlações entre a formação docente e a escolha das ferramentas, utilizadas numa sala de aula virtual no Moodle?	A FORMAÇÃO DOCENTE
		Quais ferramentas do Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem são mais utilizadas?	O USO DAS FERRAMENTAS
		Como são configuradas as estratégias pedagógicas dos professores da sala de aula virtual, no Moodle?	O USO DAS FERRAMENTAS AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
		Que relação existe entre a escolha das ferramentas utilizadas com o planejamento pedagógico?	AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Fonte: Guidotti (2012).

A interpretação dos dados, que resultou da *auto-organização* das informações a partir do último ciclo da Análise Textual Discursiva, dividida em categorias, será apresentada no próximo capítulo.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS – DESVENDANDO CAMINHOS

Este capítulo descreve os caminhos percorridos, após a análise e a interpretação dos dados coletados, sob uma abordagem *qualitativa*, a fim de, responder ao problema e às questões da pesquisa deste estudo.

Cada categoria representa em seu sentido uma luz de ideias, ou seja, *uma tempestade de luz*, que, segundo Moraes (2003), emerge diante do processo de análise dos instrumentos de coleta de dados, que neste estudo foram: cinco questionários, uma entrevista e cinco documentos. É importante destacar que as categorias em muitos momentos se entrelaçam, durante a descrição dos dados percebe-se que uma vai complementando a outra, constituindo uma trama *tecida* sob o olhar da pesquisadora, considerando toda a relação estabelecida entre a teoria e a prática, desenvolvida durante a construção desta pesquisa.

Responderam ao questionário cinco professores que ministram disciplinas semipresenciais no Curso de Graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação (FACED) da PUCRS, todos do sexo feminino. As informações obtidas nos questionários foram relacionadas aos dados coletados na entrevista com um professor gestor da CEAD e com as informações obtidas nos documentos analisados.

Para sintetizar a produção do metatexto, após a finalização da descrição e interpretação dos dados de cada categoria, foi produzida uma figura, criada em uma ferramenta disponível na Internet – *Wordle*¹⁶ –, que permite a construção de uma *nuvem de palavras*.

O procedimento realizado para a criação das nuvens de palavras foi copiar o metatexto de cada uma das categorias e colar na ferramenta *Wordle*, sendo assim, este procedimento foi realizado três vezes. As nuvens foram criadas a partir das palavras que mais apareceram nos textos inseridos na ferramenta. Sendo possível, depois da criação da nuvem, formatar: a cor das palavras, a cor de fundo da figura, o tipo de fonte e o layout das palavras. Para manter uma harmonia entre as figuras, optou-se por utilizar o mesmo tipo de fonte e apenas formatar cada nuvem com um layout diferente. As *nuvens de palavras* foram inseridas no final da produção textual de cada categoria.

¹⁶ Disponível em: <http://www.wordle.net/>

4.1 CATEGORIA A FORMAÇÃO DOCENTE

Esta categoria emerge inicialmente das falas dos professores, quando mencionam relações entre sua formação docente e as escolhas das ferramentas que serão utilizadas por eles no AVEA. Para uma interlocução inicial entre o referencial teórico deste trabalho e a interpretação dos dados, foram resgatados pontos já expostos sobre a identidade dos professores fundamentados em Pimenta (2012) e Veiga (2012), e sobre os saberes docentes fundamentados em Tardif (2003) e Pimenta (2012).

Sendo a formação um processo importante para todos os cidadãos, possibilitando a eles competências específicas em um(a) ou mais níveis escolares ou áreas do conhecimento. Seguindo esta perspectiva, na profissão Professor, a formação não é só um processo importante, como também está em constante transformação, ou seja, a formação está presente na *tessitura* das experiências de vida desse profissional. Experiências que perpassam os diversos momentos de vida, *antes* mesmo da decisão de ser um professor, como também em situações vivenciadas *durante* a formação inicial, e *depois* nas suas experiências ao longo da sua trajetória como professor: nas trocas de conhecimento com os alunos e com seus pares de profissão, no cotidiano das instituições de ensino em que atua/atuou e nas oportunidades de formação continuada.

Corroborando com a ideia acima, Pimenta (2012) esclarece que é possível entender que esta profissão vai se transformando e se adaptando, constituindo novas características, de acordo com as demandas e necessidades dos cidadãos, considerando sempre o contexto social atual. Veiga (2012, p. 17) complementa que a identidade do professor “[...] se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor”.

Assim, o professor, nos últimos anos, reconquista seu destaque social, por ser um profissional que tem amplas possibilidades de promover mudanças sociais, já que o seu trabalho permite formar cidadãos conscientes da importância do seu papel na sociedade. Por consequência, essa exigência faz com que essa profissão *caminhe* de acordo com as necessidades e demandas sociais, econômicas e tecnologias de cada época. Considerando tal desafio, a formação do professor se caracteriza não como um dado imutável e acabado e, sim, como um dado mutável e inacabado, no entendimento que se faz de um profissional em constante aprendizagem. O que aponta, segundo Pimenta (2012, p. 19), “[...] para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social”.

A ideia da profissão de professor ter uma formação *inacabada* é fundamentada também em Freire (2002 p. 55): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. O autor ainda acrescenta: “Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Nesse mesmo sentido, a IES no PDI (PUCRS, [2011]b, p. 25) também ressalta que “É papel da Universidade participar da educação com a consciência da incompletude desse processo”, reconhecendo assim, a importância de uma formação continuada, e salienta que “Isso implica um corpo docente com essa mesma atitude”.

A partir desses apontamentos sobre a identidade dos professores, pode-se considerar que cada professor que participou desta pesquisa, por meio do preenchimento do questionário, tem uma história de vida, que envolve diversas experiências no contexto educacional, – antes, durante e depois – de sua formação inicial para ser um professor. Professores com formações acadêmicas constituídas por caminhos diversos, ou por alguns caminhos semelhantes, mas cabe considerar que esses caminhos foram trilhados e percorridos de acordo com individualidade e subjetividade de cada ser.

Com relação à identidade do professor, ainda é relevante mencionar que a IES, na qual os sujeitos deste estudo atuam como docente, descreve que sua identidade institucional é de inspiração religiosa, baseada em princípios do Cristianismo e na tradição educativa marista. E, no PDI (PUCRS, [2011]b, p. 11), ainda reconhece que esta identidade “[...] mantém consonância como o mundo de hoje, no qual as descobertas científicas e tecnológicas exigem “a necessária e correspondente procura de significado”, a fim de garantir que sejam usadas “para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade”. A importância de citar a identidade da instituição, é justificada por compreender que a identidade do professor, também se constitui de acordo com a proposta pedagógica, os objetivos educacionais e os princípios da IES. A Instituição demonstra frente às questões que se referem às mudanças e transformações sociais, estar atenta ao contexto social, no PPI (PUCRS, 2012a, p.13) refere que “Tanto a sociedade quando o conhecimento estão em permanente interação dinâmica, movimento que os leva a um processo de constante transformação”.

Vinculando essas informações, a outros dados descritos pelos professores, pode-se identificar relações entre a identidade dos professores sujeitos desta pesquisa e os saberes docentes – (TARDIF, 2003; PIMENTA, 2012), lembrando que, para Pimenta (2012), a definição de saber docente é constituída pela construção da identidade do professor. Segundo Tardif (2003), os saberes docentes são plurais, o que indica que um professor é constituído por mais de um saber. Assim, os saberes docentes são formados por um conjunto de

elementos que constituem um professor antes, durante e depois da sua formação acadêmica inicial para ser um docente.

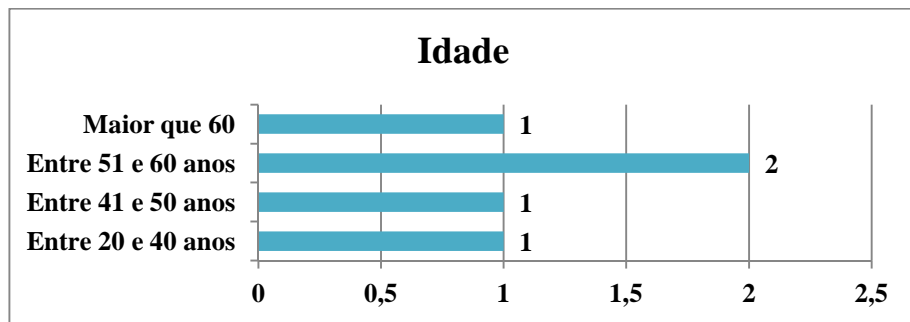
Neste estudo, entende-se que, embora Tardif (2003) e Pimenta (2012) utilizem denominações diferentes para classificar os saberes docentes, é possível identificar muitas aproximações entre o que cada autor apresenta como os saberes docentes. Em síntese, pode-se claramente identificar relações entre o que Tardif (2003) chama de *Os saberes da formação profissional* e *Os saberes disciplinares*, com o que Pimenta (2012) descreve como *Os saberes da docência – o conhecimento*. Também é possível encontrar afinidades entre o que Tardif (2003) defende por *Os saberes experienciais* e *Os saberes curriculares*, com o que Pimenta apresenta como *Os saberes da docência – saberes pedagógicos*. Cabe destacar que Tardif (2003) faz uma diferenciação entre os *Os saberes experienciais* e *Os saberes pessoais*. Já para Pimenta (2012), *Os saberes da docência – a experiência* apresentam relações entre os saberes pessoais e os saberes da experiência docente. A autora destaca que os saberes da experiência são considerados em outro nível, já que ela expõe que *Os saberes da docência – saberes pedagógicos* estão carregados das experiências do cotidiano docente.

Para visualizar os caminhos percorridos pelos sujeitos investigados nesta pesquisa, foram elaborados Gráficos. Os Gráficos destacam dados sobre a idade, a titulação completa, a área da formação acadêmica e o nível de ensino em que atuam como docentes.

No caso desta investigação, a faixa etária é um dado importante por refletir o contexto social e tecnológico no qual os professores receberam as suas formações, ocasionando, talvez, o grau de ambiência com a tecnologia que cada um possui.

Também quanto à idade dos professores, torna-se possível interpretar que esses indivíduos nasceram e se desenvolveram em diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Esses dados, segundo Tardif (2003), correspondem aos saberes que os alunos trazem de suas experiências de vida anteriores à formação inicial *Os saberes pessoais*. Já para Pimenta (2012), são denominadas como *Os saberes da docência – a experiência*, as vivências que todo o professor tem antes de sua formação inicial, como aluno, registrando experiências que marcaram principalmente sua trajetória escolar. A autora menciona que esses saberes também podem estar ligados a resultados das vivências adquiridas na atuação docente, no cotidiano diário da sua prática educativa. As informações sobre a idade dos professores, podem ser observadas no Gráfico 3.

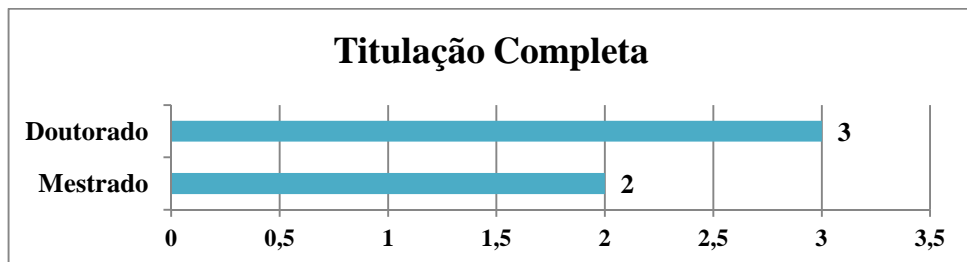
Gráfico 3 – Idade dos professores - sujeitos da pesquisa



Fonte: Guidotti (2012).

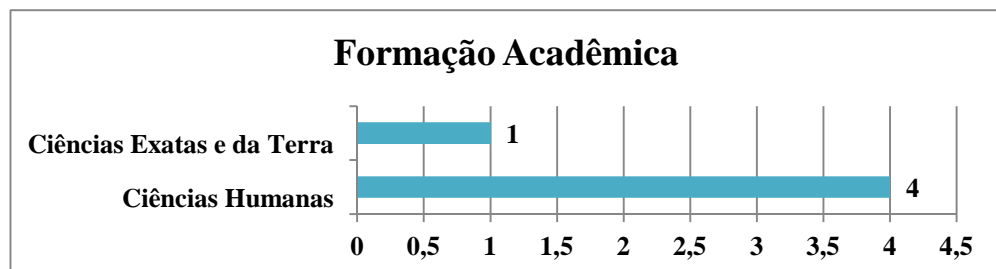
Os dados sobre a titulação completa dos professores foram analisados, sob a mesma perspectiva da idade, pois mostram os caminhos distintos percorridos por alguns professores, no que tange à formação completa e até mesmo à escolha da área acadêmica de formação, informações que podem ser visualizadas nos Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Titulação completa dos professores - sujeitos da pesquisa



Fonte: Guidotti (2012).

Gráfico 5 – Formação acadêmica dos professores - sujeitos da pesquisa



Fonte: Guidotti (2012).

Ainda sobre a titulação completa dos professores, cabe destacar que o PDI menciona que a IES, desde 2002, considera o Curso de Mestrado o requisito mínimo para a contratação de professores, e ressalta que “[...] salvo exceções em áreas específicas, sendo também

valorizada a experiência na docência e na atuação profissional na área” (PUCRS, [2011]b, p.42). Assim, de alguma forma, professores com formação *Stricto Sensu* já passaram por experiências que envolveram o uso de alguma tecnologia no ensino, seja na elaboração dos seus textos, na coleta de materiais para suas pesquisas, seja em outras experiências como alunos em cursos de Mestrado ou Doutorado.

Quanto à escolha das ferramentas estar relacionada à formação dos professores, para três docentes a formação *está* relacionada diretamente à escolha das ferramentas, um professor acredita que *talvez* esteja, e outro professor diz, que *de certa forma* a escolha está relacionada a sua formação. Considerando também as falas dos professores, ao descreverem sobre as dificuldades que encontram na escolha das ferramentas, para três dos professores a escolha tem relação com ter conhecimento e domínio, ou seja, a escolha das ferramentas exigem um conhecimento técnico ou conhecimento de suas possibilidades pedagógicas. Um dos professores destaca que “[...] *sabendo utilizar de forma diferente e criativa, não há dificuldade*”, destacando a possibilidade de replanejar as atividades no AVEA, o que significa que trabalhar de uma forma diferente e criativa também requer do professor conhecimentos específicos das ferramentas.

Para atuar no ensino virtual, todos os professores relataram que contaram com formações oferecidas pela universidade investigada, dois dos professores também afirmaram que buscaram formações por iniciativa própria, e um dos professores mencionou ainda que teve conhecimento específico para uso de tecnologias na educação, no seu curso de graduação. Descrevendo sobre a escolha das ferramentas, **PQ1** diz que “*São as ferramentas que aprendi a utilizar nas formações*”; referindo-se às formações que teve na instituição, diz o **PQ4**: “[...] *penso que eu poderia utilizar outras, desde que fossem oferecidas oficinas de capacitações para o uso de ferramentas mais avançadas no ambiente virtual*”, referindo-se a necessidade de ter mais oportunidades de formações específicas para o uso de determinadas ferramentas.

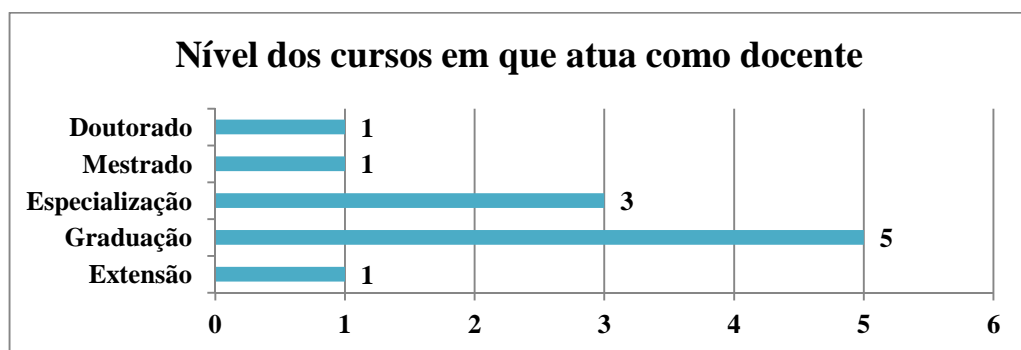
Cabe destacar novamente que a profissão – professor – envolve permanentemente atualizações e aperfeiçoamentos, ou seja, exige uma formação em constante construção, o que pode ser claramente identificado nas respostas dos docentes, ao descreverem informações sobre o cotidiano da sua profissão, como o professor **PQ4**, que destacou a necessidade de haver mais oferta de oficinas, para o uso de ferramentas mais avançadas, mencionado diretamente a necessidade de buscar formação mais específica. Nessa direção o PDI (PUCRS, [2011]b, p. 42) destaca que “A PUCRS investe permanentemente na formação de seu corpo

docente. Entre as ações desenvolvidas com este intuito, destacam-se as políticas de apoio e de capacitação dos seus professores”.

Os dados analisados anteriormente sobre a escolha das ferramentas estar relacionada à formação dos professores, a partir das falas dos sujeitos, que mencionam a importância da formação continuada e dos investimentos em capacitações para os professores que a IES apresenta, e mais os dados já apresentados nos Gráficos 4 e 5 que mostram informações sobre a titulação completa e a área de formação de cada professor, ou seja, os saberes que esses sujeitos tiveram nas suas formações acadêmicas, todos esses dados e informações estão relacionados com o que Tardif (2003) chama de *Os saberes da formação profissional*. Trata-se dos saberes docentes oferecidos pelas instituições de ensino, constituídos nas formações iniciais e continuadas, saberes relacionados à Ciência da Educação. Essas informações também se relacionam com *Os saberes disciplinares*, que para este autor – são os saberes constituídos nas diversas áreas do conhecimento. E, ainda, os dados analisados também estão relacionados com o que Pimenta (2012) apresenta como *Os saberes da docência – o conhecimento*: os conhecimentos específicos oferecidos em cada área do conhecimento.

Quanto aos níveis de ensino em que atuam hoje como docentes, também são encontradas diferenças. Um dos professores só atua na graduação, três professores atuam na graduação e em cursos de especialização, e um dos professores, além de atuar na graduação, atua nos cursos de extensão, mestrado e doutorado. Como pode ser observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Cursos em que os sujeitos atuam como docente



Fonte: Guidotti (2012).

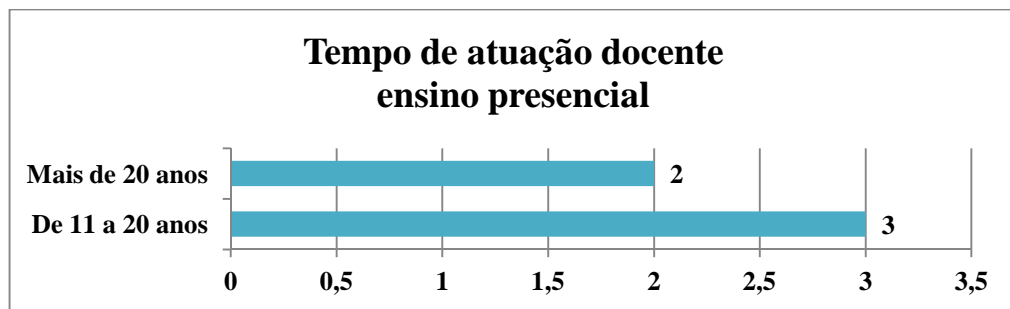
Outra informação relevante que emerge das informações dos respondentes, diz respeito ao tempo de atuação no ensino superior presencial e no ensino virtual, consta no Quadro 5. Esses dados também podem ser observados separadamente, por tempo de atuação no ensino presencial e no ensino virtual, nos Gráficos 7 e 8.

Quadro 5 – Tempo de atuação no ensino presencial e virtual dos professores - sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	TEMPO Presencial	TEMPO Virtual
PQ1	De 11 a 20 anos	Menos de 5 anos
PQ2	De 11 a 20 anos	Menos de 5 anos
PQ3	Mais de 20 anos	De 11 a 20 anos
PQ4	Mais de 20 anos	De 11 a 20 anos
PQ5	De 11 a 20 anos	De 5 a 10 anos

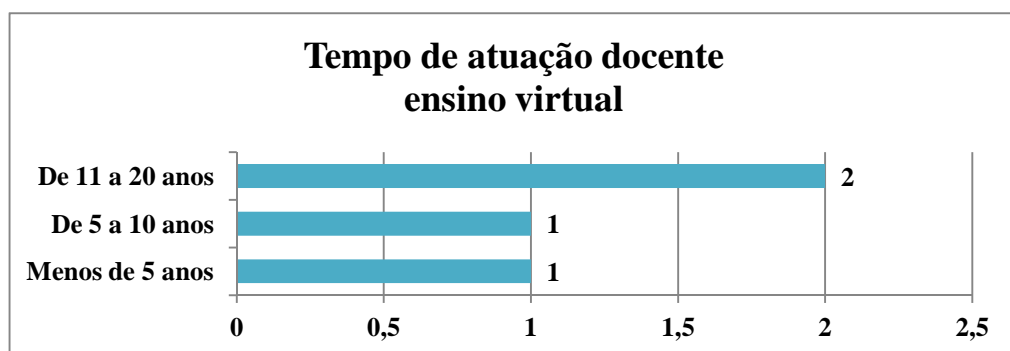
Fonte: Guidotti (2012).

Gráfico 7 – Tempo de atuação no ensino presencial dos professores - sujeitos da pesquisa



Fonte: Guidotti (2012).

Gráfico 8 – Tempo de atuação no ensino virtual dos professores - sujeitos da pesquisa



Fonte: Guidotti (2012).

Sobre os dados do Quadro 5 e dos Gráficos 7 e 8, que destacam o tempo de atuação dos docentes, é possível observar que, em relação ao tempo de experiência, como professores, a atuação no ensino presencial é maior, o que *pode* revelar que a experiência como docente desses profissionais tenha iniciado no ensino presencial. Mas isso não pode ser afirmado, já

que não foi perguntado no questionário, diretamente, em qual modalidade de ensino os docentes iniciaram suas atividades como professores.

Aprofundando a discussão a respeito dos dados sobre o tempo de atuação no ensino presencial e virtual dos docentes, é pertinente chamar a atenção para o que Esteve (2004), alerta sobre o fato de alguns professores estarem desorientados pelas mudanças que tiveram que assumir nos últimos 30 anos. O autor acrescenta que o grande desafio da educação no século XXI, será a aplicação do que ele denomina de *aprendizagem eletrônica* pelo professor, em sala de aula. Assim, o professor deverá aceitar as novas tecnologias “[...] como um instrumento positivo de ajuda em seu trabalho [...]” (2004, p. 183). Considerando que a pesquisa, resultado desta dissertação, foi realizada em 2012, percebe-se que os professores respondentes do questionário já começaram a aceitar os novos desafios que Esteve (2004) anunciou. Um ponto positivo a ser considerado é que, além dos professores terem aceitado as mudanças, percebe-se, em determinadas falas de cada um dos docentes, a intenção de procurar ou encontrar constantemente, uma maneira para se adaptar as transformações educacionais, quando relatam estar sempre em busca de novos conhecimentos, para o uso das ferramentas do AVEA.

No que tange às falas sobre as ferramentas utilizadas pelos professores investigados, no AVEA, **PQ3** explica que “*Dependendo da disciplina e do curso, usa-se umas ou outras ferramentas existentes no Moodle*”, destacando que está sempre aprendendo a utilizar novas ferramentas, e cita, como exemplo, o Laboratório de Avaliação, que não usa, mas pretende aprender a utilizar. Diz **PQ4** “[...] *as ferramentas escolhidas são as que eu utilizo pela facilidade, tanto minha, quanto dos alunos [...]*”. Já **PQ5** diz que procura utilizar as ferramentas que permitem interação, mencionando que a opção sobre as ferramentas que serão utilizadas está atrelada aos planejamentos das atividades, “[...] *de acordo com o objetivo de ensino almejado [...]*”.

Os dados analisados acima, sobre a escolha das ferramentas, estão relacionados com o que Tardif (2003) apresenta como *Os saberes experienciais* – saberes desenvolvidos ao longo da trajetória de cada professor, na sua atuação como docente, e com a ação de observar, refletir e criticar sua prática pedagógica. Também há relações com o que Tardif (2003, p. 38) aponta como *Os saberes curriculares* – saberes relacionados aos programas escolares, “[...] (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”, ou seja, aos programas do curso de graduação em que os sujeitos desta pesquisa atuam como docente. Relaciona-se ainda com o que segundo Pimenta (2012), são *Os saberes da docência* – *saberes pedagógicos* – adquiridos por meio dos conhecimentos específicos de cada área, mobilizados

a partir da prática – na observação e na investigação da realidade escolar – na formação inicial, e também com a ação de refletir sobre sua prática docente. Para autora (2012, p. 28, grifo do autor), o “[...] profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Para a atuação docente nas disciplinas semipresenciais, no que se refere ao uso das ferramentas do AVEA, diante do que foi mencionado pelos próprios professores, pode-se perceber que os conhecimentos foram, são ou serão adquiridos pelos docentes, através das formações profissionais, nas estruturas curriculares, disciplinares, constituídos na busca de conhecimento em momentos formais de ensino ou em momentos informais de ensino desses docentes. Os momentos de formação informal, neste estudo, são entendidos como as aprendizagens que o professor pode adquirir, ao refletir sobre a sua prática, na sua experiência com os alunos, com as adversidades que surgem do cotidiano, por meio dos desafios enfrentados em uma sala de aula, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância.

Quanto à decisão de lecionar disciplinas semipresenciais, para todos os professores sujeitos desta pesquisa este fato está vinculado a uma política da Instituição, e dois professores vinculam essa decisão, também à iniciativa própria. De acordo com a análise dos documentos institucionais, pode-se relacionar as respostas dos sujeitos a uma política interna da IES, de implementação das disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação. Conforme a política de ensino apresentada no PDI (PUCRS, [2011]b, p.18) há dois indicadores de acompanhamento, para o período de 2011 a 2015, relacionados às disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação: *Percentual de cursos de graduação com até 20% de carga horária em EAD* e *Percentual de disciplinas em que o ambiente virtual é utilizado*.

Em relação à política interna da instituição, é importante entender que não há determinações de quais serão as disciplinas nem quais serão os professores responsáveis por lecionar essas disciplinas que serão ofertadas de forma semipresencial. Essas determinações ficam sob a responsabilidade das coordenações dos cursos, que organizam quais serão as disciplinas ofertadas, sempre de acordo com a proposta do Projeto Político Pedagógico de cada curso. Segundo o PPC/FACED (PUCRS, 2011a, p. 58),

Os professores escolhidos para ministrar as disciplinas semipresenciais devem ter capacitação específica, que lhes permita conduzir, de forma competente, a interação com os alunos, valendo-se dos recursos da plataforma MOODLE para a mediação pedagógica nas atividades a distância previstas nas disciplinas sob sua responsabilidade.

Conforme o PPC (PUCRS, 2011a, p. 57) da Faculdade de Educação, “O curso de Pedagogia prevê, em sua matriz curricular, 14 (quatorze) disciplinas na modalidade semipresencial”. Sendo que uma das disciplinas ministradas de forma semipresencial é a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, na qual, dependendo do número total de alunos matriculados, esses podem ser divididos em grupos, e assim ter mais de um professor lecionando essa disciplina.

Cabe destacar que a política da Universidade não caracteriza a obrigatoriedade de uma forma arbitrária, sem oferecer condições para que esses professores ministrem aulas virtuais, em suas disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação, já que resgatando um trecho do documento institucional Plano Estratégico ([2011]c, p. 10, grifo do autor), “**Os avanços e potencialidades da Internet** vêm revolucionado a educação superior e as universidades passam a entender melhor como utilizá-las”. Assim, a IES firma um compromisso de compreender a utilização das tecnologias, tanto no ensino presencial como no virtual, no documento Plano de Desenvolvimento Institucional ([2011]b, p. 23), adotando a postura de que “[...] é necessário investir continuamente na atualização do ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial, nas atividades relacionadas às disciplinas semipresenciais”.

Ainda a respeito da política da instituição sobre a oferta de disciplinas semipresenciais, fica claro que essa política não está amparada somente em uma exigência interna, sem estar relacionada ao contexto social atual. Há, sim, uma política institucional que considera os avanços tecnológicos, as transformações sociais e as necessidades de aprimoramento para novas estratégias de ensino, fundamentada em uma estrutura acadêmica que visa à busca de excelência no ensino e na pesquisa, e, para isso, tem consciência da necessidade de oferecer formação continuada específica aos professores da instituição. Segundo o Plano Estratégico ([2011]c, p. 22), “O exercício da docência é constantemente aperfeiçoado, por meio da atualização conceitual, metodológica, científica e tecnológica dos professores, para viabilizar ao discente um ambiente de investigação [...]”.

Assim, fica claro que, para a IES, o que determina ser professor de uma disciplina semipresencial é o fato desse professor ter formação específica para atuar em uma sala de aula virtual. Nesse sentido o PPI aponta que:

[...] a ação docente é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens e da autonomia intelectual, que implica a necessidade de apoio ao trabalho do professor, principalmente por meio de iniciativas que visem a qualificá-lo e a atualizá-lo frente aos novos desafios da Educação Superior. (PUCRS, 2012a, p.18).

Sobre as capacitações oferecidas pela IES, o **PE** citou que a CEAD, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), oferece um curso chamado *Concepções Pedagógicas*, com objetivo de capacitar todos os professores que iniciam suas atividades como docentes na Instituição, com o desafio de minimizar o uso das ferramentas sem um fim pedagógico. A PROGRAD é responsável pela parte didático-pedagógica, orientando os professores sobre como, por exemplo, criar dinâmicas pedagógicas em salas de aulas virtuais, e como planejar atividades em disciplinas a distância, nas semipresenciais ou nas presenciais (que utilizam o AVEA, como apoio). A CEAD fica responsável pela *Oficina Ambiente Moodle* que aborda as funcionalidades das ferramentas do AVEA. A Oficina Ambiente Moodle, também é oferecida aos professores que já pertencem ao quadro docente da instituição, com as mesmas configurações didáticas e conteúdos da oficina realizada para professores que ingressam como docentes na Universidade. O **PE** destaca que, para um docente lecionar uma disciplina semipresencial, participar da oficina de capacitação se torna um item obrigatório.

A respeito do trabalho desenvolvido pela CEAD, o **PE** ainda relata que, além da administração técnica e gerenciamento do Moodle, é disponibilizado aos docentes um suporte técnico individualizado, a fim de minimizar as dificuldades e dúvidas encontradas por eles, já que a Oficina Ambiente Moodle tem uma pequena carga horária, impossibilitando apresentar todas as funcionalidades das ferramentas do Moodle. O suporte técnico individualizado fica sob a responsabilidade dos ATEDs (Auxiliares Técnicos em EAD), funcionários administrativos da IES que têm a função de auxiliar os professores no uso das funcionalidades das ferramentas do Moodle. Os professores podem marcar encontros presenciais ou virtuais com os ATEDs, por agendamento de horário.

O **PE** ressaltou que, visando aprimorar as práticas educativas dos docentes, a IES investe na oferta de capacitações, durante o ano letivo, que podem ser ministradas apenas para uma determinada faculdade, ou exclusivamente para um curso. O **PE** relata que esses momentos de trocas e de conhecimento, em um determinado grupo de professores da Universidade, são muito significativos, já que os docentes estão entre seus pares, compartilham muitas vezes das mesmas facilidades ou dificuldades no uso das tecnologias.

Para entender mais sobre a questão da importância da formação continuada, com relação aos investimentos da IES em capacitações, é importante resgatar algumas informações que os professores trouxeram sobre lecionar disciplinas semipresenciais. Fica evidente que todos os professores tiveram formações oferecidas pela Universidade. Um dos professores complementa que recebeu formação sobre o uso das ferramentas no seu curso de graduação, e dois professores destacam que, além das formações da Universidade, buscaram outras formações por iniciativa própria. Essa questão vai ao encontro das informações analisadas no PPI (PUCRS, 2012a, p. 18), que destaca a importância dos docentes terem apoio para enfrentarem os desafios sempre considerando a política educacional do sistema brasileiro quando menciona que “As Diretrizes Curriculares, editadas pelo Ministério da Educação para as diversas áreas de ensino, preconizam a importância de a Instituição contar com professores capacitados para lidar com as Tecnologias [...]”.

Nessa mesma concepção, o Plano Estratégico ([2011]c, p. 5) destaca a PUCRS como uma instituição que “[...] leva em conta a contínua e acelerada mudança de cenários externos que repercutem no cenário interno”. Ainda no Plano Estratégico ([2011]c, p. 9), é salientado que, diante do cenário mundial da educação superior, “As instituições de ensino superior, inseridas em um contexto de grandes transformações nas diversas instâncias de organização da sociedade, as quais atingem todos os países, enfrentam um duplo desafio”. Conforme o documento, os desafios implicam a universidade buscar atualização e inserção “[...] nesta realidade de transformações, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus vários públicos [...]”. Nesse documento também é mencionado ([2011]c, p. 9-10) que “É possível perceber, na base dessas transformações, algumas tendências, com destaque para aquelas determinadas pela dinâmica das novas tecnologias e pela chegada de alunos “nativos digitais” à universidade”.

A questão da importância da formação continuada ainda é percebida quando os professores relatam em suas *falas* a importância de ter uma formação específica para o uso das ferramentas do AVEA. **PQ1** diz que a importância está na possibilidade de escolher as ferramentas “[...] *de acordo com a proposta da disciplina, subsidiando a intervenção de maneira qualificada e significativa para os alunos*”. **PQ2** relata que a importância da formação está em “*ter mais independência*” para utilizar as ferramentas. **PQ3** diz ser “*importantíssimo!*”, mesmo ao relatar que, por atuar há muito tempo na EAD, tem facilidade em utilizar as ferramentas. E ainda menciona que as formações contínuas devem incentivar o uso das ferramentas tanto para utilizar os recursos em cursos presenciais como em cursos a distância. **PQ4** também afirma que é importante: “[...] *a formação adequada vai permitir o*

planejamento correto e a adequação às diferentes ferramentas para o desenvolvimento da aula". E **PQ5** acredita "[...] *que o professor tem que aprender a ser professor*", pois para este sujeito "[...] *um bom professor saberá utilizar com criatividade os recursos que ele tiver à disposição, e saberá recriar possibilidades de uso*".

Diante dos apontamentos dos dados analisados nesta categoria, sobre a formação dos professores para o uso das ferramentas e a política institucional para lecionar disciplinas semipresenciais, é possível perceber não só o envolvimento da Universidade, em oferecer formação continuada, para o uso das tecnologias, como também as iniciativas dos professores, demonstrando serem conscientes da necessidade de estarem imersos em um processo de formação constante.

A partir dessa ideia, a atitude de buscar ter conhecimento das possibilidades pedagógicas em um AVEA faz com que o professor tenha a oportunidade de diminuir o distanciamento físico em relação aos alunos. Dessa forma, aproveitar as possibilidades pedagógicas das ferramentas qualifica o processo de ensino, em uma sala de aula virtual, portanto, fica claro a importância ter saberes específicos para o uso das ferramentas, a fim de que se concretizem momentos de interação virtual entre professores e alunos.

Assim, o conhecimento tecnológico faz parte fundamental do ensino, seja virtual, seja presencial. O PDI (PUCRS [2011]b, p.23) reforça que "Para a utilização das diferentes estratégias metodológicas, tanto no ensino presencial como no virtual, é necessário proceder à capacitação de professores [...]", ampliando também a necessidade de capacitação para os alunos. No PPC/FACED (PUCRS, 2011a, p. 58) é destacado que a instituição "[...] oferece aos professores oportunidades de capacitação para uso de tecnologias, abordando a visão pedagógica, crítica e inovadora de ferramentas e recursos de TICs no processo de ensino e de aprendizagem".

Tais constatações, destacadas ao logo desta categoria, reforçam a responsabilidade do professor, no envolvimento como aluno em sua formação continuada, em um processo constante de aprender a aprender, a fim de ter um comprometimento com a qualidade da sua atuação como docente, que implica em utilizar as ferramentas como um meio tecnológico, para fins pedagógicos que promovam uma aprendizagem significativa aos alunos.

A Figura 2 representa a síntese do texto produzido nesta Categoria *A Formação Docente*, por meio de uma nuvem de palavras, criada na ferramenta Wordle.

Resgatando algumas considerações, já feitas nesta pesquisa, relacionadas com os estudos de Giraffa (2012), percebe-se que tanto as tecnologias educacionais, quanto a modalidade de ensino a distância estão presentes há muitos anos no contexto educativo, evidentemente incorporadas de modos diferentes dos que vivenciamos hoje, considerando as constantes transformações, principalmente as de ordem social.

Como já foi citado no referencial teórico deste estudo, hoje em dia o professor conta com infinitas possibilidades de ter acesso a inúmeras ferramentas que podem apoiar e auxiliar no seu trabalho docente, *dentro e fora* de um AVEA, ou seja, o professor tem acesso a ferramentas desenvolvidas especialmente para compor o AVEA, e/ou pode utilizar outras ferramentas disponíveis na Internet, que podem ser incorporadas ao AVEA.

Retomando questões sobre os AVEAs, é importante citar o que Mazzardo (2005, p. 20) destaca sobre as possibilidades desses ambientes. “A disponibilidade e rapidez de acesso, independente de horários preestabelecidos e distância geográfica, também são fatores relevantes”, que, para a autora, faz com que um AVEA se torne “[...] um recurso mediador importante a ser explorado [...]”. Nesse mesmo sentido é importante relembrar que as ferramentas que compõem um AVEA possibilitam a interação entre o professor e os alunos, algumas com a finalidade de uma comunicação de forma síncrona, e outras de forma assíncrona, proporcionando aos professores a elaboração de atividades que, além de dar significados aos conteúdos que serão abordados, podem diminuir a sensação de distância entre professores e alunos.

Nesse sentido, salienta-se também que o uso ideal das ferramentas se configura sempre como *um meio* de proporcionar inovação e qualificar os processos de ensino em salas de aula virtuais, resultando em possibilidades de aprendizagem em cursos que aderem aos encontros virtuais de forma totalmente a distância ou de forma semipresencial.

Sobre a questão relativa ao uso do AVEA da IES, o **PE** reforça a exigência de que as disciplinas lecionadas de forma virtual – semipresenciais ou a distância – sejam ministradas e gerenciadas pelo Moodle, já que a Instituição adota este AVEA, como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem institucional. Desse modo, a instituição disponibiliza todo o suporte técnico ao professor, por meio da CEAD, que acompanha o desempenho do AVEA. Assim, qualquer problema técnico fica sob a responsabilidade da Instituição, e a responsabilidade que cabe ao professor envolve somente as questões pedagógicas referentes ao uso das ferramentas do AVEA.

Indo ao encontro do que é descrito no PPC do Curso de Pedagogia, “Para a realização das atividades das disciplinas semipresenciais da PUCRS, os planos de ensino

preveem a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) institucional, MOODLE PUCRS, que permite a troca e o controle pelo professor do envio e avaliação dos trabalhos dos alunos” (PUCRS, 2011a).

Quando perguntado aos professores sobre quais eram as ferramentas utilizadas, diante de diversas alternativas de ferramentas que compõem ou podem ser incorporadas ao Moodle, as mais citadas foram as seguintes:

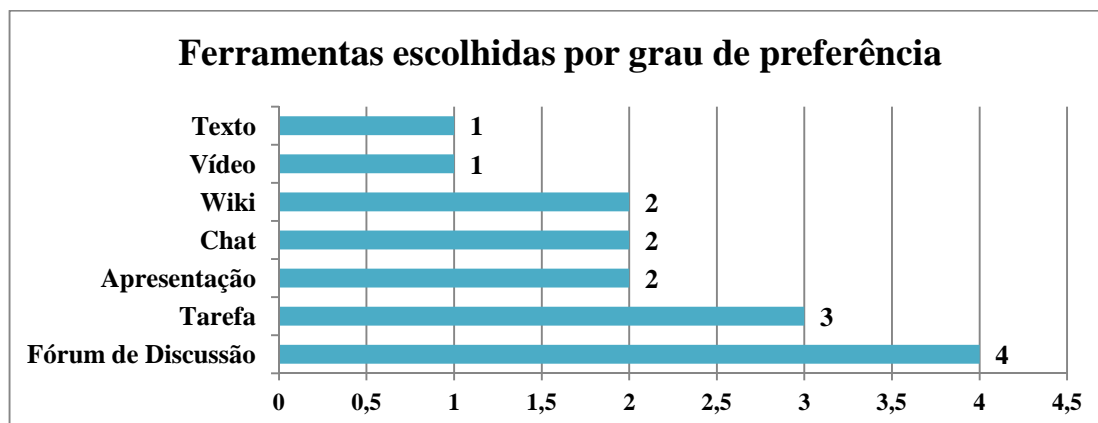
- Em primeiro lugar, marcadas por todos os professores: *apresentação, fórum de discussão, tarefa e texto*;
- Em segundo lugar, marcadas por 4 professores: *áudio, glossário e vídeo*;
- Em terceiro lugar, marcadas por 3 professores: *chat, diário, escolha, questionário e wiki*;
- E marcadas por apenas 1 professor: *base de dados e lição*.

Analisando as ferramentas selecionadas pelos professores como as mais utilizadas, pode-se observar que algumas são as que compõem o AVEA, como *fórum de discussão, tarefa, glossário, chat, diário, escolha, questionário, wiki, base de dados e lição*. E outras são ferramentas que podem ser incorporadas pelo professor no AVEA como *apresentação, texto, áudio e Vídeo*.

Ao responderem por que utilizam as ferramentas mencionadas acima, as justificativas envolveram os seguintes motivos de escolha: por serem as ferramentas que fazem parte do AVEA, ou por serem consideradas pelos sujeitos as mais importantes para utilizar em uma aula virtual.

Sobre a possibilidade dos professores escolherem três ferramentas, por grau de preferência, as ferramentas mais citadas foram: *fórum de discussão e tarefa*. **PQ1** selecionou as ferramentas *tarefa, fórum de discussão e apresentação*, **PQ2** escolheu *apresentação, chat e vídeo*, **PQ3** marcou as ferramentas *texto, tarefa e fórum de discussão*, **PQ4** optou por *fórum de discussão, wiki e tarefa*, e **PQ5** marcou *fórum de discussão, wiki e chat*, o que pode ser observado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Ferramentas escolhidas por grau de preferência de uso



Fonte: Guidotti (2012).

O **PE** também relatou que as ferramentas mais utilizadas disponíveis no Moodle são o *fórum de discussão*, a *tarefa* e o *questionário*, informação obtida em um relatório que está em análise pela equipe da CEAD. O **PE** alertou que os dados do relatório estão sendo examinados e que não foram ainda diferenciados por modalidade de disciplinas, ou seja, filtrados por corresponderem as disciplinas totalmente a distância, semipresenciais ou presenciais, e nem foi especificado se essas ferramentas são mais utilizadas nos cursos de Graduação ou nos cursos de Pós-Graduação.

O **PE** destacou a importância de entender que, diante dessas informações previamente analisadas, tem que se levar em consideração que o fórum de discussão, uma das ferramentas mais utilizadas, pode ter aparecido com alto índice de adeptos no relatório, em primeira análise, pelo AVEA dar a possibilidade de apenas um determinado professor habilitar, em sua sala de aula virtual, vinte fóruns – por exemplo, um para cada conteúdo abordado, ou um para cada encontro virtual, entre outras possibilidades de configuração e planejamento de uso do fórum de discussão. O **PE** diz que, mesmo assim, o número do uso da ferramenta fórum de discussão ainda é bem elevado, considerando o uso das demais ferramentas disponibilizadas no Moodle.

Ainda sobre o uso das ferramentas do AVEA, **PE** expõe que as ferramentas *lição*, *laboratório virtual* e *glossário*, são pouco utilizadas. Sobre isso disse que a informação sobre o pouco uso dessas ferramentas pelos professores foi mencionada em uma das capacitações realizadas pela CEAD e resultou em um retorno positivo. Para o **PE**, a atitude de compartilhar a informação, aumentou o uso das ferramentas em questão, mesmo que o uso ainda não seja tão expressivo. Cabe mencionar que quatro professores que participaram deste estudo, marcaram

o glossário como uma ferramenta utilizada nas aulas virtuais, no entanto, nenhum dos professores escolheu essa ferramenta por grau de preferência.

A reflexão sobre as informações fornecidas pelos professores e pelo **PE**, remete ao que Giraffa (2012, p. 23) expõem sobre o uso das tecnologias na educação. “Os recursos tecnológicos já fazem parte do cenário escolar há muito tempo. O aparecimento do giz substituiu o improvisado do carvão, o qual possibilitou o registro organizado e mais padronizado dos conteúdos [...]”. A autora ainda cita outras tecnologias já utilizadas, como o retroprojetor, os mimeógrafos, os sistemas computacionais inseridos na escola nos anos 80, e finaliza mencionando as impressoras, os *notebooks* e os *tablets*. Assim para Giraffa (2012, p. 23), “O professor sempre teve de aprender algum tipo de tecnologia para organizar e realizar sua aula. A grande diferença é a velocidade e a variedade de recursos que hoje são ofertados”.

Ampliando a discussão sobre o uso das ferramentas no AVEA, Franco ([2010?]a, p. 3) expõe “Hoje em dia é quase impossível falar-se de educação a distância sem falar em inovação tecnológica” já que as tecnologias “[...] abriram grandes possibilidades, que muitas vezes, positivamente, redundaram em inovações pedagógicas”. Ao dizer *muitas vezes*, o autor abre para a interpretação de que por muitas vezes a inovação tecnológica pode não resultar em inovação pedagógica, já que para ter sucesso o professor precisa relacionar a inovação tecnológica com a inovação pedagógica.

A ideia de Franco ([2010?]a) remete ao que é destacado sobre inovação tecnológica e suas possibilidade pedagógicas na EAD, no documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (RQESD),

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 9).

Diante do exposto, compreende-se que há diversas formas de inserir as tecnologias na educação, e cada professor terá que encontrar a melhor ou mais adequada ao seu estilo, seu ritmo e aos seus propósitos pedagógicos. Assim, o sucesso estará associado a utilizar as ferramentas, de acordo com os objetivos que o professor tem ao promover situações que possibilitem aprendizagem aos alunos. Nessa direção o PDI (PUCRS, [2011]b, p. 23) destaca que “Os recursos proporcionados pela tecnologia, consorciados a metodologias inovadoras, incentivam os estudantes a desenvolverem habilidades, despertam o interesse científico,

estimulam a busca de conhecimento e sua relação com outros temas”, o que também é mencionado no PPI (PUCRS, 2012a) da instituição.

Quanto às dificuldades mencionadas pelos professores em relação à escolha das ferramentas utilizadas em suas aulas virtuais, **PQ1** diz que, para não ter dificuldade, “*A escolha da ferramenta fica restrita àquelas já conhecidas e dominadas*”. Para **PQ2**, as dificuldades são relacionadas a “[...] *ordem operacional*”. **PQ3** descreve que não há nenhuma dificuldade, mas logo reconsidera sua resposta, ao mencionar que “[...] *a não ser quando utilizadas novas funcionalidades, que surgem, mas que busco aprender*”, portanto, o sujeito afirma encontrar alguma dificuldade em utilizar uma nova ferramenta, mas que busca aprender e superar suas limitações. Para **PQ4**, “*Normalmente, a maior dificuldade é querer usar uma ferramenta que se pensa que poderia ajudar o trabalho, e não saber como utilizá-la*”. E **PQ5** relata: “*Se você sabe como trabalhar de formas diferentes e criativas, não há dificuldades em (re)planejar [...]*”.

Giraffa (2012) cita um aspecto essencial, para a compreensão, das dificuldades encontradas pelos professores, quando menciona a velocidade com que as ferramentas são desenvolvidas e criadas, ocasionando um volume muito grande de possibilidades quase que diariamente. Pois, ao analisar as falas dos professores, percebe-se a vontade de utilizar novas ferramentas, de estar aprendendo e (re)planejando, mas isso gera a necessidade de investir em tempo para aprender, além da vontade de aprender. Por essas implicações, talvez os professores acabem empregando, em suas práticas pedagógicas, as ferramentas que já aprenderam a utilizar, aquelas que já sabem como aplicar e para que servem, como relatou **PQ1**, no parágrafo anterior. Essa atitude demonstra haver relação com as informações fornecidas pelo **PE**, sobre o uso das ferramentas mais utilizadas, de acordo com uma análise prévia do relatório realizado no Moodle Institucional da Universidade, com as ferramentas citadas e escolhidas por grau de preferência pelos professores, deste estudo.

O **PE** também mencionou que o glossário, ferramenta pouco utilizada pelos docentes, pode ser utilizado para diversos fins, informação desconhecida por muitos docentes, e diz que, compreendendo melhor tecnicamente essa ferramenta e suas possibilidades, o professor pode criar inúmeras atividades. O relato do **PE** justifica a importância de promover capacitações para os docentes, ao mencionar a questão de que o professor, tendo mais conhecimentos técnicos sobre uma ferramenta, poderá utilizar melhor as possibilidades pedagógicas. Cabe retomar que quatro dos cinco professores que preencheram o questionário utilizam a ferramenta glossário.

Assim, pode-se também interpretar que conhecer e saber significa ter a oportunidade de potencializar o uso das ferramentas, promovendo momentos significativos de ensino e de aprendizagem aos alunos, já que, só conhecendo as particularidades técnicas das ferramentas, o professor poderá reformular, modificar ou alterar, sempre que necessário, uma atividade que não tenha alcançado seu objetivo, levando em consideração a avaliação pedagógico-metodológica do uso da ferramenta.

Cabe compreender também que, para utilizar as ferramentas do AVEA, é importante levar em consideração suas especificidades, suas características técnicas. Para explorar as possibilidades pedagógicas das ferramentas, é importante que o professor tenha conhecimentos prévios sobre elas, escolhendo o que melhor poderá ser utilizado, em uma determinada dinâmica, sem perder a consciência do foco central do uso pedagógico das tecnologias. Para Esteve (2004, p. 183), “[...] as aplicações das novas tecnologias nunca se estenderão ao ensino se os professores não dominarem seu uso ou se as rejeitarem sem entender suas possibilidades”.

Com base na citação de Esteve, e levando em conta o que já foi mencionado nesta categoria sobre as inovações tecnológicas e pedagógicas, entende-se que não há *espaço*, para tecer críticas negativa àqueles professores que utilizam apenas as ferramentas que conhecem, já que neste estudo defende-se a atitude contrária a posições modistas, em que há o apelo de usar as tecnologias apenas para aparecer que existem inovações na sala de aula, resultando no *uso pelo uso*, sem uma finalidade pedagógica. Assim, o ponto positivo analisado nas respostas dos professores, é admitirem utilizar o que sabem, reconhecendo suas limitações e procurando avançar, com vontade de continuar aprendendo.

O ato de continuar aprendendo, por compreender suas limitações e a necessidade de estar atualizado, indica a reflexão sobre sua prática pedagógica, em muitas falas dos sujeitos. Freire (2002) considera o ato de reflexão sobre a prática, uma oportunidade de formação permanente ao professor. O autor (2002, p. 71) ainda destaca, colocando-se como professor: “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos”. Ampliando a discussão em torno da necessidade de ser um professor reflexivo e consciente de suas dificuldades, Freire (2002, p. 79-80) coerente com de seu depoimento de que ensinar exige apreensão da realidade, destaca a importância do reconhecimento das limitações como um ato de respeito aos educandos.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Nóvoa complementa essa ideia (2003, p. 6) quando sugere que essa atitude de refletir sobre a prática. Possa ser compreendida como uma *formação-análise*. O autor se refere “[...] a uma reflexão sistemática sobre as práticas, a uma análise “clínica” de casos e de situações”.

Para finalizar essa questão, diante da análise que pontua as dificuldades dos professores no uso das ferramentas, reforça-se novamente a necessidade de investimentos contínuos na formação continuada dos professores, para o uso das tecnologias, o que se explicitou nas falas dos sujeitos e nas ações da universidade investigada, durante a descrição desta categoria. Isso também é destacado no RQESD (2007, p. 7), quando cita à importância de um grande compromisso institucional “em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão”.

Diante desses apontamentos sobre o uso das ferramentas e as dificuldades dos professores, é importante resgatar o que Franco ([2010?]a) destaca sobre a importância do uso das tecnologias na sala de aula estar acompanhado de inovação pedagógica. Oliveira (2008, p. 189) corroborando com o que foi mencionado por Franco quando salienta a necessidade de repensar a questão dos modelos pedagógicos “[...] suscitando um processo de reflexão, pesquisa e, conseqüentemente, de revisão da prática pedagógica, num contexto permeado por inovações tecnológicas e carente de transformações significativas”. Ainda para Oliveira (2008, p. 189) “[...] a educação precisa acompanhar a velocidade do mundo e rever sua função social e a forma de organizar o processo pedagógico para promover uma formação de qualidade para todos”.

Nessa perspectiva, o professor deve estar consciente de que poderá enfrentar inúmeras situações de erros ou acertos, que conseqüentemente, podem acontecer ao utilizar as tecnologias digitais tanto em uma sala de aula presencial, quanto em um espaço de ensino e de aprendizagem virtual. Assim, quanto existe um envolvimento em propor momentos de uso pedagógico das ferramentas, a implicação docente do professor deve estar focada em planejar estratégias pedagógicas para o uso da TDs, estabelecendo sua interação com os alunos nas atividades propostas no AVEA.

A Figura 3 representa a síntese do texto produzido nesta Categoria *O Uso das Ferramentas*, por meio de uma nuvem de palavras, criada na ferramenta Wordle.

seja presencial ou a distância”. (PDI/PUCRS [2011]b, p. 23)”. É importante salientar que estas informações também são citadas no PPI da Instituição.

Sobre a questão do modelo das disciplinas semipresenciais, o PPC/FACED (PUCRS, 2011a, p. 57) destaca que:

[...] o modelo semipresencial para as disciplinas dos cursos de graduação está baseado em cinco características: aprendizagem colaborativa, educação on-line e interação multidirecional, instituição de ambiente virtual de aprendizagem, presencialidade virtual, e flexibilidade temporal e espacial.

No PPC/FACED (PUCRS, 2011a, p. 58) é também destacado que “O professor é responsável pela mediação didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem dos alunos”. E nesse mesmo documento é mencionado que “O aluno é introduzido na modalidade semipresencial já a partir do primeiro semestre do curso, recebendo orientações sobre a utilização do AVEA, com apoio do professor da disciplina” (PUCRS, 2011a, p. 59).

Seguindo essa perspectiva, o documento RQESD (BRASIL, 2007, p.10) ressalta que, como

[...] o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum.

Nos depoimentos dos professores sobre a escolha das ferramentas estar associada ao planejamento das aulas, **PQ1**, disse levar em conta “[...] *características da disciplina e da turma*”, preferindo utilizar tarefas reflexivas de construção teórica e prática. **PQ2** escolhe as ferramentas por serem acessíveis ao planejamento da aula. **PQ3** acha óbvio que a escolha das ferramentas esteja associada ao planejamento da aula. “*Porque todo plano tem objetivos a atingir e as ferramentas são opções metodológicas a partir dessa linha de trabalho, para obtenção do sucesso*”. Já **PQ4** escolhe as ferramentas de acordo com a atividade que solicitará aos alunos, sempre levando em consideração se o trabalho com os alunos será “[...] *mais ou menos interativo, em grupos ou individual*”. **PQ5** diz que leva em consideração o conteúdo da aula, ou seja, “*Quando trabalho os conteúdos a partir de referencial teórico, os recursos servem para discutir a teoria. Para isso, organizo atividades na forma de jogos. Faço gincanas, perguntas-respostas-perguntas, júri simulados, etc*”. Sobre o planejamento diz: “O

planejamento é essencial para que o professor não fique escravo do AVA, no que se refere ao acompanhamento e correção das questões”.

Quanto aos planejamentos das aulas virtuais seguirem critérios diferenciados, os depoimentos dos professores foram: **PQ1** diz que *“O planejamento das atividades virtuais está embasado na proposta de introduzir um tema específico”*. **PQ2** diz que *“os critérios pedagógicos utilizados são os mesmos para ambas as modalidades”*. **PQ3** responde que *“o que aprendemos em uma situação muitas vezes se aplica em outras [...]”*. **PQ4** diz que a diferenciação existe *“exatamente em função do ambiente virtual e do tipo de ferramenta que será utilizada, do acompanhamento das atividades [...]”*, já **PQ5** crê que não há diferença pois já utiliza o ambiente virtual de ensino e de aprendizagem em disciplinas presenciais. Menciona que *“A diferença, talvez, esteja na forma de comunicação, porque para as aulas virtuais a explicação deve ser bem clara, e ao mesmo tempo curta”*.

A partir das falas dos professores sobre se há critérios de diferenciação na elaboração de um planejamento de uma aula virtual e de uma aula presencial, pode-se concluir que para três dos professores as aulas virtuais requerem critérios diferenciados na sua elaboração. Para estes professores, é importante levar em consideração a particularidade de que na modalidade de ensino a distância, o espaço de atuação docente, muda de uma sala de aula para um AVEA. Já para os outros professores não há necessidade de planejar de forma diferente no ensino virtual, já que, além de nas disciplinas semipresenciais, eles utilizam o AVEA como uma ferramenta, para complementar a aprendizagem nas disciplinas presenciais. Um dos professores destaca uma diferença entre o ensino presencial e o virtual, relativa ao tempo que se tem para esclarecer as dúvidas, mencionando que, em uma aula presencial, o esclarecimento das dúvidas *seria* imediato. A fala do professor aponta para uma particularidade, sobre a questão do tempo, que pode levar à interação e à mediação docente, no ensino virtual, o que implica a necessidade de repensar o uso das ferramentas de acordo com os propósitos estabelecidos na elaboração do planejamento, ou seja, prevendo o tempo e como o professor deseja mediar a interação no AVEA.

Da Silva (2010) considera importante, no ato de planejar uma atividade ou curso no Moodle, ter conhecimento sobre os objetivos institucionais da Universidade. No referencial teórico foram destacadas as ações que o autor considera relevantes como: o projeto pedagógico do curso, a composição da disciplina e os conteúdos que serão abordados.

Dessa forma, nota-se, durante a análise dos dados, que a Universidade, juntamente com a Faculdade de Educação, ao longo dos últimos anos tem promovido intensos e profundos estudos, que visaram à reformulação do Curso de Graduação em Pedagogia, para

atender melhor às exigências do cenário social, tecnológico, econômico e político do mundo contemporâneo, com a participação da equipe de professores e direção.

Em se tratando da questão do professor ter autonomia para configurar a sala virtual conforme a necessidade da disciplina, todos os professores relataram ter autonomia. Para **PQ1**, a organização é realizada “[...] *de acordo com as características da turma e da disciplina*”. Para **PQ2**, “*a universidade possibilita tanto capacitação e autonomia de organização do trabalho*”. **PQ3** afirma ter “[...] *plena autonomia*”. **PQ4** diz ter autonomia, por ser o professor responsável por organizar a sala. Mas tanto **PQ4** como **PQ5** lembram que, em alguns cursos ofertados, há uma configuração modelo das formas de comunicação e dos materiais que serão utilizados. Isso para um dos professores é considerado bom por representar a identidade dos cursos, mas **PQ5** diz que, há de se ter cuidado para não “[...] *engessar a ação do professor no que se refere à sua forma de interagir e de se comunicar com os alunos*”.

Analisando a questão sobre a autonomia do professor e o que foi exposto nas falas dos docentes sobre os planejamentos das aulas virtuais, acredita-se que, para ter autonomia pedagógica em um AVEA, é importante levar em consideração o uso das tecnologias, em especial quais serão as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores para a utilização das ferramentas. É importante também que o planejamento do professor esteja alinhado ao projeto institucional, para uso das tecnologias e o comprometimento de toda a comunidade interna da instituição.

Outra questão importante sobre as estratégias pedagógicas do professor é referente ao envolvimento na qualificação das suas práticas de ensino, quando o professor considera sua autonomia uma oportunidade de garantir que as particularidades das turmas sejam respeitadas e, assim, de acordo com as possibilidades (re)planejar sua atuação docente no AVEA. Desse modo, o professor marca sua presença no processo de ensino e de aprendizagem em uma aula virtual. Então, diante de discussões sobre “se o papel do professor mudará” ou “se acabará a função de professor”, com a disseminação de cursos *online* ou de aulas virtuais, fica evidente que a atuação do docente será garantida, na medida em que o professor entenda que o protagonista do processo é o aluno, mas que seu papel não será diminuído, e, sim, ampliado de acordo com o seu envolvimento no processo de aprendizagem do discente. Segundo o RQESD (2007, p. 20), é um engano considerar que no ensino a distância o professor terá trabalho minimizado. “Muito pelo contrário [...], os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados”.

Para Giraffa (1999), quem cria novas metodologias é o professor, e não o computador. Franco apoia esta ideia ([2010?]a, p. 7) quando destaca que:

A tecnologia por si só não garante a mudança. Alguns dizem que a tecnologia funda um novo paradigma. Mas ela sozinha não tem esse poder. Quem funda paradigmas são as pessoas, as coletividades. Ela pode ser ferramenta importante, mas é o ser humano que maneja a tecnologia que poderá fundar (no sentido de colocar os fundamentos) um mundo mais justo, com menos exclusão e, sobretudo, verdadeiramente possibilitador de uma nova cultura de paz.

Corroborando com essa ideia, no PPI (PUCRS, 2012a, p. 15) é destacado que o aluno “[...] constitui-se protagonista pela vinculação que identifica entre conteúdos, realidades sociais, experiências, vivências e problemas práticos que lhe são apresentados pelos professores”, referindo ainda que o professor, em relação ao aluno, é quem “[...] o estimula a explorar situações desafiadoras, a correr riscos e a ousar, rompendo com o imobilismo, a acomodação e a linearidade limitadora”.

Essa ideia também é percebida no PPI (PUCRS, 2012a, p. 15), ao destacar que “[...] a sala de aula torna-se um ambiente de investigação, tanto no ensino presencial como no ensino a distância [...]”, enfatizando a importância da construção do conhecimento entre professores e alunos, assumindo coletivamente o papel de produtores do conhecimento.

Diante dos apontamentos, no RQESD (2007, p. 7), é destacado que “Não há um modelo único de educação a distância”, ressaltando que os programas podem apresentar diferentes formatos e variadas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Embora este documento tenha sido elaborado considerando apenas a demanda de oferta de cursos a distância, algumas questões nele abordadas podem ser associadas às disciplinas semipresenciais e a todos os contextos em que haja a inserção das tecnologias. “De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e a distância - é o desenvolvimento humano [...]” (2007, p. 9), buscando como compromisso a construção e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

A universidade reconhece a importância da capacitação dos professores, para a inovação de diferentes estratégias metodológicas. No PPI é destacado que,

[...] tanto no ensino presencial como no a distância, é necessário proceder à capacitação digital de professores e alunos [...]. Também é necessário investigar continuamente em recursos tecnológicos a fim de contribuir para a qualificação da ação educativa presencial e a distância. (PUCRS, 2012a, p. 17).

Ainda no RQESD (2007, p. 7), é mencionado que, a partir dos objetivos e da natureza dos cursos, avaliando o seu cotidiano, que se irá definir qual a melhor tecnologia e metodologias a serem empregadas. O referido documento (2007, p. 8), ainda aponta que o “projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação”, ou seja, a opção que orientará a proposta de organização do currículo e, conseqüentemente, a organização das disciplinas.

Para finalizar, é importante mencionar a importância de ensinar respeitando a autonomia, a dignidade, a identidade e a curiosidade dos alunos (FREIRE, 2004). E que esse respeito seja identificado pelos discentes nas ações da instituição e na atuação docente.

A Figura 4 representa a síntese do texto produzido nesta Categoria *As Estratégias Pedagógicas*, por meio de uma nuvem de palavras, criada na ferramenta Wordle.

Figura 4 – Nuvem de Palavras da Categoria *As Estratégias Pedagógicas*



Fonte: Guidotti (2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minayo (2008, p. 47), em seu livro sobre pesquisa qualitativa em saúde, descreve que pesquisar é “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente”. Posso, em meio a essas considerações de Minayo, complementar sua ideia no campo da Educação. Pois, diante das mudanças e transformações, contextualizadas por movimentos sociais, econômicos e tecnológicos, esta pesquisa tem um tom de “acabado provisório e do inacabado permanente”.

Para a produção textual das considerações, foi importante revisitar o que foi descrito, durante esta dissertação, sobre questões que se referem a Educação a Distância – suas implicações no contexto educacional brasileiro –, apontamentos sobre os Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem – espaço virtuais que possibilitam o processo de ensino e de aprendizagem –, pontos relevantes sobre Formação de Professores e Saberes Docentes – a constituição e formação individual e coletiva dos professores, a importância da reflexão da prática docente – e, finalizando, o Uso Pedagógico das Ferramentas – como uma proposta de estabelecer o diálogo, para potencializar um ensino baseado na problematização dos conteúdos nos ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. A reflexão sobre estas questões abordadas na fundamentação teórica permitiu estabelecer as considerações a partir da análise do *corpus* – textos descritivos coletados a partir dos instrumentos de coleta de dados, que possibilitaram a elaboração dos metatextos, de cada categoria - análise e interpretação dos dados –, sob o olhar da pesquisadora.

É importante entender que esta pesquisa foca seu estudo em um grupo de cinco professores de um determinado curso de graduação, sendo assim a limitação da pesquisa está em não ter uma abrangência total dos docentes da IES, ou seja, o estudo concentra a análise sobre as questões que podem relacionar a formação dos professores e o uso das ferramentas, no AVEA, apenas de um determinado grupo de sujeitos que fazem parte do corpo docente da instituição. Assim, as considerações sobre os dados analisados estão baseadas no contexto descrito sobre esses cinco professores.

Quanto ao objetivo proposto, constatei que diante da análise e interpretações das informações dos instrumentos de coleta, e, principalmente, pelos dados fornecidos pelos professores por meio dos questionários, de um modo geral a formação para a atuação em ambientes virtuais está fortemente ligada a uma formação específica e continuada para o uso das tecnologias.

As questões de pesquisa, além de terem sido base para a construção e organização da metodologia deste estudo, também tiveram a função de serem parâmetros para que não se perdesse o foco do objetivo desta pesquisa. Assim, na conjuntura da análise feita a partir dos instrumentos de coleta de dados – Questionários, Entrevista e Documentos – foi possível tecer as considerações sobre o problema que a pesquisa se propôs responder.

As estratégias pedagógicas dos professores estão vinculadas a planejar e organizar o ambiente virtual, de acordo com a realidade das turmas de cada disciplina. Os sujeitos pesquisados demonstram em suas falas que conhecimentos e saberes específicos são aspectos individuais, de cada professor, mas também podem ser construídos de maneira coletiva nas formações oferecidas pela IES, e até mesmo na reflexão sobre suas práticas pedagógicas nas salas de aula virtuais.

O uso das ferramentas no AVEA está relacionado diretamente a escolhas fundamentadas no *ter conhecimento* das possibilidades técnicas e do *saber usar* movido pelo uso pedagógico, mas também se percebeu, nos relatos dos professores e do professor gestor, a necessidade constante de investimentos em capacitações específicas para o uso das tecnologias digitais.

Outro ponto relevante a ser considerado é a pouca diversidade de ferramentas que são utilizadas, no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem institucional. Em contrapartida, foi possível perceber que os professores estão em movimento para mudar este cenário, quando relatam que a restrição de uso das ferramentas é decorrente do não conhecimento. Cabe ressaltar que os cinco professores, sujeitos desta pesquisa demonstraram vontade de aperfeiçoar o uso das ferramentas que já utilizam no AVEA, como também de aprender a utilizar novas ferramentas. Isso justifica mais uma vez a necessidade de formação constante e a importância da atuação de professores conscientes de suas limitações. Compreendo aqui que só busca *quem tem a necessidade e a vontade de aprender*, e essa necessidade e vontade, são mais percebidas nos professores mobilizados e atentos as suas práticas docentes, que refletem sobre seu trabalho didático-pedagógico.

Outra questão relevante é o fato da IES determinar que o professor tenha uma formação específica para atuar em uma sala de aula virtual, destacando, entre suas metas e estratégias para manter qualidade do ensino que oferece, investimentos em capacitações docentes para qualificar as práticas pedagógicas. O que serve de incentivo a outras instituições de ensino, para não só apoiarem e incentivarem o uso do AVEA, mas também considerarem este caminho por meio de metas de investimentos futuros em capacitações para os professores da instituição, avaliando sempre o atual cenário social e tecnológico. Como a

IES investigada, que em seus documentos institucionais, avalia e destaca as possibilidades de uso do AVEA em seus cursos de graduação, a partir da realidade social atual, os *nativos digitais*, que já são muitos dos alunos presentes na comunidade discente da Universidade, e os que ainda farão parte dessa comunidade.

Diante dessas considerações, pude observar que a identidade dos professores e os saberes docentes por eles constituídos estão relacionados à aprendizagem continuada e permanente do professor, para atuar no ensino superior, em especial para lecionar as disciplinas semipresenciais. Assim, fica evidente a importância de construir conhecimento entre os pares, como resultado da reflexão sobre as práticas pedagógicas nos ambientes virtuais.

Outra constatação que merece destaque é sobre a importância não só de uma educação continuada específica para a utilização das ferramentas no AVEA, como também uma cultura entre os docentes de compreender a reflexão da prática como uma possibilidade de formação continuada. Uma reflexão da prática que implica em analisar e observar sua própria atuação docente, no cotidiano da sala de aula, que pode ter diversas formas – virtual ou presencial. Por consequência fica evidente que o professor que continua com uma postura individualista, que insiste em atuar apenas reproduzindo conteúdo, terá provavelmente poucas possibilidades de promover momentos significativos de aprendizagem aos alunos.

Outro aspecto que emerge da análise está relacionado a tendência do ensino virtual caminhar ao lado do ensino presencial, estabelecendo um sentido de parceria diante das possibilidades, implicações e desafios de cada modalidade de ensino. Sem crer em modismos de que este caminho será a solução para as mazelas da educação, mas acreditando que essa estrada poderá ter infinitas possibilidades de, cada vez mais, qualificar os processos de ensino, a fim de que resultem em momentos significativos, fundados no respeito e diálogo entre professores e alunos, ressaltando a importância da valorização da atuação docente em espaços presenciais e virtuais de formação. É evidente que não podemos deixar de considerar que o uso das TDs, a cada dia, faz mais parte do cotidiano do professor. Esta é uma questão indiscutível e fatalmente percebida entre os docentes, assim segue como desafio para a inserção das tecnologias como um meio pedagógico.

Dessa forma defendo, que a atuação – presencial ou virtual – do professor se tornará, cada vez mais, essencial e insubstituível, a ponto de não mais termos que mencionar – presencial ou virtual – a fim de definir qual será a presença ou não do professor, pois a importância estará na atuação docente, independente da modalidade de ensino, em que a aprendizagem e a troca de conhecimento ocorra.

Acredito que a função do professor não desaparecerá, a menos que não seja mais objetivo da humanidade formar indivíduos considerando a especificidade de cada ser, desenvolvendo e resgando valores éticos essenciais para o convívio social, promovendo processos mais justos e democráticos.

Neste momento de encaminhar o fechamento das considerações é importante mencionar o sentimento vivenciado durante o momento de análise dos dados, quando a sensação de desordem, tomou conta da etapa de análise inicial, no que estava aparentemente em ordem. E foi entre leituras, reflexão e (re)leituras, buscando relações na fundamentação teórica produzida para este estudo, que tudo aconteceu, como Moraes (2003) menciona, como *uma tempestade de luz*.

Creio que ao investir do *papel* de pesquisadora, relatando as experiências que fizeram parte de momentos de aprendizagem, refletido sobre erros que se tornaram novos conhecimentos, emerge a vontade de continuar a construir e desenvolver futuras pesquisas. Assim, considero, hoje, que pesquisar é um processo fundado sobre acertos, erros, contradições, de um momento vivido com intensidade, na busca de respostas.

Retomo um trecho do estudo em que consta uma citação de Freire (1991), o autor menciona que não é “[...] numa certa terça-feira às quatro horas da tarde [...]”, em que se forma um professor. Relaciono este pensamento com a constituição de um pesquisador: não há um dia, uma hora determinada em que se forma um pesquisador. Um pesquisador nasce no reconhecimento da importância da orientação, como um caminhar junto a quem já trilhou caminhos parecidos na academia; no processo de busca de conhecimento; na consciência de que acertos e erros metodológicos fazem parte do processo de formação; na felicidade em perceber as conquistas, na finalização da análise dos dados, e consciência de que toda a pesquisa exigirá reflexão da ação, ação da reflexão constante, na busca de relações entre a práxis e a teoria. Assim me constituo pesquisadora – e me percebo hoje como um ser inacabado.

Um ser inacabado diante das inúmeras inquietações e questionamentos, que surgem com o final desta pesquisa, ao refletir ainda sobre o foco do trabalho, o uso das tecnologias digitais. Quem afirmou que existiria um momento de total atualização e capacitação, principalmente dos professores? Esta pergunta tem a intenção de fazer com que os professores percebam que o caminho é uma formação constante, de buscas e comprometimento. Este caminho pode ser leve e suave, quando se tem a consciência de que a busca é uma necessidade, mas não com o objetivo da perfeição, em se tornar um sujeito que saberá e conhecerá tudo. Portanto, é importante que a formação continuada leve em conta a articulação

entre a identidade e os saberes docentes já constituídos de cada professor, individualmente, e coletivamente, entre seus pares.

Ao final desta investigação, percebo que a relevância do estudo se torna tão latente quanto no início desta pesquisa, quando compreendo que há necessidade de que mais estudos continuem sendo desenvolvidos para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, nos AVEAs, por perceber que o ensino presencial, cada vez mais utilizará as ferramentas tecnológicas como apoio pedagógico. Assim, considero a importância de continuar a investir em estudos, sobre: a formação continuada dos professores no ensino superior, para o uso das tecnologias digitais; como também investigar sobre a formação dos professores iniciantes no ensino superior, para atuarem tanto no ensino presencial quanto no virtual, em cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos da Aprendizagem. In: **Reunião Anual da ANPED, 26. ed. 2003, Poços de Caldas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3 p. 171-181, set./dez. 2010.

_____. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Un concepto integrador de enseñanza a distancia. **Revista Radio y Educación: Personas Adultas y Nuevas Tecnologías**. n. 17, p. 3-6, maio./ago. 1991. Disponível em: <<http://www.uned.es/catedraunescoead/articulos/1991/un%20concepto%20integrador%20de%20ensenanza%20a%20distancia.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1999.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2011

_____. Decreto Federal nº. 6.303, 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>.

Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 18 mai. 2011

_____. Decreto Federal nº 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1 do Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. Tecnologias para a EAD: Via Internet. In: ALVES, L. R. G., NOVA, C. C. **Educação e Tecnologias: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB. 2003.

CHAVES, Eduardo. Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica. **Revista de Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-43, nov. 1999. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/421/401>. Acesso em: 04 abr. 2012.

DA SILVA, Robson Santos. **Moodle para Autores e Tutores**. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

DE BASTOS, Fábio da Purificação; ALBERTI, Taís Fim; MAZZARDO, Mara Denize. Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: Os Desafios dos Novos Espaços de Ensinar e Aprender e suas Implicações no Contexto Escolar. **RENOTE: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio. 2005. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13740/7969>>. Acesso em 30 dez. 2012.

_____; MAZZARDO, Mara Denize. Prática Escolar Dialógico-Problematizadora Mediada por Tecnologia Informática Livre. **Revista Linguagem & Cidadania**, Santa Maria, n. 13, jan./jun. 2005. Disponível em: < http://www.ufsm.br/lec/01_05/Fabio.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2012.

ESTEVE, Juan. **A terceira revolução educacional: A Educação na Sociedade do Conhecimento**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) **ética e Formação de Professores: políticas, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Tecnologia e Transformação**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, [2010?]a.

_____. **Educação a Distância: em busca de um conceito**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, [2010?]b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Docentes Analógicos e Alunos da Geração Digital: Desafios e Possibilidades na Escola do Século XXI. In: Lucia Maria Martins Giraffa et al. (Org.). **(Re)invenção pedagógica? Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação**. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2012.

_____; CAMPOS, M. B.; FARIA, E. T.. Ambiente Moodle: potencialidades e experiências. In: FREITAS, A. L. de. et al. (Org.). **Capacitação Docente**: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 2010.

_____. Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 17, n. 1, 2009.

_____. **Uma arquitetura de tutor baseada em estados mentais**. 1999. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Informática, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a Distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

_____. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE. Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNAVITA, Cláudia. Desafios Pedagógicos. In: ALVES, L. R. G., NOVA, C. C. **Educação e Tecnologias**: trilhando caminhos. Salvador: Editora da UNEB, v. 1, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZARDO, Mara D. **Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

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

_____. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. Regulamentação da educação a distância: caminho e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003.

NOVAK, Silvestre. **Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa**: A Construção do Entendimento na Comunidade Virtual de Aprendizagem.

2010. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no In: **II Congresso de Educação do Marista de Salvador, 2003, Bahia.** Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula Virtual e Presencial: São Rivaís?. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional.** Ana Lúcia Souza de Freitas et al. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a.

_____. **Manual do Professor:** Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE - Versão 2.2. (Org.) Organização Equipe da CEAD. 2012b. Disponível em: <http://moodle.pucrs.br/pluginfile.php/1225804/mod_resource/content/1/Moodle_Manual_do_Professor_V2.2_ed2.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2012.

_____, Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Porto Alegre: PUCRS, 2011a.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2011-2015. Porto Alegre: PUCRS, [2011]b.

_____. **Plano Estratégico da PUCRS:** 2011-2015. Porto Alegre: PUCRS, [2011]c.

PRETI, Oreste. **Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância.** Cuiabá, Liber Livro NEAD/UFMT, 2002. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2012.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n. 9, p. 37-50, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na Pós-Graduação em Educação. **Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, v. 1, n. 1. p. 31-49, set. 2007a.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007b.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO¹⁷

Pesquisadora responsável: Viviane Guidotti Machado

Professora orientadora do Estudo: Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
- Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade refletir sobre a articulação entre a formação docente e as práticas pedagógicas em salas de aula virtuais, a fim de fundamentar as escolhas das ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem que serão utilizadas para a interação entre professor e aluno.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas no preenchimento deste questionário semiestruturado, respondendo às perguntas formuladas que foram enviadas para o seu endereço eletrônico (fornecido pela PUCRS VIRTUAL). O preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devidamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo telefone (51)92883662 ou pelos e-mails: vivianeguidotti@gmail.com e girafa@pucrs.br

¹⁷ Adaptado a partir do Modelo 1 de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/cep/14ec2533d86cb203a7fa656cfa04d0ff.htm>

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO¹⁸

Pesquisadora responsável: Viviane Guidotti Machado

Professora orientadora do Estudo: Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
- Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade refletir sobre a articulação entre a formação docente e as práticas pedagógicas em salas de aula virtuais, a fim de fundamentar as escolhas das ferramentas no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem que serão utilizadas para a interação entre professor e aluno.

Sua participação, nesta pesquisa, consistirá apenas em responder as perguntas semiestruturadas. A participação na Entrevista não representará qualquer risco de ordem psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devidamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, pelo telefone (51)92883662 ou pelos e-mails: vivianeguidotti@gmail.com e girafa@puers.br

¹⁸ Adaptado a partir do Modelo 1 de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sugerido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/cep/14ec2533d86cb203a7fa656cfa04d0ff.htm>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Ciente com o que foi exposto no *TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*, eu estou de acordo em participar desta pesquisa, ao responder este Questionário. *Aceito participar da pesquisa.*

ATENÇÃO: ***Caso você não aceite, basta ignorar este e-mail.

1. Sexo:

- Selecione
- Feminino
- Masculino

2. Idade:

- Selecione
- Inferior a 25 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Maior que 61 anos

3. Titulação completa (*indicar a de maior grau):

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Outra
- ***Outra a especificar:

3.1 Formação acadêmica – (*Indicar a Grande Área de Conhecimento pela qual obteve a titulação indicada na questão 3, conforme a Tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES):

- Selecione
- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Engenharias
- Ciências da Saúde
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes

- Multidisciplinar
 - Outra
- ***Outra a especificar:

4. Atua como docente em Cursos (*Indicar quais os níveis em que atua - múltipla escolha):

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Graduação
- Extensão
- Outro
- ***Outro a especificar

5. Tempo em que atua como docente no ensino presencial:

- Selecione
- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6. Tempo em que atua como docente no ensino virtual:

- Selecione
- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

7. Leciona disciplinas semipresenciais por: (múltipla escolha)

- Iniciativa própria
- Política da Universidade
- Exigência dos alunos
- Outra
- *** Outra a especificar:

8. Para atuar no ensino virtual, você contou com: (múltipla escolha)

- Formação oferecida pela Universidade
- Formação oferecida no seu curso de Graduação
- Formação oferecida no seu curso de Especialização
- Formação oferecida no seu curso de Mestrado
- Formação oferecida no seu curso de Doutorado
- Buscou formação por iniciativa própria
- Outra
- ***Outra a especificar

9. Para atuar no ensino virtual, quais são as ferramentas que você utiliza?

- Apresentação
- Áudio
- Base de dados
- Chat
- Diário
- Escolha
- Fórum de Discussão
- Glossário
- Hot Potatoes
- Laboratório de Avaliação
- Lição
- Questionário
- SCORM/AICC
- Tarefa
- Texto
- Vídeo
- Wiki
- Outra(s)
- *** Outra(s) a especificar:

10. Por que você usa essas ferramentas? (múltipla escolha)

- Porque fazem parte do Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem
- Porque não conheço outras
- Porque foram as que aprendi a utilizar
- Porque são as que considero mais importantes
- Outra

*** Outra a especificar:

10.1 Comente suas escolhas acima (*indicadas na questão 10).

10.2 A escolha das ferramentas (questão 10) está relacionada à sua formação para atuar em aulas virtuais?

10.3 Comente como as escolhas dessas ferramentas estão associadas à forma com você organiza o planejamento das aulas.

10.4 Se você pudesse optar por apenas 3 ferramentas, quais escolheria? Descreva por grau de preferência.

11. Quais as dificuldades que você encontra com relação à escolha das ferramentas que serão utilizadas em suas aulas virtuais?

12. Os planejamentos de suas aulas virtuais seguem algum critério diferenciado das presenciais? Comente sua resposta.

13. Em sua opinião, qual a importância de possuir formação específica para utilizar salas de aula virtuais?

14. Você tem autonomia para configurar sua sala virtual conforme a necessidade da disciplina? Comente sua resposta.

Comentários complementares (opcional): Utilize esse espaço para descrever outras informações que julgue importante para esta pesquisa.

APÊNDICE D – ENTREVISTA

1. Com relação a formação dos professores da Instituição, é possível identificar o preparo para o uso das ferramentas disponíveis no AVEA?
2. Quais são as ferramentas do AVEA mais utilizadas pelos professores da Instituição? Poderias especificar quais são ferramentas as mais utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia?
3. Poderias explicar o trabalho da CEAD?