

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós-graduados Stricto Sensu

Tecnologias da Inteligência e Design Digital - TIDD

Alexandre Santos

**A percepção do professor sobre o uso de ferramentas nos
ambientes virtuais de aprendizagem**

Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital

São Paulo

2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós-graduados Stricto Sensu

Tecnologias da Inteligência e Design Digital - TIDD

Alexandre Santos

**A percepção do professor sobre o uso de ferramentas nos
ambientes virtuais de aprendizagem**

Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel.

São Paulo

2020

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho *in memoriam* à minha Avó, uma grande guerreira! A sua dedicação e empenho em 93 anos de vida para com sua família, me inspirou a grandes conquistas, como esta.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por ter me dado vida e saúde, assim pude me dedicar a esse Programa de Pós-Graduação com muita garra e determinação.

Quero agradecer minha mãe por ter me dado inspiração e motivação para mais uma etapa da minha vida.

Ao SENAC, por proporcionar a oportunidade do apoio que me foi dado para a realização deste sonho.

Agradeço a Eliana Toshie Hosoi por me acompanhar nessa jornada e em todos os momentos.

A todos os professores do Doutorado que de alguma forma contribuíram para minha trajetória e formação.

Agradeço também à Profa. Ana Maria Di Grado Hessel pelo apoio e atenção incondicional para o desenvolvimento desta Tese.

Agradecimento à Profa. Maria Aparecida Praxedes, e em especial aos professores e amigos Álvaro Toshio Takei e Roberto Oliveria Sant'anna, os quais, além de todo apoio durante a minha trajetória acadêmica e profissional, me proporcionaram a oportunidade de ingressar na carreira docente.

Gostaria de demonstrar a minha gratidão aos professores que participaram dessa pesquisa com seus relatos sobre suas experiências acadêmicas e profissionais no âmbito da educação à distância.

RESUMO

O seguinte estudo tem como foco a percepção do professor acerca das ferramentas educacionais em ambientes virtuais no âmbito da Educação a distância. O interesse pela temática surgiu em decorrência da trajetória do autor como docente, coordenador de curso na modalidade EaD e Design Educacional. Em ambientes dessa natureza, cabe ao docente acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições para a aprendizagem. As reflexões fundamentais a que este trabalho se propõe são: a. Os ambientes virtuais disponibilizados para o docente fornecem as ferramentas educacionais necessárias para que os professores possam adotar uma dinâmica eficaz? b. Os docentes participam da escolha de ferramentas e materiais didáticos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem? A metodologia compreende a aplicação de uma Pesquisa Descritiva Qualitativa, do tipo Estudo de Casos Múltiplos, junto a educadores que já trabalham com plataformas EaD, e posterior análise de dados baseada em Bardin (1977) e Franco (2008): levantamento do estado da arte do uso de ferramentas em ambientes digitais de aprendizagem e pré-análise. As evidências percebidas neste panorama. Para a análise e interpretação contextual neste trabalho, a utilização do registro das palavras repetidas no *corpus* da entrevista denominada como Categoria Inicial (Frequência de Palavras). O agrupamento das categorias iniciais deram origem às categorias intermediárias. Deste modo as categoriais iniciais e intermediárias apresentadas beneficiam a construção das categorias finais. As entrevistas transcritas integralmente. Embora cada entrevista tenha contemplado ambientes/plataformas diferentes: Canvas, Teleduc, Blackboard, Moodle, as cinco entrevistas acabam por evidenciar a percepção dos professores inquiridos sobre o uso das ferramentas educacionais nos AVA especificamente nas Instituições onde atuam ou atuaram.

Palavras chaves: Educação a distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Ferramentas Educacionais.

RESUMEN

El siguiente estudio se centra en la percepción del profesor de las herramientas educativas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) dentro del alcance de la educación a distancia. El interés en el tema surgió como resultado de la trayectoria del autor como profesor, coordinador del curso de educación a distancia y diseñador educativo. En tales entornos, depende del maestro monitorear las actividades de los estudiantes, motivar el aprendizaje, guiar y proporcionar al estudiante las condiciones para el aprendizaje. Las reflexiones fundamentales que propone este trabajo son: a. ¿Los entornos virtuales puestos a disposición del maestro proporcionan las herramientas educativas necesarias para que los maestros adopten una dinámica efectiva? Sí. ¿Los maestros participan en la elección de herramientas y materiales didácticos utilizados en entornos virtuales de aprendizaje? La metodología comprende la aplicación de una Investigación Descriptiva Cualitativa, del tipo Estudio de Caso Múltiple, con educadores que ya trabajan con plataformas de aprendizaje a distancia (AD), y el posterior análisis de datos basado en (1977) y Franco (2008). Las evidencias percibidas en este panorama. Para el análisis contextual y la interpretación en este trabajo, el uso del registro de palabras repetidas en el corpus de la entrevista se denomina Categoría Inicial (Frecuencia de palabras). La agrupación de las categorías iniciales dio lugar a las categorías intermedias. De esta forma, las categorías iniciales e intermedias presentadas benefician la construcción de las categorías finales. Encuesta sobre el estado del arte del uso de herramientas en entornos digitales de aprendizaje y preanálisis. Las entrevistas, transcritas en su totalidad. Aunque cada entrevista incluyó diferentes entornos / plataformas: Canvas, Teleduc, Blackboard, Moodle, las cinco entrevistas terminan mostrando la percepción de los maestros entrevistados sobre el uso de herramientas educativas en EVA específicamente en las instituciones donde trabajan o han trabajado.

Palabras clave: Educación a Distancia. Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Herramientas Educativas.

ABSTRACT

The following study focuses on the teacher's perception of educational tools in virtual learning environments (VLE) within the scope of distance education. The interest in the theme arose as a result of the author's trajectory as a teacher, coordinator of the course in distance education and designer educational. In such environments, it is up to the teacher to monitor student activities, motivate learning, guide and provide the student with conditions for learning. The fundamental reflections that this work proposes are: a. Do the virtual environments made available to the teacher provide the educational tools necessary for teachers to adopt an effective dynamic? B. Do teachers participate in the choice of tools and teaching materials used in virtual learning environments? The methodology comprises the application of a Qualitative Descriptive Research, of the Multiple Case Study type, with educators who already work with DE (Distance education) platforms, and subsequent data analysis based on Bardin (1977) and Franco (2008): The evidences perceived in this panorama. For the contextual analysis and interpretation in this work, the use of the record of words repeated in the corpus of the interview denominated as Initial Category (Frequency of Words). The grouping of the initial categories gave rise to the intermediate categories. In this way, the initial and intermediate categories presented benefit the construction of the final categories. Survey of the state of the art of the use of tools in digital environments of learning and pre-analysis. The interviews, transcribed in full. Although each interview included different environments / platforms: Canvas, Teleduc, Blackboard, Moodle, the five interviews end up showing the perception of the interviewed teachers about the use of educational tools in VLE specifically in the Institutions where they work or have worked.

Keywords: Distance education. Virtual Learning Environment (VLE). Educational Tools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas.....	40
--------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categoria inicial – Frequência de palavras.....	92
Tabela 2 – Categoria intermediária – Planejamento do curso.....	93
Tabela 3 – Categoria intermediária – Planejamento de avaliação.....	93
Tabela 4 – Categoria intermediária – Planejamento de avaliação futura.....	93
Tabela 5 – Categoria intermediária – Comunicação.....	95
Tabela 6 – Categoria intermediária – Avaliação do curso.....	96
Tabela 7 – Categoria intermediária – Avaliação do aluno.....	96
Tabela 8 – Categoria intermediária – Ferramentas educacionais.....	97
Tabela 9 – Categoria final – Processo de aprendizagem.....	97
Tabela 10 – Categoria final – Ambientação e capacitação.....	98
Tabela 11 – Categoria final – Interatividade.....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – ESTUDOS CORRELATOS	18
1.1 Artigo sobre Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos?	18
1.2 Tese sobre Formação do Professor e Educação a distância: Redimensionando Concepções de Aprendizagem.	22
1.3 Dissertação sobre Ambientes Virtuais: ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem.....	24
1.4 Tese sobre Coletividade em Ambiente Virtual: educação a distância e trabalho docente virtual.....	25
1.5 Artigo sobre Mediação na EaD: Mediação Pedagógica em Educação a Distância.	29
1.6 Artigo sobre Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.....	33
1.7 Contribuição dos estudos correlatos para o desenvolvimento da tese.....	38
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
2.1 O contexto da educação a distância no Brasil	42
2.2 Sites, plataformas, ciberespaço e o ambiente virtual	46
2.3 Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	49
2.4 Ferramentas educacionais	50
2.5 Experiências acadêmicas no uso de AVAs.....	52
2.6 Ambientes colaborativos.....	62
2.7 Recursos educacionais abertos.....	67
2.8 A afetividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	69
2.9 Comunicação e interatividade em ambientes virtuais	70
2.10 A importância da Interação na mediação dos cursos EaD.....	72
2.11 O papel do professor na EaD	79
2.12 Formação de professores na modalidade a distância	82
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	87
3.1 O contexto da pesquisa	99
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: PERCEPÇÃO DO DOCENTE ...	102
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	120
APÊNDICE - Roteiro da Entrevista.....	122
ANEXO - Termo de Consentimento	125
ANEXO - Comprovante de Envio à CEP	126

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver o estudo sobre a percepção do professor sobre o uso das ferramentas educacionais em ambientes virtuais no âmbito da educação a distância surgiu em decorrência da minha trajetória como docente, Coordenador de Curso na modalidade EaD e Design Educacional. Minhas experiências iniciais no campo de EaD datam de 2002, quando assumi, em uma universidade, a gestão e preparação do ambiente virtual para um Curso de Extensão Universitária e Capacitação. Em seguida, em 2005, lecionei Componentes Curriculares, na modalidade a distância, nos cursos de Graduação da mesma instituição. Em 2007, iniciei minhas atividades como Gestor de EaD na referida universidade, cargo que abrangia ações de coordenação das atividades de EaD.

Em 2008, passei a exercer a função de Gestor Educacional em diferentes instituições de ensino superior, com foco, principalmente, na transposição do modelo presencial para o semipresencial, ou seja, fui responsável pelo acompanhamento de Cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação que passaram a disponibilizar no modo virtual 20% da carga horária total das Disciplinas, em conformidade com a Portaria 4050 de 10/12/2004. O desenvolvimento de tal função exigiu a realização de várias reuniões com coordenadores de Cursos e diretores acadêmicos, para análise das ementas das disciplinas em questão de acordo com o projeto pedagógico, seleção e escolha da plataforma para a criação do ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvimento do mapa de atividades das disciplinas eleitas, desenvolvimento da matriz de *design* instrucional, elaboração de *storyboard*, seleção e adaptação dos recursos para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), bem como a capacitação dos docentes para o uso das ferramentas no AVA. Nestas reuniões foi suscitada a urgência de aplicação de uma pesquisa estruturada junto a docentes que migram do modelo presencial para o modelo a distância, com a finalidade de investigar quais condições e ferramentas foram disponibilizadas para que eles pudessem desempenhar suas funções.

Em 2011, senti a necessidade de me especializar justamente na área da gestão da transição do modelo de ensino presencial para o modelo a distância, com o intuito de continuar atuando nas instituições de ensino superior como consultor e assessor. Para tanto, por um período dediquei-me a atividades pertinentes à área de Design Educacional. No que tange a prestação de consultorias, inicialmente, limitei-

me ao aconselhamento referente à definição da plataforma -Moodle, e-Proinfo, Blackboard, TelEduc, Aulanet, Canvas etc.-, que melhor acolheria o ambiente virtual de aprendizagem, posteriormente foquei no uso de ferramentas de modelagem e avancei para a área de formação dos docentes para a atuação em ambientes dessa natureza. Em 2016 concluí meu segundo Mestrado, na área de Tecnologias da Inteligência e Design Digital, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC¹, com bolsa da Fundação de São Paulo – FUNDASP. A Dissertação intitulada “Processo de implementação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para disciplinas na modalidade EAD nos Cursos de Graduação presenciais no Município de São Paulo” tinha como objetivo relatar o processo de implementação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para a Disciplina de Matemática Financeira na modalidade semipresencial EaD. Na ocasião, o Mestrado permitiu-me concluir que, independente da concepção de educação adotada pelas instituições e das ferramentas didáticas utilizadas (conferência, rádio, internet e material impresso), a maior contribuição do docente para a interação do aluno é ainda um bom sistema de tutorial, material cada vez mais indispensável no desenvolvimento de aulas a distância. O resultado, antes de me satisfazer como pesquisador, despertou em mim uma série de inquietações acerca do fazer docente, a saber o acompanhamento de atividades discentes, a motivação da aprendizagem, orientação e garantia de condições para a aprendizagem: a. Será que os ambientes virtuais disponibilizados para os docentes fornecem as ferramentas educacionais necessárias para que eles possam adotar uma dinâmica semelhante à modalidade presencial? b. Os docentes de fato participam da escolha de ferramentas e materiais didáticos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem?

Essas indagações surgiram durante minha trajetória como Gestor de Designer Educacional, impulsionando-me na busca de estudos correlatos sobre educação a distância, preparação de aulas e outras ações docentes no ambiente virtual o que acabou culminando no meu retorno, em 2017, ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, na área de Tecnologias da

¹ Concluí o primeiro Mestrado em 2008, na área da Administração, como parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santo Amaro – UNISA, com Dissertação intitulada: “A Comunicação Interpessoal como ferramenta de apoio à liderança de Coordenadores de Cursos de Graduação na Grande São Paulo”, sob orientação da Profa. Teresinha Covas Lisboa.

Inteligência e Design Digital, dessa vez, para cursar o Doutorado. Sendo assim, é possível afirmar que o Doutorado se configurou como um período voltado à investigação de indagações percebidas ao longo do desenvolvimento da Dissertação, o que justifica em parte a relevância acadêmica e social deste trabalho. O mérito é assegurado pelo fato deste estudo buscar ouvir os docentes que atuavam na modalidade presencial e migraram para a modalidade a distância, além de refletir sobre a utilização das ferramentas educacionais disponíveis nos AVA's, nos processos de ensino aprendizagem na educação a distância e conhecer as condições de preparação do docente para o uso efetivo das ferramentas.

A questão problema norteadora da pesquisa é: Qual a percepção de professores atuantes no modelo presencial que migraram para a modalidade a distância sobre o uso das ferramentas educacionais nos ambientes virtuais de aprendizagem?

Juntamente com a questão-problema, o estudo procura investigar, conforme é percebido nas entrevistas, o processo da preparação dos AVAs e a disponibilidade de ferramentas educacionais, e, ainda, se a participação do docente na preparação dos ambientes e na escolha das ferramentas educacionais favorece a organização e condução das aulas nas disciplinas ministradas.

Nos últimos anos a preocupação com a disseminação e a democratização do acesso à educação para atender à grande massa de estudantes não absorvidos pelo ensino tradicional, evidenciou a importância da modalidade de educação a Distância (EaD). Não à toa assiste-se à crescente demanda no campo educacional pelo ensino a distância (doravante, EaD) e, conseqüentemente, a conquista de cada vez mais espaço reservado a essa modalidade em nosso país. No mesmo compasso, diferentes ambientes virtuais de aprendizagem e modelos de aprendizagem, se tornam disponíveis para a formação de profissionais nessa área de atuação.

Este trabalho tem como objetivo revelar e analisar a percepção dos professores sobre a utilização dos recursos e ferramentas educacionais disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, a partir das suas experiências docentes na modalidade a distância. Com fim de atender a esse objetivo geral, são delineados objetivos específicos:

- Relatar o uso dos recursos, plataformas e ferramentas utilizados nos cursos a distância;
- Identificar as práticas de ensino no ambiente virtual de aprendizagem em cursos de Graduação a distância;²
- Analisar e interpretar as falas dos professores sobre suas percepções a respeito do uso dos recursos e ferramentas na condução das respectivas Disciplinas ministradas em ambientes virtuais.

A Pesquisa Descritiva Qualitativa, do tipo Entrevista Individual, contempla a aplicação de um questionário semiestruturado junto a professores do ensino superior. Isto exigiu a preparação de um roteiro, seleção de amostra composta por 5 docentes (escolhidos em razão de terem feito a transição da modalidade de ensino presencial para o virtual), aplicação dos questionários e desenvolvimento da análise interpretativa.

A técnica utilizada para tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, baseado em Bardin (1977) e Franco (2008). O primeiro passo implica a construção de uma fundamentação teórica, seguida de pré-análise de forma a promover familiarização com toda a literatura existente, no que diz respeito ao tema desta Tese. O tratamento dos dados, ou seja, análise e interpretação, compõe a última parte deste estudo, objetivando, com base na literatura e no cruzamento dos dados, responder às perguntas, analisar, interpretar e verificar se a hipótese levantada inicialmente está em concordância com o resultado alcançado.

Esta Tese será apresentada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, Estudos Correlatos, versará sobre o estado da arte de pesquisas relacionadas aos estudos em ambientes virtuais de aprendizagem. Para tanto, seis trabalhos científicos foram selecionados do Banco de Teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), do Banco de Teses da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) e de bibliotecas virtuais de instituições públicas, a partir da determinação de palavras-chave de interesse desta Pesquisa: a. Análise de Conteúdo; b. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); c. Ferramentas educacionais EaD e d. Plataforma virtual. A

² Cursos de Administração, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Pedagogia e Processos Gerenciais, em conformidade com a atuação dos professores selecionados para compor a amostra.

escolha dos 6 trabalhos se justifica pela identificação destes com a Tese, de acordo com os descritores pesquisados.

O segundo capítulo construirá a Fundamentação Teórica da Tese. Os conceitos de ciberespaço e Sociedade em Rede terão como base os autores Lévy (1999) e Castells (2003); a educação tradicional e a educação a distância serão discutidas a partir de Paulo Freire (2002), Santos (2002), Moraes (2016), Palloff e Praatt (2004); ambiente virtual de aprendizagem e espaço de aprendizagem colaborativo contarão com os autores Mourão, Arruda e Miranda (2010), Moraes, Pereira 2007, Oliveira, Ferreira e Dias (2004), Santos (2002), Dillenbourg (2000) e Belloni (2008); O consórcio com autores como Moran (2011 e 2015), Santos (2016), Mattar (2014), Sabbatini (2007), Ramos e Silva (2018) norteará a abordagem acerca das ferramentas educacionais.

O terceiro capítulo abordará o percurso metodológico da pesquisa, a fim de demonstrar a percepção dos professores selecionados para as entrevistas em profundidade, acerca do uso de recursos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem no exercício da prática docente. O estudo das percepções teve como base a técnica de análise de conteúdo, na qual comumente se registra o corpus para desenvolver aquilo que metodologicamente é denominado de inferência. Essa técnica permite o transitar das premissas em revisão ao longo do texto até a conclusão da pesquisa (BARDIN, 1977).

O último capítulo será voltado à apresentação da entrevista em profundidade (individual) realizada junto aos 5 professores selecionados previamente, segundo método de inquérito pessoal, conforme mencionado no início deste texto. Trata-se, portanto, do momento de exposição da experiência de cada um dos docentes que sofreram a transição da atuação do ambiente presencial para o ambiente virtual e, conseqüentemente, da manifestação da percepção de cada um deles acerca do fazer docente no ambiente de interesse desta Tese. O capítulo realiza a transcrição das entrevistas, análise de conteúdo, estabelece relação com conceitos de autores convidados para a fundamentação teórica e, por fim, estabelece o confronto com a hipótese inicial.

CAPÍTULO 1 – ESTUDOS CORRELATOS

Para reflexão e desenvolvimento da pesquisa acerca da análise de conteúdo e percepção dos professores sobre questões atinentes às ferramentas educacionais disponíveis em ambientes virtuais (AVA), realizamos um levantamento de estudos correlatos em diferentes fontes: um trabalho do Banco de Teses da Universidade Pontifícia Católica (PUC); dois trabalhos do Banco de Teses da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) além de bibliotecas virtuais de instituições públicas.

Os descritores utilizados na seleção dos trabalhos nos bancos de teses foram: Análise de Conteúdo, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ferramentas educacionais EaD e plataforma virtual.

1.1 Artigo sobre Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos?

A primeira pesquisa selecionada é intitulada “Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos?”. Trata-se de um estudo veiculado, em 2017, na revista *Conhecimento Interativo*, de São José dos Pinhais, publicado pelos autores Andressa Silva, Gilnei Moura, Daniele Cunha, Kristina Figueira, Tatiane Hörbe e Eliana Gaspary.

O artigo realizou um levantamento de pesquisas publicadas nos anais dos eventos da ANPAD - Associação Nacional de Pesquisa em Administração, que empregam a técnica de análise de dados popularizada por Laurence Bardin (1977). A escolha de investigar eventos científicos da área da administração se justificou em razão deles representarem um espaço aberto para o debate, divulgação e exposição de pesquisas junto ao público conhecedor de teorias, métodos e técnicas de pesquisa em determinada área, além do fato de a ANPAD ser referência no país em pesquisas publicadas no campo da administração.

Que tinha como foco as pesquisas de administração.

Os autores tiveram como objetivo de pesquisa verificar “como está sendo empregada a técnica de análise de dados, análise de conteúdo, nos estudos do campo da administração ao longo dos últimos anos”. Para tanto, o artigo voltou-se ao exame do modo de emprego da técnica de Bardin (1977) pelas publicações, considerando as 3 fases constituintes de tal técnica de análise, a saber, pré-análise,

exploração do material e, por último, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para traçar o panorama da utilização da técnica de Bardin nas pesquisas em administração no Brasil foi utilizada a revisão bibliométrica, a partir da seguinte sequência de passos: 1º Passo- Seleção do banco de dados; 2º Passo- Definição das palavras-chave para a pesquisa e download dos artigos; 3º Passo- Análise dos artigos.

O processo de identificação e seleção de artigos resultou em uma relação de 34 artigos, entretanto, os 03 resultados da palavra-chave “categorias de análise”, já haviam sido encontrados na busca de outras palavras-chaves, sendo assim, o *corpus* de análise é composto por 31 artigos. Os resultados obtidos através da busca das palavras-chaves foram identificados pelo evento no qual foram respectivamente publicados, ano de publicação, bem como, número de artigos publicados em tais eventos.

Cabe salientar que as palavras: “análise categorial”, “análise léxica” e “Bardin”, não apresentaram nenhum resultado, e que, a palavra “análise” apresentou 1.469 resultados. Diante da constatação de resultados muito abrangentes apresentados na busca da última palavra, optou-se por excluir esses resultados do *corpus* de análise.

Após a seleção de artigos que apresentaram o termo “análise de conteúdo” em seu título, resumo ou até mesmo no corpo do texto, averiguou-se, em cada um deles a forma de tratamento da referida análise. Do total de 10 estudos, apenas 01 explicita e demonstra a aplicação da técnica, sendo este o artigo de número 03, a saber, intitulado: “Informação e emoção na propaganda: uma análise de conteúdo na internet no Brasil”.

Dois destes estudos, não tinham a intenção de aplicar a técnica, mas sim, de relatar as potencialidades de seu uso, bem como discutir a aplicação desta nos estudos organizacionais, são os artigos de número 07 e 09, a saber, “Informação e emoção na propaganda: uma análise de conteúdo da internet no Brasil” e “Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no Campo da Administração: potencial e desafios”.

A maioria das publicações que dizem fazer uso da técnica, na verdade, não a explicitam com clareza ou parecem não ter aplicado na íntegra conforme Bardin (1977), ou até mesmo, outros autores que escrevem sobre análise de conteúdo. Esta constatação é preocupante, pois a inexistência de rigor na fase da análise dos dados coletados pode resultar na falta de credibilidade do estudo. Da mesma forma, a falta de credibilidade faz com que o método de análise também perca sua legitimidade ao longo do tempo, sendo então prejudicial aos pesquisadores que se valem dessa estratégia para analisar os dados de suas pesquisas.

Para os autores, a opção pelo termo “categorias” tem fundamento em Bardin (1977), uma vez que ele defende a concretização da análise a partir do estabelecimento primeiro de categorias de análise, e, somente após, discorrer sobre os respectivos dados, denominando: “Análise dos resultados da palavra-chave ‘Categorias’”.

Com as análises realizadas, os autores constataram que muitas publicações não têm a intenção de aplicar a técnica de análise de conteúdo, cerca de 18 artigos. Apenas 1 publicação menciona a forma de realização da análise na íntegra, o artigo de número 12, “Categorias de exercícios do poder em organizações coletivas de trabalho”. A publicação de número 14, “Ação, devoção e desilusão: incluindo as categorias cultura e tempo na análise das funções gerenciais”, também relata que fez uso da análise segundo Bardin (1977), entretanto não esclarece a forma de condução de análise e a formação das categorias. Ressalta-se também que a publicação de número 01, não foi passível de análise, tendo em vista que, ao realizar o download no sítio da ANPAD, ocorreram problemas. Pôde-se perceber que o termo “categorias” computou resultados muito abrangentes, sendo que a maioria não apresentava, de fato, a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Os autores utilizaram como base para o desenvolvimento do referencial teórico Laurence Bardin (1977), além de outros autores, tais como, Uwe Flick (2000), Anelise Rebelato Mozzato e Denize Grzybovski (2001), que propuseram fases semelhantes às propostas por Bardin, com apenas algumas particularidades de nomenclatura que não alteram o processo em si. Como exemplo, os autores referenciam Flick (2000), o qual, baseado em Mayring (1983), propõe os seguintes passos para a análise de conteúdo: a) síntese da análise de conteúdo; b) análise

explicativa de conteúdo e c) a análise estruturadora de conteúdo. “Neste estudo optamos por referenciar Bardin, em função de ser o autor mais referenciado na área da administração” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, não paginado).

Como consideração final, os autores observaram certa falta de preparo dos pesquisadores quanto ao uso da técnica, pois após analisar 31 artigos, perceberam que apenas dois realmente explicitam a aplicação de forma plena. Tal fato corrobora com a preocupação já manifestada no início deste capítulo, visto que, põe em xeque a credibilidade dos estudos e a legitimidade da técnica. Devido à importância desta técnica, principalmente quando a análise diz respeito a dados qualitativos deve ser conduzida com vigilância epistemológica, evitando assim que as consequências da falta de rigor.

A maioria das publicações está concentrada no evento EnANPAD, o que pode ser explicado pelo fato de esse ser o evento mais antigo da associação, e ocorrer anualmente. Evidencia-se a preocupação por parte de alguns artigos em preservar a técnica de análise em questão, uma vez que discutem sua aplicação e desafios do uso.

Para os autores, a contribuição principal do estudo de levantamento é fazer emergir discussões acirradas sobre a utilização da técnica de análise, esclarecendo certas peculiaridades do processo, demonstrando assim, seu potencial de aplicação nas pesquisas de cunho qualitativo no campo da administração.

As limitações do estudo ressaltadas pelos autores referem-se ao fato de a análise ter se restringido às publicações dos anais dos eventos da ANPAD, assim como, os termos que foram usados para a busca dos estudos. Nesse ponto, acrescentamos que a subjetividade empregada na avaliação de cada artigo pode ter resultado em conclusões diferenciadas para uma mesma situação, muito embora os artigos tenham sido analisados por mais de um avaliador com conhecimento sobre a técnica.

Como sugestão para futuros estudos, os autores indicaram a ampliação da amostra, incluindo periódicos nacionais e internacionais. Sugeriu também a inclusão de novos termos para a busca de artigos como, por exemplo: “estudo qualitativo”, “análise qualitativa” e “análise temática”, a fim de contemplar um panorama amplo

de pesquisas que consideram a análise de conteúdo como estratégia para estudo dos dados coletados.

1.2 Tese sobre Formação do Professor e Educação a distância: Redimensionando Concepções de Aprendizagem.

A segunda pesquisa selecionada faz parte do Banco de Teses da PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, trata-se do trabalho da aluna Maria Elisabette Brisola Brito Prado, cujo tema aborda a Educação a Distância e Formação do Professor: redimensionando concepções de aprendizagem.

O objetivo do trabalho foi de identificar os aspectos que podem contribuir para o desencadeamento do pensamento reflexivo, bem como para o aprendizado do professor em formação na perspectiva da reconstrução da prática pedagógica. A análise qualitativa utilizou os registros textuais dos professores em formação (denominados de professores-alunos) expressos nos Fóruns de Discussão do ambiente virtual do Curso.

Segundo a autora, o trabalho foi desenvolvido a partir dos dados decorrentes da análise interpretativa, e teve como objetivo entender as relações existentes entre os aspectos que contribuíram para o aprendizado dos professores-alunos, no sentido de potencializar a reconstrução da prática pedagógica. A mesma análise também revelou que a abordagem de formação contextualizada desenvolvida no ambiente virtual, tal como aconteceu nesse Curso, pode favorecer o desencadeamento de um novo nível de reflexão, que ocorre entre a reflexão na ação e a reflexão sobre ação.

Os marcos teóricos da pesquisa se fundamentaram no entrelaçamento de três eixos: informática na educação, formação de professores e educação a distância. Como ponto de partida, o tópico “informática na educação” focaliza os pressupostos construcionistas que orientam o uso pedagógico do computador e as questões envolvidas que estão diretamente relacionadas à formação do professor. O segundo tópico, discute a trajetória da formação do professor nesta área e aponta a necessidade de desenvolver o conceito da reflexão no processo de formação. Finalmente, o último tópico, a saber a educação a distância, retoma a formação na perspectiva reflexiva, ao analisar as potencialidades oferecidas pela educação nessa

modalidade, desenvolvida na abordagem do estar junto virtual. O entrelaçamento das possibilidades dos três eixos, fomentou a construção de um referencial teórico interpretativo para subsidiar a investigação e a compreensão do presente estudo.

O trabalho apresentou a análise relacional das categorias emergentes identificadas nos registros textuais dos professores-alunos expressos e documentados no ambiente virtual. No primeiro tópico é apresentada a organização e a estrutura da análise e, em seguida, os três tópicos correspondentes às situações de aprendizagem, “aprendendo na ação”, “teorizando na ação” e “teoria na ação”, apresentaram a análise propriamente dita. Por último, a discussão geral aponta as diferentes reflexões desencadeadas em função das ações de formação, desenvolvidas no contexto virtual, as quais contribuíram para o processo de aprendizagem dos professores-alunos ao longo do Curso, potencializando a reconstrução da prática pedagógica.

A análise da Tese mostrou que o ambiente virtual favoreceu a ocorrência dos diferentes níveis e modalidades (localizada e global, individual e coletiva) de reflexões. No entanto, o sentido pedagógico de tais reflexões, voltadas para potencializar o aprendizado do professor-aluno na perspectiva da reconstrução da prática pedagógica, cabe à mediação pedagógica atenta à criação de estratégias que favoreçam a sistematização do conhecimento prático, vivenciado e refletido pelo professor-aluno. É a mediação pedagógica que dá vida ao Curso. Ela é dinâmica e se expressa compatibilizando os propósitos do Curso e as necessidades e interesses dos professores-alunos, articulando os materiais, as atividades e as interações. Daí a importância de o docente assumir uma postura investigativa e sensível para interpretar o universo cognitivo e emocional dos professores-alunos, intervindo no seu processo de aprendizado, bem como procurando humanizar as relações interpessoais de forma que cada participante se reconheça como coprodutor de uma rede colaborativa de aprendizagem. Possivelmente, a vivência na rede poderá caminhar na construção de uma nova cultura de aprendizagem e, conseqüentemente, demandará novas redefinições dos protagonistas da educação a distância.

1.3 Dissertação sobre Ambientes Virtuais: ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem.

A seleção da terceira pesquisa foi feita no Banco de Teses da Capes, trata-se do trabalho de André Anderson Cavalcante Felipe, intitulado: Ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem: um estudo de caso da Plataforma Moodle – UFPB.

A pesquisa teve como objetivo analisar como a utilização da plataforma Moodle na Disciplina Introdução à Economia, do Curso presencial de Ciências Econômicas da UFPB/Campus I, promove a aprendizagem de forma colaborativa. Foi verificado como os recursos são desenvolvidos no processo de aprendizagem, identificando os procedimentos da Gestão da Informação (GI) desenvolvidos na Disciplina, além das condições de ensino-aprendizagem proporcionadas no Moodle para estimar os alunos a construírem conhecimento de forma colaborativa e os procedimentos da GI exercidos pela disciplina. A dissertação também incluiu estudos sobre a ética e informação, inclusão social, gestão do conhecimento, gestão de unidade, de serviços e produtos de informação, políticas de informação: cultural, científica e tecnológica.

A pesquisa em questão presume que a utilização de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem (ACA), juntamente com a utilização de práticas educacionais e métodos que estimulem a colaboração, podem atuar como mecanismos capazes de contribuir para a melhoria educacional do ensino dos Cursos presenciais de Instituições de Ensino Superior (IES). Para tanto, adotou como referencial teórico os conceitos da Ciência da Informação (CI), Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Informação, Conhecimento, Colaboração, Aprendizagem Colaborativa, ACA, GI e GC, a fim de conseguir o embasamento necessário ao estudo visando alcançar os objetivos propostos. A metodologia considerada foi a qualitativa do tipo exploratório-analítico. O método do estudo de caso, por sua vez, voltou-se à entrevista e à observação sistemática. O questionário semiestruturado foi eleito como instrumento de coleta de dados.

Na pesquisa, foram abordados os aspectos da “informação”, do “conhecimento” e “tecnologias na contemporaneidade”, os quais expuseram conceitos de informação, conhecimento e as TIC, elucidando definições e relações na sociedade contemporânea.

Aspectos inerentes aos Ambientes Colaborativos de Aprendizagem, Colaboração e Aprendizagem Colaborativa fazem uma conexão, com a perspectiva de aprendizagem de Paulo Freire (1998) e Vygotsky (1995). Além disso, a pesquisa relata os fatores da Ciência da Informação em Contextos Educacionais que mencionam a atuação da Ciência da Informação em ambientes colaborativos e, especificamente, as contribuições que a GI pode proporcionar aos Ambientes Colaborativos Acadêmicos e em especial ao Moodle.

Os resultados mostraram que a utilização do Moodle promoveu a construção de conhecimentos de forma colaborativa entre os alunos da Disciplina Introdução à Economia, mas de maneira diferenciada, visto que, nem todos os processos de GI e GC, necessários para oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, foram contemplados conforme postulam as teorias defendidas pela pesquisa. As situações colaborativas de aprendizagem entre os alunos não foram realizadas de forma contínua. A análise das participações dos alunos na ferramenta fórum, questionários, recursos e tarefas, simulam possíveis problemas relacionados à motivação e a postura dos alunos frente à utilização do Moodle. Ressalta-se a necessidade de promover ações que possibilitem meios para que os alunos entendam os benefícios da utilização do Moodle e percebam que aprender de forma colaborativa ultrapassa as barreiras de uma aprendizagem individualizada, por sugerir a troca, o repasse, e o ganho de conhecimento entre todos os participantes.

Por fim, a pesquisa sugere novas perspectivas de atuação da CI em ACA, enfatizando sua responsabilidade social em promover a informação e o conhecimento para os cidadãos, admitindo a Educação como um Campo de atuação para tal meta.

1.4 Tese sobre Coletividade em Ambiente Virtual: educação a distância e trabalho docente virtual.

A seleção da quarta pesquisa selecionada teve como suporte o Banco de Teses da Biblioteca Digital da UFMG. Selecionamos o trabalho de Fernando Selmar Fidalgo de Oliveira, intitulado Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.

O objetivo desse trabalho foi analisar as implicações sofridas pelo exercício docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Tal objetivo geral pode ser desdobrado em: a. Caracterizar o processo de trabalho docente virtual, analisando a relação entre seus espaço-tempos e suas tecnologias, b. Identificar especificidades do espaço virtual como espaço formador e como espaço de trabalho pedagógico (teletrabalho docente), c. Analisar as consequências do trabalho virtual sobre os tempos e os espaços do trabalhador da educação, considerando aspectos do lazer, do descanso e da convivência familiar, d. Verificar as discrepâncias entre os espaço-tempos da educação virtual em relação àqueles da educação escolar tradicional, e. Avaliar a importância e as consequências do redimensionamento espaço-temporal para o trabalho pedagógico, a partir da análise de gênero (relações sociais de sexo) e direitos trabalhistas.

O autor teve como hipótese que o estabelecimento de formas de experimentar o tempo e o espaço da Idade Média no âmbito do trabalho, se deram em função de processos de trabalho intensificados e relações de trabalho precarizadas.

O desenvolvendo da pesquisa teve como bases teóricas os conceitos de “educação” e “tecnologia”. De modo geral, no dia a dia do trabalho com tecnologias é possível perceber certas ambiguidades terminológicas e limitações nas interpretações sobre as origens da tecnologia. Muitas vezes, isso é fruto da perda da historicidade do fenômeno tecnológico.

Analisando o uso das tecnologias no meio educacional, essa problemática de ambiguidade conceitual pode ser observada na própria denominação da área. Em geral, utilizam-se os termos “tecnologia educacional”, “educação tecnológica” e “tecnologia na educação” como sinônimos ou substituíveis. Diante dessas confusões conceituais, recomenda-se maior precisão no que se quer dizer com cada um desses termos em cada situação.

Para a associação entre as áreas educação e telemática, no sentido da aplicação dessas tecnologias na prática pedagógica, foram consideradas inadequadas as três formas utilizadas. Para o autor do artigo, nos últimos anos, na falta de algo melhor, tem sido preferido o uso da expressão “educação e tecnologia”, apoiado na crença de que, assim, haveria certo respeito às riquezas e

peculiaridades de cada um dos conceitos, especialmente ao conceito de tecnologia, que tem recebido conotações diversas e, por vezes, equivocadas.

De forma bastante resumida, o texto entende a educação como um processo pedagógico constituído por docência e alunos, isto é, ensino e aprendizagem (ou ensino-aprendizagem). A importância de trazer à tona essa compreensão de educação decorre do desconforto da utilização, no âmbito da educação a distância, dos termos “ensino ou aprendizagem”. O texto considera inadequado o emprego de “ensino a distância” ou “aprendizagem a distância”, pois ignora a imprescindível junção do ensinar com o aprender. Somente a terminologia educação abarcaria essa concepção.

Com o estudo bibliográfico, o autor pretendeu resgatar a historicidade do fenômeno tecnológico, isto é, dedicou-se à investigação histórico-filosófica sobre as origens do atual conceito de tecnologia, buscando, nas concepções de *téchne* (τέχνη) grega e aristotélica e na concepção de técnica dos renascentistas, alguns elementos e aspectos que permitissem elucidar melhor a natureza da tecnologia.

Já no âmbito da educação a distância, o autor, observou-se que a expansão da EaD obedeceu aos interesses capitalistas de exploração econômica. A EaD estaria sendo vista como um novo nicho de mercado, no qual a exploração das mais-valias absoluta, relativa e extraordinária configuravam-se como plenamente possíveis e facilmente empregáveis. As transformações do padrão tecnológico de produção, associadas aos princípios de reestruturação produtiva, criaram um ambiente propício para o estímulo à educação a distância. Ou seja, o contexto capitalista atual é bastante propenso ao emprego das atividades de EaD. Um dos indícios desses “bons ventos econômicos” para o emprego da EaD é que essa modalidade de educação adequa-se muito bem aos princípios de produção em massa do taylor-fordismo e, paradoxalmente, também atende aos pressupostos da produção flexível do toyotismo.

O processo de produção flexível — que surge como saída para a crise do capitalismo, isto é, aos sinais de esgotamento do fordismo das décadas de 1960 a 80 — vê na educação a distância uma forma de entrada no tempo e no espaço de trabalho dos educadores. De alguma forma, a tradicional resistência da educação em aceitar inovações começa a ceder. Por isso, no âmbito da educação a distância, coexistem tanto o modelo de produção fordista quanto o pós-fordista.

O autor realizou parte dos estudos na França, pelas Universidades de Paris VIII e Paris X. O objetivo dos estudos na França era ampliar a compreensão do fenômeno do processo de trabalho feminino e masculino quando realizado a distância, por meio da Internet. Os estudos franceses sobre relações sociais de sexo já estão bastante consolidados, na perspectiva da pesquisa em análise.

Tal levantamento bibliográfico, com relação ao teletrabalho na perspectiva dos docentes, mostrou um dos mais importantes aspectos decorrentes da organização dos trabalhadores da educação a distância: a questão da coletividade no trabalho e coletivo de trabalho. Pelos dados pesquisados, observa-se que 42,37% dos docentes acreditam que o trabalho com EaD seja mais solitário do que o trabalho com educação presencial. Ao contrário, um índice de docentes bastante próximo desse (38,98%) considera que o trabalho com EaD não é um trabalho solitário. O mesmo percentual de docentes da amostra (38,98%) afirma que, no ensino presencial, a convivência com seus colegas de trabalho parece mais próxima em relação ao ambiente virtual. Vale destacar a informação de que trabalho solitário não significa desconhecer os colegas de trabalho, pois apenas um teletrabalhador afirma não conhecer nenhum dos outros educadores do Curso em que trabalha. A quantidade de docentes que nunca tiveram encontros pedagógicos com seus colegas de trabalho no curso de EaD não parece muito baixa (16,95%). A pesquisa mostrou também que, se por um lado os dados demonstram que 23,73% dos docentes consultados consideram o trabalho na educação presencial mais cooperativo e colaborativo do que o trabalho na EaD, por outro, um percentual ainda maior de docentes virtuais (35,59%) pondera que as tecnologias de informação e comunicação permitem colaboração igual ou melhor do que temos no trabalho presencial. Alguns docentes da amostra (8,47%) já perceberam a existência de relações de poder e conflitos entre os trabalhadores e os gestores do Curso de EaD no qual trabalham. Grosso modo, essa informação corrobora com a ideia da existência de relacionamento entre os profissionais envolvidos no processo.

Outro ponto importante da pesquisa diz respeito ao momento no qual o pesquisador verifica que 35,59% dos teletrabalhadores docentes consideram a realização de atividades na EaD mais cansativa e trabalhosa do que na educação presencial, sendo bem superior o número daqueles que afirmam que o trabalho na educação a distância virtual aumenta o volume de atividades cotidianas, quando

comparado ao trabalho presencial (52,54%). Talvez a informação mais interessante esteja no dado de que apenas um quinto (20,34%) dos teletrabalhadores docentes têm na EaD sua principal fonte de renda. Isso confere à educação a distância um caráter de campo de trabalho para complementar a renda do grupo familiar. Vale salientar, no entanto, que 28,81% dos docentes consultados recebem, por hora trabalhada, um valor superior ao que habitualmente recebem em trabalhos presenciais.

1.5 Artigo sobre Mediação na EaD: Mediação Pedagógica em Educação a Distância.

A quinta pesquisa foi selecionada no Banco de teses da SCIELO, é de autoria de Elena Maria Mallmann, sob o título: “Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos”.

No contexto dessa pesquisa está a inovação na docência universitária impulsionada pelo processo de elaboração de materiais didáticos para Educação a Distância (EaD) em equipes multidisciplinares. A preocupação central é mapear as especificidades da performance docente ao longo da elaboração de materiais impressos e hipermediáticos e suas implicações na potencialidade da mediação pedagógica em EaD. Os princípios da cartografia e dos ciclos espiralados de planejamento, ação, observação e reflexão orientaram metodologicamente a investigação que envolveu professores-autores e *designers* de mediação no processo de elaboração de materiais didáticos para o Curso de Licenciatura em Física, na Modalidade a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. A competência, a autonomia e o desejo foram as três categorias analíticas eleitas à luz dos postulados da Teoria da Rede de Mediadores, da Transposição Didática e da Aprendizagem Significativa. O percurso investigativo está organizado em quatro ciclos: preocupação temática; categorização; organização e análise.

O Objetivo da pesquisa foi de investigar a performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos impressos e hipermediáticos para mediação pedagógica em EaD. Além disso, a autora em questão, a saber Elena Maria Mallmann (2008) propôs alguns objetivos específicos, tais como, verificar os

princípios teórico-metodológicos basilares da performance docente, ao longo da elaboração de materiais didáticos para mediação pedagógica em EaD; identificar a potencialidade dos materiais didáticos impressos e hipermidiáticos na mediação pedagógica em EaD; observar de que forma a ação-reflexão-ação na mediação pedagógica potencializa a reelaboração dos materiais didáticos impressos e hipermidiáticos; acompanhar e registrar a formação de equipes multidisciplinares para elaboração de materiais didáticos no contexto de inovação na docência universitária impulsionada pela EaD; elaboração de um formulário de temas e indicadores em formato checklist, denominado Perfo_List, para subsidiar etapas retrospectivas e prospectivas na gestão de equipes multidisciplinares.

A autora teve como base nos aspectos metodológicos, a matriz teórico-metodológica dessa investigação, a Tábua de Invenção é uma tabela de dezesseis questões que organizam uma preocupação temática. Nesse trabalho investigativo adotou-se a orientação metodológica da MDP enfatizando a elaboração e o desdobramento da preocupação temática no contexto da constituição da equipe multidisciplinar composta por professores e *designers* de mediação. Mantém-se a nomenclatura original conforme a proposta do autor, no entanto, os estudantes, nesse caso, não são os que frequentam o Curso, mas os que atuam na equipe multidisciplinar como *designers* de mediação. Com essas questões, são focalizadas as inserções, observações e registros no contexto do evento investigado.

A MDP proposta nessa investigação se compõe nos seguintes termos: a) Professores (P): professores universitários autores de material didático para o Curso de Licenciatura em Física a Distância, coordenado pela UFSC; b) Estudantes (E): estudantes dos cursos de pós-graduação em educação e educação científico-tecnológica da UFSC, componentes da equipe de elaboração de materiais didáticos atuando como *designers* de mediação; c) Tema (T): implicações da performance docente no processo de elaboração de material didático na potencialidade da mediação pedagógica em EaD; d) Contexto (C): inovação na docência universitária impulsionada pela EaD.

A autora propõe-se à contextualização das experiências atuais em termos da Teoria da Distância Transacional, elaborada por Moore (1993), tomando como base de análise suas três categorias: o diálogo (interação entre professores e estudantes); estrutura (planejamento dos programas de ensino) e a autonomia

(medida em que os estudantes determinam seus estudos). Essas três categorias explicitam teoricamente os esforços realizados em cada um dos cinco modelos didáticos (correspondência, conversação didática, professoral, tecnológico de extensão e tutorial). A partir da teoria de Moore (1993), é possível elaborar elos entre os modelos didáticos caracterizados por Peters (2001) e as gerações de evolução da EaD organizadas no quadro de Rodrigues (2004). Torna-se impreciso considerar qual desses cinco modelos didáticos sobrevive com mais intensidade nas experiências atuais implementadas no Brasil. Os projetos em desenvolvimento contemplam a multirreferencialidade didática e tecnológica de um período em que a EaD está em expansão e em fase de transição.

As características da mediação pedagógica atualmente são acentuadas pelas potencialidades de tecnologias de interação síncronas e assíncronas. Isso aumenta a comunicação entre professores e estudantes e a autonomia de estudo dos últimos, embora não signifique que os materiais didáticos careçam de organizações conceituais e estratégias de orientação da aprendizagem. O modelo tutorial, tanto para materiais impressos quanto online, configura-se dentro da autonomia trabalhada por Moore (1993). Requerem alto grau de organização dos estudantes, na medida em que a preocupação está centrada na elaboração de materiais como guias de orientação. Atualmente, os tutoriais se organizam especialmente pelas potencialidades das tecnologias de informação e comunicação utilizadas em EaD a partir da 3ª geração e acentuadas a partir da 4ª. Um aconselhamento pedagógico está mais próximo do modelo didático tutorial, o que implica numa ênfase maior nos processos autônomos que delegam aos estudantes a maior parcela de responsabilidade pelo desempenho na aprendizagem.

No modelo professoral, os professores assumem toda responsabilidade pelo planejamento das estratégias e sequência das atividades de aprendizagem.

Elena Maria Mallmann, a autora, menciona que o conhecimento construído nessa investigação diz respeito às evidências da mediação pedagógica em EaD a partir da cartografia da performance docente ao longo do desenvolvimento de materiais impressos e hipermidiáticos. As problematizações e entendimentos dinamizados pela ação-reflexão-ação implicaram atenção particular ao movimento retrospectivo e prospectivo concernente às etapas cíclicas espiraladas de planejamento, implementação, avaliação e replanejamento dos materiais didáticos

no interior de uma equipe multidisciplinar. A elaboração teórico-conceitual é advinda da observação, registro e análise de um evento em movimento que é a performance docente. Isso implicou no esboço de uma matriz epistemológica que reconhece no conhecimento produzido em redes, a multiplicidade dos fatores que informam e são informados pelas decisões-ações, as interações humanas e as implicações de aspectos não-humanos numa investigação.

Como base na pesquisa, a autora traz os mapas que compõem a cartografia da performance docente como sinalizadores, âncoras, pontos de apoio assim como são as bússolas, os pontos cardeais e a rosa dos ventos. A cartografia elaborada é uma planimetria do observatório específico escolhido. Agrimensura-se um processo em movimento. Para isso, a delimitação da preocupação temática na MDP serviu como um GPS. Os nivelamentos e sensoriamentos serviram como escalas para composição dos mapas. A cartografia da performance docente implica no movimento retrospectivo de registro e análise das ações já implementadas. Ao mesmo tempo, o componente prospectivo se apresenta na possibilidade de utilizar as informações apresentadas para planejar ações futuras tais como: a) reorganizar equipes; b) rever conceitos; c) investir em capacitações específicas; d) especificar funções; e) priorizar a clareza no fluxo de informações; f) sustentar princípios como a autonomia, interação e cooperação no interior de uma equipe multidisciplinar; g) atendimento de demandas formativas específicas e emergenciais; h) contextualizar a inovação na docência universitária explicitando as potencialidades científicas, didáticas, políticas, éticas e investigativas da autoria e co-autoria dos materiais didáticos; i) ampliar a riqueza da inserção dos mediadores tecnológicos como objetos e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Dessa forma, os resultados do trabalho investigativo tornam-se móveis e possíveis de serem recombinaados com outros para mapear o processo de elaboração de mediadores didáticos impressos e hipermidiáticos. A proposição no modo checklist pode subsidiar novas redes e a elaboração de novos mediadores. O Perfo_List³ é uma sistematização para compreender melhor a performance docente dentro das rotinas de produção de materiais didáticos em equipes multidisciplinares. Cada equipe tem suas especificidades em virtude da competência, autonomia e desejo de cada um dos mediadores envolvidos. Essas singularidades precisam ser

³ Perfo_List é um formulário de temas e indicadores em formato checklist, conforme já mencionado.

mapeadas de modo que as proposições das coordenações e equipes de gestão alcancem os resultados esperados. Ressonâncias dessa investigação-ação fluem para o ensino-aprendizagem, a formação e capacitação dos professores-autores e *designers* de mediação, para as especificidades da mediação pedagógica na modalidade a distância, modelos e processos de gestão de equipes e desenvolvimento profissional docente. No âmbito das ciências da educação repercute na discussão em torno das interfaces entre campos como a pedagogia, tecnologia, didática, metodologia do ensino, design de mediação, mídia e gestão do conhecimento. As implicações se localizam nos campos da didática, metodologia do ensino, transposição didática, fundamentos da educação e mediadores didáticos impressos e hipermidiáticos. Todos esses eixos compõem a performance docente. São subjacentes em relação aos percursos formativos e da experiência concreta com o ensinar-aprender em termos do saber, poder e querer fazer. A performance docente compreendida a partir das dimensões científica, didática, política e ética requer mapas, cartografias compostas de linhas indicativas de ações prospectivas amparadas nos elementos retrospectivos.

1.6 Artigo sobre Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.

A sexta pesquisa selecionada foi feita no Banco de trabalhos da EnEPQ, é de autoria de Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá, sob o título: “Mediação Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos”.

Inicialmente as autoras trazem uma contextualização teórica sobre o tema, mencionam que a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que se voltará à compreensão profunda do dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise dessa natureza, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Abordando um contexto histórico da análise de conteúdo, as autoras citam um dos precursores: Lasswell, o qual, em meados de 1915, utilizou da técnica nos Estados Unidos, com o intuito de identificar a postura estratégica dos demais países ao proceder a análise de imprensa e de propagandas. No entanto, a análise de conteúdo só alcançou popularidade a partir de Bardin (1977). No início de sua aplicação, a objetividade de tal técnica era perseguida com empenho.

Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá mencionam que a conceitualização da análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, seja visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens.

Na esteira de Bardin (1977), as autoras ressaltam a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado. Nos últimos anos, a técnica tem conquistado grande desenvolvimento, tendo em vista, o crescente número de publicações anuais. Entretanto, a variedade de conceitos e finalidades de seu uso, parece estar longe de enriquecer a prática de análise.

Além de Bardin (1977), as autoras utilizaram outras referências como Freitas (1996), Cunha (2017), Moscarola e Flick (2009), Minayo (2000), Mozzato e Grzybovski (2011) para desenvolver a sustentação teórica. E, para a análise de conteúdo, respeitaram as seguintes etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As autoras relatam que na primeira fase, a pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas, sendo que esta fase compreende: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação das hipóteses e objetivos; e d) elaboração de indicadores a fim de interpretar o material coletado.

Concluída a primeira fase, parte-se para a exploração do material, que constitui a segunda fase. A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de

registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas, assim explicam as autoras.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. As autoras mencionam que este ponto compreende as seguintes fases: 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos); 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro; 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); e 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Como método de trabalho as autoras utilizaram a pesquisa descritiva, que se propõem a apresentar a utilização da técnica análise de conteúdo, a qual foi aplicada em uma pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada “Rituais corporativos como estratégia de legitimação dos valores organizacionais em empresas familiares”.⁴ Com relação à coleta de dados, foram realizadas entrevistas com 45 indivíduos, integrantes do quadro funcional da organização. As entrevistas tiveram duração média de 35 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. Salienta-se que a seleção dos indivíduos para fazer parte do *corpus* de entrevistas buscou respeitar a diversidade de sexo, tempo de empresa, nível hierárquico e setor de trabalho.

No artigo é evidenciada a contribuição das entrevistas individuais para o alcance de uma variedade de impressões e percepções que os diferentes grupos selecionados possuem em relação às variáveis de estudo. A coleta de dados secundários, por sua vez, teve como fonte interna, o site da empresa e demais documentos institucionais, os quais foram submetidos à posterior análise, tendo em vista o caráter representativo do sistema e estrutura da organização.

⁴ Trata-se de uma Dissertação de mesma autoria do artigo em análise, defendida em 2012.

Com vistas a responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa de Dissertação de Mestrado se propôs, as autoras apresentaram os dados coletados previamente analisados, por meio da análise categorial que conforme Bardin (2006) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco*.

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada. Nessa lógica, as autoras estruturaram as seguintes categoriais iniciais:

1. A constituição da empresa familiar
2. Amadorismo e relações paternalistas
3. Mão de obra familiar
4. Trabalho árduo
5. Expansão física
6. Modernização tecnológica
7. Governança corporativa
8. Gestão pela qualidade
9. Programas especiais
10. Responsabilidade socioambiental
11. Lucratividade/rentabilidade
12. Clientes e consumidores
13. Pessoas comprometidas e motivadas
14. Ética
15. Qualidade
16. Rituais de Passagem
17. Ritos de degradação

18. Ritos de reforço

19. Ritos de renovação

20. Ritos de integração e redução de conflitos

Com vistas a refinar a análise dos dados, o agrupamento progressivo das categorias iniciais, as autoras ressaltaram a emergência das categorias intermediárias. Após a apresentação e discussão das categorias iniciais, emergiram cinco categorias intermediárias: I. Empreendedorismo do fundador; II. Profissionalização da empresa; III. Inovações/técnicas gerenciais; IV. Valores da organização; V. Rituais Corporativos.

Constituídas as categoriais iniciais e intermediárias, as autoras determinaram as categorias finais, denominadas: “A história da empresa” e “Os rituais e a preservação da ideologia central da empresa familiar”, as quais são exploradas nesta seção. As categorias em questão formam elaboradas com intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados. Elas representam a síntese do aparato das significações identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

Concluído o desenvolvimento das três etapas, as autoras acrescentaram as considerações finais, atendendo, portanto, a forma de condução da análise de conteúdo. A elaboração do artigo em questão, segundo autoria, foi motivada pelo fato de diversos autores se apropriarem, conforme descrito inicialmente, da técnica de análise de conteúdo, com objetivo de analisar dados qualitativos. Sendo assim, o estudo teve como pretensão apresentar-se como um guia para que pesquisadores, ao se lançarem na realização da análise de conteúdo, possam ter um exemplo prático aplicado, servindo como referência.

Mesmo sendo o estudo especificamente voltado à técnica de análise de conteúdo, não é possível garantir sua credibilidade e legitimidade, assegura-se, no entanto, seu caráter de tipo de análise em franca utilização nos estudos qualitativos na área da administração.

Por fim, as autoras defendem a contribuição do estudo descritivo para esclarecer algumas peculiaridades da técnica de análise de conteúdo, evidenciando seu potencial de aplicação nas pesquisas de cunho qualitativo, ou até mesmo, estudos mistos no Campo da Administração.

1.7 Contribuição dos estudos correlatos para o desenvolvimento da tese

A primeira pesquisa selecionada é intitulada “Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos?”. Trata-se de um estudo veiculado, em 2017, na revista *Conhecimento Interativo*, de São José dos Pinhais, publicado pelos autores Andressa Silva, Gilnei Moura, Daniele Cunha, Kristina Figueira, Tatiane Hörbe e Eliana Gaspary.

A segunda pesquisa selecionada faz parte do Banco de Teses da PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, trata-se do trabalho da aluna Maria Elisabette Brisola Brito Prado, cujo tema aborda a Educação a Distância e Formação do Professor: redimensionando concepções de aprendizagem.

O objetivo do trabalho foi de identificar os aspectos que podem contribuir para o desencadeamento do pensamento reflexivo, bem como para o aprendizado do professor em formação na perspectiva da reconstrução da prática pedagógica. A análise qualitativa utilizou os registros textuais dos professores em formação (denominados de professores-alunos) expressos nos Fóruns de Discussão do ambiente virtual do Curso.

A seleção da terceira pesquisa foi feita no Banco de Teses da Capes, trata-se do trabalho de André Anderson Cavalcante Felipe, intitulado: *Ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem: um estudo de caso da Plataforma Moodle – UFPB*.

A pesquisa teve como objetivo analisar como a utilização da plataforma Moodle na Disciplina Introdução à Economia, do Curso presencial de Ciências Econômicas da UFPB/Campus I, promove a aprendizagem de forma colaborativa. Foi verificado como os recursos são desenvolvidos no processo de aprendizagem, identificando os procedimentos da Gestão da Informação (GI) desenvolvidos na Disciplina, além das condições de ensino-aprendizagem proporcionadas no Moodle para estimular os alunos a construírem conhecimento de forma colaborativa e os procedimentos da GI exercidos pela disciplina.

A seleção da quarta pesquisa selecionada teve como suporte o Banco de Teses da Biblioteca Digital da UFMG. Selecionamos o trabalho de Fernando Selmar Fidalgo de Oliveira, intitulado *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*.

O objetivo desse trabalho foi analisar as implicações sofridas pelo exercício docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Tal objetivo geral pode ser desdobrado em: a. Caracterizar o processo de trabalho docente virtual, analisando a relação entre seus espaço-tempos e suas tecnologias, b. Identificar especificidades do espaço virtual como espaço formador e como espaço de trabalho pedagógico (teletrabalho docente), c. Analisar as consequências do trabalho virtual sobre os tempos e os espaços do trabalhador da educação, considerando aspectos do lazer, do descanso e da convivência familiar, d.

A quinta pesquisa foi selecionada no Banco de teses da SCIELO, é de autoria de Elena Maria Mallmann, com o título: “Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos”.

No contexto dessa pesquisa está a inovação na docência universitária impulsionada pelo processo de elaboração de materiais didáticos para Educação a Distância (EaD) em equipes multidisciplinares. A preocupação central é mapear as especificidades da performance docente ao longo da elaboração de materiais impressos e hipermidiáticos e suas implicações na potencialidade da mediação pedagógica em EaD.

A sexta pesquisa selecionada foi feita no Banco de trabalhos da EnEPQ, é de autoria de Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá, sob o título: “Mediação Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos”.

Inicialmente as autoras trazem uma contextualização teórica sobre o tema, mencionam que a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que se voltará à compreensão profunda do dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise dessa natureza, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Assim, os trabalhos que seguem ilustram o panorama correlato nos descritores que seguem com a contribuição de forma conseguinte, explicitado no Quadro 01:

Quadro 01 - Pesquisas Correlatas

Indicador	Título	Autores	Contribuição
Análise de Conteúdo	“Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos?”.	Andressa Silva, Gilnei Moura, Daniele Cunha, Kristina Figueira, Tatiane Hörbe e Eliana Gasparry.	Ajudou na percepção de se fazemos o que dizemos.
	Formação do Professor e Educação a distância: Redimensionando Concepções de Aprendizagem	Maria Elisabette Brisola Brito Prado	Trouxe exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos foram os trabalhos que contribuíram para o desenvolvimento da análise dos relatos dos docentes
Formação do Professor e Educação a distância	Ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem: um estudo de caso da Plataforma Moodle – UFPB	André Anderson Cavalcante Felipe	Ajudou no entendimento sobre redimensionando Concepções de Aprendizagem,
Ambientes Virtuais	intitulado Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.	Fernando Selmar Fidalgo de Oliveira	Trouxe referências sobre Ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem,
Coletividade e em	Mediação Pedagógica em Educação a	Elena Maria Mallmann	Trouxe referências sobre educação a

Ambiente Virtual	Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos		distância e trabalho docente virtual
Mediação na EaD	Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá	Mediação Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos	Versa sobre mediação Pedagógica em Educação a Distância apesar de fazer menções pertinentes a papel do professor no âmbito da educação a distância não contribuiu para o desenvolvimento da análise desta tese.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

O levantamento dos trabalhos correlatos ao tema, com base nos descritores adotados por esta pesquisa, possibilitou a ampliação do repertório de referências bibliográficas no que concerne aos sujeitos e ambientes investigados e na compreensão da aplicação da metodologia de análise de conteúdo.

Entretanto, apesar dos trabalhos selecionados apontarem para as questões de análise de conteúdo e percepção dos professores sobre questões atinentes às ferramentas educacionais disponíveis em ambientes virtuais (AVA), não confluíam no mesmo sentido desta pesquisa, o que limitou a contribuição e concatenação de objetivos. Contudo, alguns trabalhos eram tangentes ao tema investigado e contribuíram com limites e entendimentos, gerando e dando um contorno confortável ao trabalho.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O contexto da educação a distância no Brasil

A história da educação a distância (EaD) não é recente e nem sempre esteve presa aos meios informacionais e tecnológicos da atualidade. No século XIX, por exemplo, os correios eram utilizados para transmitir informações e instruções aos alunos, embora se tratasse ainda de uma educação não formal. Posteriormente, passou a ser utilizado o recurso televisivo e um material impresso para oferecer uma educação convencional, ou seja, educação básica escolar, para pessoas que moravam em lugares isolados ou que não tinham condições de frequentar um Curso regular e na idade adequada. Desse modo, eram Cursos marcados por uma reputação de inferioridade em relação a outras modalidades de ensino (ALMEIDA, 2002).

Segundo Almeida (2002), o crescimento tecnológico de informação e comunicação permitiu um grande avanço e novas perspectivas para a EaD. A sociedade contemporânea é marcada pelo uso das tecnologias informacionais, redes de relacionamentos, entre outros meios eletrônicos de comunicação, e as distâncias geográficas já não impedem a troca de informações em tempo real. Assim, com o uso das novas tecnologias, a EaD permite que professores e alunos, embora fisicamente separados, se unam em um espaço virtual, interligados e conectados pela internet, e com auxílio das hipermídias e com recursos interativos, permite que ocorra o processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2012).

No Brasil, a EaD foi reconhecida com a publicação do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, estabelecendo que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1996b).

O Decreto nº 5.622/2005 regulamentou o art. 80 e condensou as metas estabelecidas nesta legislação para a EaD: (a) define-a como uma modalidade de ensino que deve ser organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares; (b) prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais; (c) estabelece que a avaliação do desempenho dos alunos seja critério para a promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas; (d) responsabiliza o Ministério da Educação (MEC) pela padronização das normas e procedimentos para implantação desta modalidade

e para organizar a integração entre os diversos sistemas de ensino; (e) apresenta as instruções e normatização para a oferta de cursos na modalidade a distância: educação básica, ensino superior e pós-graduação (BRASIL, 2005).

Para implantar o uso das novas tecnologias nas escolas, tanto na modalidade EaD como na presencial, contou-se com valores disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento. Com o objetivo de normatizar, facilitar e aperfeiçoar a utilização desses recursos, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed), do MEC, a partir do Decreto nº 1.917/1996, e reestruturada pelo Decreto nº 5.159/2004 (BRASIL, 2009b).

A Seed desenvolveu o Programa Nacional de Informática e Educação (ProInfo), criado em 1997, para atingir todo o território nacional e implantar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas escolas públicas (MORAES, 1997). Os recursos são repassados para as secretarias de educação dos estados e de alguns municípios. Além da ajuda financeira para instalar vários computadores nas escolas de ensino básico por todo o país, o programa prevê a formação de professores em todas as áreas disciplinares, fomentando, assim, a utilização das TICs como um recurso pedagógico e integrado às atividades de sala de aula (VALENTE, 2003). Outro aspecto importante desta ação governamental é a integração entre a escola pública de ensino fundamental e os núcleos de pesquisa das universidades que desenvolvem projetos voltados para a formação de educadores em relação ao uso das novas TICs.

Para atender a demanda do atendimento e a implantação das TICs nas redes públicas, foi organizada uma estratégia em duas etapas: primeiro, a montagem dos Núcleos de Tecnologia Educacional e a formação de professores-multiplicadores e, na segunda etapa, ainda em processo, a implantação de laboratórios de informática nas escolas e a formação continuada de educadores. Em cada estado da federação foi criada, por meio das secretarias de educação estaduais, uma Coordenação Estadual do ProInfo para facilitar as ações necessárias à implantação do programa (VALENTE, 2003).

Para a regularização, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e Cursos superiores de graduação, foi instituído o Decreto nº 5.773/2006. Em seu artigo 45, define que a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Seed devem exercer as atividades de

supervisão relativas aos cursos da EaD (BRASIL, 2006a). Aquilo que o Decreto nº 5.773/2006 determinava, em conjunto com o Decreto nº 5.622/2005, sobre o credenciamento e o credenciamento da oferta de EaD, foi alterado pelo Decreto nº 6.303/2007, que passou a regular esses aspectos da EaD (BRASIL, 2007a).

Para a avaliação *in loco* das instituições, a Portaria MEC nº 10/2009 fixou os critérios por amostragem e por análise documental. A portaria também define que a Seed poderá prover elementos para referenciar as condições necessárias para o credenciamento institucional da modalidade EaD e para o credenciamento de novos polos de apoio presencial (BRASIL, 2009a). Já a Portaria nº 1.369/2010 dispõe sobre o credenciamento de instituições públicas de ensino superior para ofertar Cursos superiores na modalidade a distância, vinculando-as ao Sistema Universidades Abertas do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800/2006.

O *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001) enfatiza que a EaD pode colaborar com a diminuição da desigualdade entre pessoas no país que não podem frequentar o nível superior na modalidade presencial. Desta forma, o Sistema UAB é um dos programas basilares para a implantação e regulação da EaD. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o Sistema prioriza o atendimento de cursos para a formação inicial e continuada de professores, gestores e trabalhadores em educação básica nas esferas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, objetivando a oferta de cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento e a ampliação do acesso à educação superior pública (BRASIL, 2006b).

A UAB tem como meta organizar um sistema nacional de educação superior a distância, tanto para ampliar como para interiorizar a oferta gratuita e a qualidade de ensino superior nesta modalidade. Este programa estabelece companhia entre os consórcios públicos: federal, estadual e municipal, com a participação das universidades públicas e de outros parceiros (MOTA, 2007).

De acordo com os dados extraídos do Portal de Educação, em 2003 foi criado o Referencial de Qualidade para Educação Superior a Distância, modificado posteriormente devido às constantes transformações do setor e às mudanças na legislação. Assim, mediante consulta pública realizada em agosto de 2007, uma comissão de especialistas no assunto analisou as críticas e alterou este documento, que subsidia os atos legais do poder público.

Os Referenciais de Qualidade para EaD apresentam a lista de itens para processar a autorização de cursos a distância. Outro objetivo importante é orientar alunos, professores e técnicos, além dos gestores das instituições, sobre os quesitos para alcançar um excelente nível de qualidade. A última versão está disponibilizada no endereço eletrônico do Portal do MEC.

As bases dos Referenciais de Qualidade para EaD tratam dos seguintes pontos: concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; e gestão acadêmica e administrativa. O próprio documento destaca que não tem força de lei, mas é um referencial norteador, principalmente quanto à organização de sistemas de EaD no Brasil (BRASIL, 2007b).

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Lei do Sinaes), delega ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a função de avaliar instituições de ensino superior (IES), seus cursos e atividades, bem como de determinar as ferramentas e instrumentos de avaliação. É o Inep que dá o credenciamento e o Reconhecimento/Renovação de Reconhecimento de Cursos às IES.

Nesta perspectiva, para constituir o comitê gestor responsável pelos instrumentos de avaliação, promulgou-se a Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017 (que instituiu um comitê com representantes do próprio Inep, do Conselho Nacional de Educação e de outros órgãos educacionais, e uma comissão consultiva, com representantes do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular e da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed) e a realização de oficinas no 23º Congresso Internacional da Abed de Educação a Distância, além de contar com o apoio da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação e do banco de avaliadores BASis (RAMOS; SILVA, 2018).

O novo Instrumento de Avaliação para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos, publicado em outubro de 2017, tendo em vista que os processos administrativos para gestão dos cursos podem ser avaliados de forma mais adequada quando a instituição sistematiza e documenta seus processos de gestão. O Inep menciona, na apresentação dos novos instrumentos, que:

as alterações, compreendidas como imprescindíveis, basearam-se em diversos aportes: legislação pertinente; legislação recentemente instituída; estudos estatísticos; análise de demandas provenientes da sociedade civil organizada e da comunidade acadêmica; metas do Plano Nacional de Educação (PNE); interlocução com os integrantes do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes – BASis; e permanente diálogo entre o Inep e a Seres, que utiliza os instrumentos em sua prática regulatória (INEP, 2017).

Esse instrumento visa orientar avaliadores do Inep nas visitas às IES, para seu credenciamento, e na avaliação de cursos, para seu Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, indispensáveis para funcionamento e continuidade das IES e seus cursos (RAMOS; SILVA, 2018). De acordo com os resultados da avaliação, pode-se calcular o chamado Conceito de Curso, que não pode ser inferior a 3, em uma escala de 0 a 5. Assim, é instrumento fundamental para garantir a qualidade dos cursos superiores oferecidos no país, bem como sua continuidade.

Diante deste relato, observa-se que a EaD tem grande amparo na legislação brasileira. Assim, as instituições que trabalham com esta modalidade têm parâmetros para oferecer esse tipo de ensino com qualidade, sempre respeitando e aplicando a legislação vigente e os Referenciais de Qualidade para EaD. Muitos autores debatem sobre a importância da orientação e do acompanhamento pedagógico deste processo de ensino-aprendizagem, que se diferencia em muitos aspectos do ensino presencial. Esta modalidade de ensino, mediada pelas diversas TICs, possibilita a melhoria da qualidade do ensino, desde que bem estruturada e mediada por profissionais qualificados. E uma das TICs mais importantes nesse processo são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), usados tanto como apoio ao ensino presencial quanto como base mediadora das relações na EaD.

Os ambientes virtuais de aprendizagens disponibilizam vários tipos de mídias, e suas interfaces interativas são muito dinâmicas, pois apresentam blocos de conteúdo, com cores distintas, fontes contrastantes com o pano de fundo, figuras atrativas, dinâmicas e criativas, informações dialógicas e bem-organizadas.

2.2 Sites, plataformas, ciberespaço e o ambiente virtual

De acordo com Lévy (1999), a interconexão dos computadores em rede – isto é, pela internet – gerou um novo espaço comunicacional, que o autor denomina “ciberespaço”. Esse novo ambiente de interações sociais cria um paradigma cultural

com suas próprias técnicas, atitudes, práticas, valores e modos de pensar, que também Lévy (1999) denomina “cibercultura”. A comunicação em rede é vista por alguns autores como a principal característica desse contexto. Castells (2003), por exemplo, chega a se referir à sociedade contemporânea por “sociedade em rede”.

As mudanças trazidas pelo ciberespaço, é claro, não poderiam deixar de afetar e questionar o funcionamento do sistema educacional e o papel dos professores, que começam a sair de seu papel historicamente construído de centralizadores do conhecimento, para se tornarem incentivadores da inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

É muito importante que o professor se adapte e se conscientize das particularidades desse novo sistema, abrindo-se às novas experiências e entendendo seu lugar como mediador. Como preconiza Freire (2002), o professor deve sempre considerar a coletividade na aquisição de saberes, atentando-se às capacidades tanto individuais como coletivas de seus alunos – independentemente da modalidade de ensino, presencial ou a distância. Entender os alunos como sujeitos plenos com suas próprias experiências e conhecimentos é uma atitude que motiva e incentiva o aluno a participar ativamente das aulas.

A EaD também quebra a relação de dependência entre professor/tutor e alunos. Aqueles são incentivadores destes mediadores na construção do conhecimento, que é colaborativa, fruto da interação entre os diferentes participantes do processo. Isso também nos leva a refletir sobre a situação do próprio aluno, que também se altera, fazendo com que ele deixe de ocupar uma posição mais isolada ou solitária para se tornar agente de sua própria educação (MORAES, 2016).

Tais mudanças podem representar um novo e grande desafio para os professores: a distância física, que deve ser uma preocupação ao se pensar e executar a modalidade de educação a distância (EaD), de maneira que o professor precisa sempre procurar meios de estimular a aprendizagem com propostas e atividades mais instigantes.

Moraes (2016, p. 50) resume as novas características esperadas da Educação na contemporaneidade em: “autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade”. Dessas, a *interação social*

merece cuidadosa atenção no âmbito da EaD, uma vez que ela é essencial para o processo de ensino online (PALLOFF; PRATT, 2004). Para os autores, a aprendizagem no ambiente virtual só se dá a partir da interação entre alunos e entre estes e o professor, pois é ela que promove o entendimento do conteúdo estudado e é a partir dela que cada aluno pode reconhecer sua responsabilidade na construção do conhecimento.

Moraes (2016, p. 53) também afirma que “o conceito de aprendizagem colaborativa não surgiu com as novas tecnologias”, mas renovou-se com elas e é “potencializado pelas mídias digitais”. A aprendizagem colaborativa está pautada no engajamento com o outro, na coletividade da construção do conhecimento – não apenas distribuindo tarefas, mas integrando os participantes e seus conhecimentos, elaborando um saber a partir do diálogo.

“Ambiente colaborativo” [...] implica determinadas formas de organizar as condições tecnológicas de maneira a permitir a participação de múltiplas pessoas no processo comunicativo, ou seja, permitir que a comunicação se faça numa via de “mãos múltiplas” e não na forma linear de “mão única”. [...] [Ambientes de aprendizagem colaborativos] são espaços compartilhados de convivência que dão suporte à construção, inserção e troca de informações pelos participantes visando a construção social do conhecimento. (MAGALHÃES, 1999, p. 7).

É por isso que o professor deixa seu papel centralizador e passa a mediar as relações educativas entre os alunos. Essa característica talvez alcance seu extremo justamente no modelo EaD, uma vez que o professor já não está presente, devendo, sobretudo, articular os conteúdos a serem acessados pelos alunos, mais do que apenas os fornecer propriamente.

Uma das principais ferramentas utilizadas no âmbito da EaD é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tanto no meio acadêmico como corporativo. Historicamente, várias tecnologias foram desenvolvidas para a EaD, conforme o desenvolvimento tecnológico de cada época, envolvendo correspondência, telefonia, rádio etc. Os AVAs, por sua vez, surgem com a internet e a disseminação do computador pessoal. São ferramentas que buscam dar suporte ao processo de educação no ciberespaço (PEREIRA, 2007), onde se pode disponibilizar o conteúdo das aulas e materiais complementares, além de incluir funções como chat e fóruns para que os alunos e tutores possam interagir. Isso quer dizer que:

a qualidade do processo educativo dependerá do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais pedagógicos inseridos, da qualidade dos professores, monitores, tutores e equipe técnica, assim como da estrutura, ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente. (MORAES, 2016, p. 53).

É importante não confundir o AVA com ambiente informatizado de aprendizagem (AIA), que se refere ao uso de tecnologias em salas de aula tradicionais, servindo apenas como recurso e suporte pedagógico para o professor, além de servir de base para apresentações de alunos, possibilitar pesquisa em sala de aula, entre outras funções (OLIVEIRA; FERREIRA; DIAS, 2004). Assim, enquanto o AIA se refere à sala de aula complementada com recursos tecnológicos, o AVA é um substituto da sala física.

2.3 Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

De maneira geral, todo espaço que favorece relações sociais entre indivíduos – professores e alunos – em prol de aquisição e construção do conhecimento pode ser considerado um ambiente de aprendizagem (OLIVEIRA; FERREIRA; DIAS, 2004). A sala de aula física ainda é tida como o ambiente mais tradicional, e de certa forma o principal, para o processo educativo, mas Santos (2002) defende que o ambiente virtual pode ser um espaço de trocas e significações tão profícuo quanto a sala de aula, mas com interatividade entre os atores do processo educativo e os recursos técnicos de maneira que se pode até potencializar a aprendizagem.

Dillenbourg (2000) elenca as seguintes características constituintes de um AVA:

1. Um AVA é construído como espaço de informação.
2. Um AVA é um espaço social.
3. Seu espaço virtual é explicitamente representado, seja por textos, figuras 3D ou outros tipos de conteúdo estrutural.
4. Estudantes não são apenas ativos no AVA, mas *atores* e *co-construtores* do espaço.

5. AVAs não estão ligados apenas à EaD, podendo ser complemento de cursos presenciais.

6. Um AVA integra várias ferramentas e abordagens pedagógicas.

7. O AVA se sobrepõe ao ambiente físico.

Embora não seja restrito à EaD, é inegável que o AVA seja essencial nessa modalidade de ensino, sendo o principal instrumento mediador desse sistema (BELLONI, 2008). Entre as ferramentas de compartilhamento de informação e interação entre os envolvidos estão blogs – espaços para veiculação de textos, imagens, sons e vídeos –, grupos de discussão, listas de e-mail etc., integrando múltiplas mídias e linguagens, tudo via internet.

De acordo com Mourão, Arruda e Miranda (2010, p. 11):

No contexto da educação a distância, os ambientes virtuais de aprendizagem são as ferramentas construídas para possibilitar formação ética, criativa, autônoma e cooperativa, uma vez que possibilitam aos professores criarem situações de ensino que privilegiem as habilidades e competências dos alunos, rompendo com o tradicionalismo do ensino presencial. O AVA, quando aplicado em cursos a distância, permite a autonomia na aprendizagem, pois o aluno torna-se responsável pelo processo de construção do conhecimento, podendo controlar o tempo de estudo, os horários de realização das atividades, a busca de informações, de conteúdos e de respostas para os problemas, sempre acompanhado pelo professor que, além de ser o facilitador do processo, é o proponente das atividades e leituras básicas e complementares, sempre visando a aprendizagem autônoma e cooperativa.

2.4 Ferramentas educacionais

A EaD contém ferramentas de suma importância, pois é através delas que a comunicação didática em ambientes digitais se efetua, além de proporcionarem a interatividade entre professores, tutores e alunos. Esses recursos podem ser de duas naturezas, mais ou menos predominantes dependendo da proposta do curso, do professor/tutor e dos objetivos dos alunos. São elas as ferramentas e atividades assíncronas e síncronas.

As ferramentas assíncronas são aquelas com que cada participante pode se envolver a seu próprio tempo, independe de espaço e de simultaneidade. As mais utilizadas são comunicações por e-mail e fóruns de discussão (tanto para dúvidas e eventualidades como para responder questões propostas pelo professor), além de

blogs, que funcionam como diários virtuais (ou “diários de bordo”, como algumas plataformas os denominam). Incluem-se nessa categoria também os materiais complementares disponibilizados no AVA, como textos, imagens, vídeos, arquivos de áudio etc.

Já as ferramentas síncronas são aquelas de interação em tempo real, ou seja, em data, horário e, às vezes, local previamente estabelecidos pelos docentes, ou de acordo com o calendário acadêmico disponibilizado no início do semestre. Alguns dos recursos síncronos mais comuns são:

- Chat – uma sala virtual de conversa instantânea, popularmente conhecida como sala de bate-papo, para discussões em tempo real e plantões de dúvida.
- Videoconferência – geralmente utilizada para ministrar aulas, semelhante ao modelo presencial. Este recurso também é utilizado para reuniões com docentes, polos e representantes de turmas.
- Audioconferência – embora não muito comum na EaD, é um sistema de transmissão de áudio ao vivo. Este recurso pode ser usado tanto para disponibilizar arquivos de áudio como para interação síncrona, com a vantagem de ser mais leve que a transmissão de vídeos, exigindo baixa velocidade de internet para ser usado, além de ter configurações mais simples. Pode-se transmitir aulas, palestras, reuniões ou discussões.

Todos esses recursos também podem ser utilizados entre os alunos para realização de trabalhos em grupo, nas disciplinas de projetos integradores e na confecção e discussão de trabalhos de conclusão de curso.

Para estudantes iniciantes, sistemas híbridos que foquem igualmente em atividades síncronas e assíncronas podem ser os melhores, de acordo com Moran (2015). Embora o modelo assíncrono seja mais personalizável e garanta maior autonomia ao aluno, ele também exige mais responsabilidade e boa capacidade de gerenciamento do próprio tempo para estudar e desenvolver as atividades – o que o torna, inclusive, mais recomendável para adultos. Assim, pode-se construir o processo de aprendizagem progressivamente, predominando as atividades síncronas no início até que o aluno vá alcançando maior autonomia, vindo a focar mais em atividades assíncronas.

Em outro texto, Moran (2011) nos informa que, no Brasil, o modelo EaD inicialmente envolve aulas ao vivo, tutoria presencial e suporte online. As aulas são oferecidas para várias turmas simultaneamente, cada uma com cinquenta alunos em média e com um tutor local prestando apoio. Ao longo da semana, são passadas atividades e orientações complementares. Outro modelo crescente de EaD é aquele em que uma plataforma oferece materiais e cursos já planejados, de maneira que o aluno pode acessá-los e se desenvolver como autodidata, com a possibilidade de consulta e interação com tutores e, às vezes, com outros colegas. Este modelo de educação online pode ter diferentes focos, indo desde programas mais conteudistas com atividades até a formação de grupos de pesquisa, com projetos mais colaborativos.

2.5 Experiências acadêmicas no uso de AVAs

Hoje existem vários AVAs disponíveis na internet, incluindo Moodle, eProinfo, Blackboard, TelEduc, Aulanet, Canvas entre outros. As narrativas realizadas nesta pesquisa relatam a experiência de professores que atuam especificamente com Moodle, Blackboard ou Canvas. Alguns desses ambientes virtuais, na atualidade, têm funções iguais ou semelhantes às de outros, que ora podem ser denominadas de maneiras distintas, ora podem apresentar alguma vantagem ou desvantagem em comparação às de outro AVA, como se poderá ver adiante.

Moodle

A primeira plataforma a ser analisada é o Moodle. Sendo um software livre, ele pode ser copiado e modificado, além de distribuído gratuitamente, com livre acesso a seu código-fonte.

De acordo com Santos (2016), é o AVA mais usado em cursos da modalidade EaD, utilizado pela Universidade Aberta do Brasil, pela Universidade Federal Fluminense, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Rio Grande do Sul, pela Universidade de São Paulo, pela Universidade Federal de Minas e do Mato Grosso do Sul, entre outras instituições.

Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, denominado como Moodle, teve seu projeto-piloto por volta de 1999, pelas mãos de Martin Dougiamas, da Curtin University of Technology, Austrália. Lançado em 2001, é um dos mais

populares ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) atualmente. Esta popularidade se dá principalmente pela flexibilidade de se “formatar” a estrutura de tópicos e as ferramentas a serem utilizadas para o desenvolvimento dos cursos oferecidos no ambiente.

Em inglês a palavra Moodle é também um verbo que descreve a ação que, com frequência, conduz a resultados criativos, de deambular com preguiça, enquanto se faz com gosto o que for aparecendo para fazer (MOODLE apud VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2009, p. 42).

Baseado na web, no momento de redação desta Tese, ele está em sua versão 2.5.2. Para rodar, deve ser instalado em um servidor de web; para utilizá-lo, o usuário necessita apenas de um computador conectado à internet e um navegador.

O Moodle pode ser considerado um *learning management system* (LMS) (MATTAR, 2014) e oferece funcionalidades como programação de estratégias para treinamento a distância, criação de cursos, suporte para arquivos de leituras complementares, mecanismos de comunicação síncrona e assíncrona, além de páginas de *wiki*, glossário, base de dados e fóruns, entre outras.

De acordo com Sabbatini (2007), o Moodle conta com descritivo do curso, logotipo, mensagem de boas-vindas; busca por palavras-chave nos fóruns; lista de usuários ativos recentemente; lista de participantes (professores e alunos) e de grupos; últimas notícias; calendário mensal; últimas modificações no site; índice de acesso direto aos módulos; configurações do curso; lista de outros cursos; bloco zero (no qual se pode colocar recursos gerais do curso e da disciplina, não necessariamente ligados a um bloco semanal ou temático); e boxes de tópicos ou de semanas para cada curso.

O nome dado a uma plataforma de *e-learning*, código-fonte aberto, sua utilização é de livre acesso, através da determinação Martin Dougiamas, um antigo *internet consultant* da Curtin University of Technology, na Austrália. As pesquisas de Dougiamas (DOUGIAMAS, 2000; DOUGIAMAS; TAYLOR, 2002) desenvolvidas na Tese de Doutorado levaram à inclusão de alguns aspectos pedagógicos que não estavam presentes noutras plataformas nem desenho inicial dessa. Nesse sentido, o desenvolvimento do Moodle assentou numa teoria social-construcionista que poderemos organizar segundo três conceitos principais:

- construtivismo, baseado em perspectivas de Piaget e Papert, segundo as quais os indivíduos constroem ativamente os seus conhecimentos;
- construcionismo, atendendo à ideia de que o indivíduo aprende efetivamente quando constrói algo para os outros experimentarem;
- construtivismo social, conceito que aplica os anteriores a um grupo que cria conhecimento orientado para terceiros baseando-se em conhecimentos mais complexos, construindo, de alguma forma, uma cultura de artefatos partilhados com significados também partilhados.

O Moodle é compatível com qualquer sistema operacional que faz uso do PHP (*Hypertext Preprocessor*), tais como, Unix, Linux, Windows, MacOS X, entre outros. Os dados são armazenados numa única base de dados, através do MySQL. A partir da versão 1.7, as bases de dados Oracle ou Microsoft SQL Server também pode ser utilizadas. O Moodle contém muitas das características esperadas de uma plataforma de *e-learning*, entre as quais:

- fóruns de discussão configuráveis, ainda que de forma limitada;
- gestão de conteúdos, permitindo a edição direta de documentos em formato texto e HTML (*HyperText Markup Language*);
- criação de questionários com possibilidade de vários tipos de questões;
- sistema de chat com registo de histórico configurável;
- sistema de blogues;
- editor de wikis;
- sistema de distribuição de inquéritos standardizados;
- sistema de gestão de tarefas dos utilizadores.

Diferentes tipos de *plug-in* são utilizados, como diferenciais na plataforma, desenhados para atender necessidades específicas de determinado conjunto de utilizadores.

Devido à utilização de diversos *plug-in*, o Moodle está traduzido em mais de 60 idiomas, fato que pode confirmar a grande aceitação de que a plataforma goza em meio aos utilizadores da internet, como demonstram as estatísticas oficiais de *moodle.org*. O Moodle foi, assim, entendido como um elemento imprescindível na

transformação qualitativa da formação contínua e, embora ainda não tenham sido publicados resultados desse processo formativo, pensamos que o conhecimento desses dados será de grande utilidade para a tomada de decisões futuras no âmbito da formação contínua.

Este ambiente virtual possui diversos tipos ferramentas, entre as quais questionário, chat e fórum, como mencionado anteriormente. Durante o desenvolvimento de um curso de ensino a distância (EaD) ou semipresencial, o questionário pode ser usado para diversas atividades, tais como: para autoavaliação, lista de exercícios, teste rápido, prova virtual etc. Fóruns e salas de chat fornecem meios de comunicação entre o professor e os alunos fora das salas de aulas. Os fóruns permitem mais tempo para reflexão antes que a participação aconteça e permitem uma discussão reflexiva por um período longo. As salas de chat, por outro lado, fornecem uma forma de comunicação rápida e instantânea com professores, tutores e alunos.

Embora ambientes virtuais como o Moodle serem desenvolvidos no sentido de facilitar o trabalho dos educadores, sua utilização, muitas vezes não é muito bem vista no meio acadêmico. Acostumados ao “protocolo” de disponibilização de tarefas e feedback de trabalhos e exercícios, quando uma nova ferramenta possibilita uma modificação, ocorre resistência à quebra da rotina de ensino. O máximo recurso utilizado normalmente é o *upload* de documentos online. Isto mantém o mesmo “protocolo” citado, apenas modificando o meio. Muitas vezes, professores preferem construir sua própria página ou blog próprios em vez de passar pelo assim chamado “problema” de usar uma ferramenta tida como complexa demais. Outra justificativa é a de que a plataforma precisa de um acompanhamento constante por um profissional inteiramente dedicado ao sistema e desenvolvimento, e isto ameaça certa autonomia do professor. Entretanto, a presença desta pessoa em momento algum irá ter efeito sobre o conteúdo disponibilizado, avaliações realizadas ou metodologias utilizadas. Esta é uma das propostas do sistema aliada ao EaD: dar ao educador a possibilidade de estruturar o curso da melhor maneira que lhe convier. Entretanto, a facilidade proporcionada ao aluno é esquecida em prol da comodidade do professor.

Desse modo, a mobilidade oferecida por uma atividade que não possui obrigação de realização física e presencial possibilita ao aluno um melhor

investimento do tempo e a consequente dedicação e obtenção de melhores resultados.

Quanto aos tipos de conteúdo veiculados por esse AVA, encontramos:

- Páginas simples de texto – permitem ao docente desenvolver e elaborar qualquer texto para, por exemplo, a realização de uma atividade focada em um grupo específico de alunos que estejam com maiores dificuldades.
- Páginas em HTML – em que se pode publicar conteúdos como reflexões e desafios acerca de obras estudadas e discutidas no curso – como filmes ou livros.
- Suporte para arquivos de vários formatos, como pdfs, docs, slides, Flash e vídeos, e para links externos, o que permite explorar referências textuais, apresentações e vídeos de ambientes externos, por exemplo, globalizando a aprendizagem.
- Pastas de arquivos – para organizar os materiais didáticos das disciplinas, facilitando o acesso a eles.
- Rótulos – usados para orientar os alunos no AVA, com suporte para imagens gif e em movimento.
- Lições interativas – em forma somativa, formativa ou diagnóstica, podem ajudar com as atividades e a focar no público-alvo.
- E-books – podem ser desenvolvidos no próprio Moodle, com a possibilidade de incluir links externos e imagens, dinamizando a leitura.
- *Wikis* – podem ser construídos em grupo, sendo excelente ferramenta para acompanhar o desempenho dos alunos e para compartilhar os trabalhos de diferentes grupos com todos.
- Fóruns – uma função essencial no processo colaborativo do ensino, pela qual os alunos podem tirar dúvidas uns com os outros ou com tutores, além de debater e desenvolver melhor a compreensão do conteúdo em estudo.
- Chat (bate-papo) – ferramenta síncrona pela qual os alunos podem se comunicar, debater e receber feedbacks na hora.

- Glossários – agrupam os temas e termos predominantes no curso/disciplina, podendo ser construídos tanto por alunos (como atividade) como pela equipe pedagógica.
- Perguntas frequentes – ferramenta na qual se pode disponibilizar as perguntas e dúvidas mais comuns acerca da disciplina e do conteúdo estudado.

Enquanto *designers* educacionais, buscamos analisar os métodos, técnicas e recursos escolhidos em diferentes processos de aprendizagem quanto às competências e habilidades práticas que eles permitem desenvolver; à eficiência e clareza na transferência de informações; ao uso eficiente de tecnologias; e à possível melhora na forma de absorver e memorizar o conteúdo estudado. Para identificar esses pontos, é preciso avaliar a estrutura, o desenvolvimento e a implementação dos recursos de que o AVA lança mão.

Em termos de interatividade e colaboração, usuários do Moodle podem se comunicar através das ferramentas de chat e fórum de discussão, como mencionado anteriormente, e mesmo pelos diários. Para avaliar os alunos, os professores contam com as ferramentas de avaliação do curso, questionários de avaliação, ensaios corrigidos, e tarefas e exercícios.

Conforme aponta Sabbatini (2007), pode-se avaliar também os acessos de usuários ao site pelos gráficos do log de atividades, que indicam também as ferramentas, módulos e materiais usados, quando foram usados, por quanto tempo e a partir de que computador. A participação também é facilmente acompanhada a partir das intervenções e interações de cada usuário no AVA.

Pode-se passar diferentes tipos de atividade com prazo limite para entrega, que é controlado e registrado automaticamente pelo *software*. Além disso, o Moodle oferece suporte para enquetes e questionários, tanto dissertativos como de múltipla escolha, incluindo a possibilidade de se gerar e manter um banco de questões.

Blackboard

O segundo AVA a ser analisado na pesquisa é o Blackboard, ambiente que comporta recursos multidirecionais. Ao contrário do Moodle, não é um *software* gratuito e, portanto, seu código-fonte é fechado. Além de dar suporte ao compartilhamento de materiais e atividades e à interação entre os participantes do curso, esse AVA é um sistema de gestão acadêmica, possibilitando interação

interdepartamental na instituição. Isso acaba sendo um grande diferencial do *software*, pelo qual docentes podem até mesmo acessar suas informações pessoais e financeiras. Assim, integram-se os módulos de gestão acadêmica, institucional e financeira. De acordo com Mattar (2014), o Blackboard é referência entre os AVAs comerciais. As ferramentas padrão do Blackboard incluem:

- Aviso – aparentemente simples, é uma ferramenta de grande utilidade, que permite à equipe pedagógica postar recados que aparecerão aos usuários assim que acessarem a plataforma.
- Bate-papo – para comunicação síncrona entre alunos e docentes, pela qual se pode até mesmo desenvolver eixos temáticos para discussão e reflexão.
- E-mail (correio eletrônico) – para mensagens menos urgentes na comunicação assíncrona entre os participantes do curso.
- Programa de ensino – pelo qual os docentes podem publicar materiais acadêmicos da disciplina, outros artigos, links e mídias audiovisuais, como vídeos, podcasts etc.
- Calendário – incluindo registro e publicação de datas de provas, videoaulas, bate-papo com hora marcada e entrega de atividades.
- Módulos de aprendizagem – espaço para atividades adicionais àquelas desenvolvidas em aula.
- Avaliações – pela qual se pode montar e disponibilizar testes com questões de múltipla escolha, dissertativas, associativas etc.
- Atribuições – permite que o professor nomeie alunos para apresentação de atividades.
- Biblioteca de mídia – espaço em que a instituição pode disponibilizar mídias como vídeos, e-books, entre outras.
- Objetivos – lista os objetivos de uma turma determinados pelo docente.
- Registro – mantém a listagem de matrícula.
- Plano de ensino – contém a ementa do curso ou disciplina.

- Quem está online – informa aos usuários sobre os participantes que estão utilizando a plataforma ao mesmo tempo, possibilitando comunicação síncrona.

Por fim, existe também uma ferramenta chamada *My Blackboard*, disponível para todos os participantes do AVA (alunos e professores), que agrupa todas informações do sistema, podendo ser acessada em qualquer dispositivo, incluindo tablets e celulares, inclusive com possibilidade de interação com o conteúdo da disciplina.

Plataforma Canvas

A plataforma Canvas, como as anteriores, também se caracteriza como uma plataforma LMS e disponibiliza funcionalidades semelhantes às do Moodle. A plataforma foi lançada em 2011 pela empresa Instructure, especializada em tecnologias voltadas para a educação, e teve distribuição entre instituições universitárias, distritos escolares e outras organizações (INSTRUCTURE, 2019). As principais características e recursos disponíveis na Canvas são:

- Ferramentas para a criação de ePortfólios.
- Acesso via internet móvel.
- Módulo para análise de aprendizagem.
- Módulo de avaliação e classificações.
- Ferramentas multimídia.
- Gestão de resultados da própria aprendizagem.
- Ferramentas de colaboração.

De acordo com os guias da plataforma (INSTRUCTURE, 2017), as ferramentas disponibilizadas para o professor neste LMS, tanto para mediação didático-pedagógica e disponibilização de conteúdo como para interação, são:

- Agenda/calendário.
- Avaliações.
- Questionário.
- Atividades/tarefas.

- Material de apoio.
- Enquetes.
- Correio (e-mail).
- Fóruns.
- Chat.

Outras ferramentas da plataforma não descritas anteriormente, embora algumas sejam semelhantes, incluem:

- Mural – para afixação de recados e outros avisos.
- Grupos – recurso utilizado tanto para trabalhos e projetos em grupo como para criar grupos de estudo.
- ePortfólio – espaço pessoal em que o aluno pode compartilhar seus próprios trabalhos com colegas e até com futuros empregadores, além de permitir a organização de um panorama maior do desenvolvimento nos estudos.
- Perfil – página personalizável contendo as informações pessoais do aluno, na qual se pode gerenciar notificações, postar materiais e arquivos pessoais, e acessar trabalhos e atividades já enviados para diversas disciplinas e cursos.
- Notas – espaço para postagem e conferência das notas e resultados de avaliações e atividades.

Plataforma TelEduc

O TelEduc é um AVA gratuito, de código-fonte aberto, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas, a partir das necessidades tecnológicas e metodológicas dos idealizadores e realizadores dos cursos a que a plataforma oferece suporte. Segundo Rocha (2002 apud FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007), essa ferramenta foi desenvolvida a pedido e em conjunto com seus usuários, tornando seu manuseio mais fácil. Um dos principais focos do TelEduc é a comunicação, para a qual se disponibilizam várias ferramentas de compartilhamento, discussão e colaboração.

Ferreira, Mendonça e Mendonça (2007) dividem a plataforma entre ferramentas de coordenação (que organizam as ações do curso), de administração

(que dão suporte ao formador do curso) e de comunicação (que promovem a interação entre os participantes do curso, tanto alunos como professores).

Segundo as informações encontradas na página web do TelEduc (ESTRUTURA, 2006), o ambiente é construído de acordo com o perfil de seus usuários, contando, entre outros, com os seguintes recursos:

- Dinâmica do curso – contém informações sobre metodologia e organização.
- Agenda – ferramenta na qual o professor pode organizar e informar sobre o conteúdo das futuras aulas.
- Parada obrigatória – espaço para atividades ou anúncios de maior prioridade.
- Fórum de discussão – ambiente para discussão entre alunos sobre determinado tópico criado pelo professor.
- Bate-papo – ferramenta pela qual os alunos podem interagir em tempo real.
- Perfil – espaço em que o aluno pode colocar informações pessoais, tais como áreas de interesse e histórico de atividades realizadas.
- Diário de bordo – ferramenta em que o aluno pode fazer anotações sobre materiais de estudo e/ou relatar atividades realizadas.
- Material de apoio – apresenta informações úteis relacionadas à temática do curso.
- Leituras – apresenta artigos relacionados à temática do curso e algumas sugestões bibliográficas.
- Perguntas frequentes – página contendo as perguntas realizadas com maior frequência durante o curso e suas respectivas respostas.
- Correio – sistema de e-mail interno ao ambiente.
- Grupos – permite a criação de grupos para facilitar a distribuição de tarefas.
- Portfólio – ferramenta em que os participantes podem armazenar textos e arquivos a serem utilizados ou desenvolvidos durante o curso, bem como

endereços da internet. Esses dados podem ser particulares ou compartilhados; se compartilhados, podem receber comentários.

2.6 Ambientes colaborativos

Para os autores Hessel e Oliveira (2017), os indivíduos, ao interagir de forma colaborativa no ambiente Saba, também uma plataforma de *e-learning*, fazem negociações, compartilham materiais, produtos, observações, conhecimento anterior, desenvolvem uma construção conjunta do conhecimento. Para a instituição, esse aspecto significa um considerável avanço no que tange as possibilidades de interação entre pessoas que não se encontram na mesma localização geográfica. No processo formativo percebemos que todos os funcionários precisam ser valorizados, pois podem contribuir com algum tipo de saber. Na verdade, todos devem ser valorizados, porque na coletividade ocorre o processo criativo. Aprendizagem colaborativa é um termo que tem como referência um método de ensino e aprendizagem no qual as pessoas trabalham juntas em torno de um objetivo comum – como se propõe nos AVA's. Podemos entender este conceito como o processo de construção do conhecimento decorrente da participação, do envolvimento e da contribuição constante das pessoas na aprendizagem umas das outras.

Brito e Pereira (2004) relatam que, na sociedade atual, há a necessidade constante de realização de tarefas e solução de problemas de modo colaborativo. No desenvolvimento de projetos ou na aprendizagem colaborativa por meio de problemas, esta característica de interação entre membros de uma equipe possui importância primordial. Deste modo, o trabalho combinado em um projeto em que atuam diversos colaboradores, sob uma boa gerência, possui um resultado melhor do que se fosse realizado individualmente, uma vez que as ideias sofrem um processo de depuração, por meio de críticas e sugestões. Torna-se, então, necessário definir e aplicar regras para a administração dos diferentes pontos de vista.

Entretanto, quando as coisas acontecem em um ambiente virtual, onde os componentes interativos estão ausentes, os processos de interação e tomada de decisão são diretamente afetados. Desse modo, para se permitir o trabalho em

equipe em um AVA, o sistema deste ambiente deve oferecer recursos para controlar estas dificuldades e facilitar o desenrolar dos processos de interação e decisão. Outro fator relevante atualmente é a flexibilidade, um dos pontos-chave a serem considerados no desenvolvimento de sistemas colaborativos ou de aprendizagem. Sob o ponto de vista do desenvolvedor/administrador do sistema, deve ser possível adicionar uma nova ferramenta e integrá-la com as preexistentes sem a necessidade de grandes mudanças em outras partes do sistema. Já sob o ponto de vista dos usuários de um ambiente, deve ser possível incluir ou remover ferramentas de sua interface de maneira facilitada. Documentos ou conteúdos utilizados por determinados usuários em um ambiente devem apresentar compatibilidade com as ferramentas utilizadas em outros ambientes. Há, então, uma necessidade de flexibilidade sob dois aspectos: dos usuários e do ambiente – devido à existência de diferentes estilos cognitivos, o ambiente deve oferecer a seus usuários a personalização e otimização de sua interface de acordo com determinado estilo. Os menus, links, ferramentas e recursos devem estar aptos a serem adaptados mediante a necessidade da instituição, ou mesmo adaptarem a si próprios em consequência do modo com que são usados ou de acordo com o perfil predefinido de um usuário. Quando esta ação de adaptação provém do usuário, esta característica é denominada adaptabilidade, mas quando a ação parte do sistema – segundo aspecto da flexibilidade –, temos sua adaptatividade. Um item necessário para uma boa aceitação de ambientes de aprendizagem é o respeito a diferentes estilos cognitivos; assim, os sistemas devem se autoadaptar ao estilo de seu usuário (BRITO; PEREIRA, 2004).

O ambiente colaborativo de aprendizagem surgiu a partir da prática do que se denomina “trabalho cooperativo apoiado por computador” (do inglês, *computer supported cooperative work* – CSCW), criado por Greif e Cashman em 1984. Mais recentemente, a expressão “aprendizagem cooperativa auxiliada por computador” (*computer supported cooperative learning* – CSCL) tem sido muito utilizada e designa uma abordagem que procura ampliar a visão do computador como uma ferramenta, conceituando-o como um meio facilitador da aprendizagem. O ambiente colaborativo de aprendizagem é um espaço de interação que sustenta a construção, inserção e troca de informações pelos participantes, visando a construção social do conhecimento (LUCENA, 1977). A interação entre membros de uma equipe possui

grande importância para o desenvolvimento de projetos ou para a aprendizagem colaborativa por meio de problemas. Isto se deve ao fato de que as habilidades individuais precisam ser combinadas com as de outros de modo a produzirem um trabalho de qualidade.

Para Hessel (2011), essa tecnologia da informação e comunicação – como é chamado esse tipo de ferramenta – pode promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem. A troca de experiências ultrapassa as fronteiras da escola e novas conexões podem ser estabelecidas. Dessa forma, pode ser criada uma cultura de interatividade local e global, contribuindo para o processo de organização da comunidade escolar. Na atitude interdisciplinar, a gestão usa a tecnologia porque compreende o sentido e o valor da comunicação, a importância da troca intersubjetiva, e respeita a auto-eco-organização do conjunto da escola. Evidentemente, o gestor adepto do modelo de administração mecanicista, que se caracteriza pelo estilo de comando em linha, hierárquico, não encontra sentido nesta nova proposta.

Para Gonzalez (2005), neste cenário de aprendizagem a distância, o professor é um ator que possui duas características essenciais: o domínio do conteúdo técnico e científico e a habilidade para motivar os alunos a buscar respostas. No entanto, o papel do professor vai além da solução dos problemas que emergem, porque investe na construção de uma relação de respeito e confiança, buscando despertar o amor pelo conteúdo e visando superar os obstáculos encontrados pelo aluno. Para Campos et al. (2003), os ambientes de aprendizagem por colaboração e apoiados pelas tecnologias colaborativas permitem a construção de formas comuns de ver, agir e conhecer, ou seja, são ambientes que habilitam indivíduos a se engajar na atividade de produção do conhecimento compartilhado. Para Coll e Monereo (2010), as modalidades educacionais associadas ao meio virtual evoluem do EaD para o ensino apoiado pelo computador, chegando ao *elearning*, desenvolvido com o apoio da internet, e mais recentemente, ao *mlearning*, uma modalidade de ensino que utiliza dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, e conectividade sem fio para estabelecer comunicações entre vários agentes educacionais com uma finalidade instrucional. Nesse novo cenário, algumas características discutidas por Coll e Monereo (2010) podem ser destacadas, como complexidade, interdependência, imprevisibilidade, informação excessiva e de ruído,

rapidez dos processos e conseqüentemente cultura da imagem e do espetáculo, diversidade cultural, novas classes sociais (“inforricos” e “infopobres”) surgirem neste cenário, além de transformação das coordenadas espaciais e temporais da comunicação.

Ainda na esteira das autoras, a produção de conhecimentos acerca da relação entre Psicologia e Educação no contexto da virtualidade e dos espaços midiáticos criados na cibercultura traz uma discussão em relação à aprendizagem colaborativa nos AVA. O paradigma da interação é abordado como uma forma de maximizar a probabilidade de haver interações entre alunos e educadores com maior potencial do ponto de vista dos processos de construção conjunta de significados. Esse posicionamento responde a uma das principais críticas feitas a alguns cursos na modalidade a distância, de que a interação seria reduzida a conversas pontuais, a perguntas e respostas, dificultando uma interação mais efetiva e afetiva entre alunos e professores, distanciando-os ainda mais. A convivência no AVA pode possibilitar novos modos de interação e de trabalho, desenvolvendo competências importantes no contexto da cibercultura, tanto para alunos como para professores. Em cursos na modalidade a distância, por exemplo, esse paradigma de interação pode ser materializado nas discussões realizadas em fóruns, que funcionam como critério de avaliação da aprendizagem dos alunos (COLL; MONERO, 2010).

Para Dias (2012), a colaboração, mais do que uma estratégia de aprendizagem entre os atores, apresenta-se como uma prática de interação social situada no grupo e orientada para sua sustentabilidade. No contexto educacional, evolui para um significado maior, na medida em que a partilha de um projeto comum de aprendizagem, definido no interior da comunidade e pelos seus atores, o que o distingue dos planos ou atividades de cooperação, tende a levar ao desenvolvimento das interações num cenário colaborativo possibilitando o suporte para o desenvolvimento individual e, desta forma, a participação ativa na criação de uma representação distribuída e coletiva do conhecimento. Neste sentido, numa perspectiva educacional, a utilização do potencial das narrativas das redes sociais de partilha para o enriquecimento dos cenários de aprendizagem reveste-se da maior importância para os processos de inovação nas práticas de experiência, aprendizagem e construção do conhecimento. A diluição das fronteiras entre os

espaços de aprendizagem informal, construídos nos contextos das narrativas sociais da web, e os espaços do conhecimento curricular constitui uma forma de promoção do desenvolvimento das redes culturais e de conhecimento da sociedade digital. A abertura dos espaços formais de aprendizagem aos territórios de expressão e interação social da web representa o meio para a participação dos membros das comunidades tradicionais em novas práticas e atividades culturais, utilizando o potencial das tecnologias digitais para criar as redes de interação social e aprendizagem colaborativa.

Dias (2012) menciona que a utilização das tecnologias digitais, quer no plano do ensino, quer no da aprendizagem, não significa necessariamente um cenário de inovação pedagógica. Pelo contrário, a utilização das tecnologias digitais sem uma mudança conceitual e das práticas dos atores, professores e alunos, constitui, em grande parte, um dos motivos para a resistência à elaboração dos novos cenários para a educação, na medida em que não é suportada pela mudança no pensamento e nas práticas pedagógicas. Esta diferença no projeto curricular e pedagógico, pelo que implica para a construção atual e futura dos cenários de educação online e de renovação das práticas de educação na sociedade digital, obriga-nos a retomar as perspectivas de desenvolvimento da pedagogia online, nomeadamente na concepção dos modelos principais de e-moderação nos ambientes de aprendizagem em rede.

A primeira modalidade de intervenção está ancorada nas concepções e processos centralizadores da aprendizagem formal e na regulação e organização da comunidade, acentuando o papel do e-moderador na definição e delimitação dos conteúdos, dinamização e acompanhamento das atividades do grupo. A segunda é elaborada num quadro de maior complexidade que tem como referência os contextos de aprendizagem, formais e informais, e as interações entre os membros do grupo, nomeadamente na focalização destas nas práticas de interajuda, experiência e construção conjunta dos cenários de conhecimento, valorizando a rede de interações para a criação e desenvolvimento da esfera de andaimagem social e cognitiva das aprendizagens na comunidade. As atividades de participação e mediação colaborativa que caracterizam a esfera de andaimagem social e cognitiva nas aprendizagens com e a partir dos outros são entendidas, assim, como meios para a promoção da negociação do sentido na diversidade dos modelos e

contextos individuais e informais e para a elaboração das representações de conhecimento da comunidade.

2.7 Recursos educacionais abertos

Segundo Pesce (2013), os recursos educacionais abertos (REA) promovem de um contexto sócio-histórico mais amplo: o movimento em prol da Educação Aberta, que prioriza a democratização do acesso à Educação. Para que possamos percebê-lo em uma perspectiva histórica, trazemos brevíssimas considerações acerca das gerações da internet. A primeira geração não permitia uma experiência plena dos aspectos dialógicos digitais e da mediação partilhada entre os membros sociais envolvidos, pois a eles cabia apenas acessar informações e, no melhor dos casos, interagir com outros internautas de modo assíncrono, via fóruns e listas de discussão, ou síncrono, por meio de chat. A vivência do conceito de coautoria ainda não se pronunciava na primeira geração da internet. Afinados a este contexto histórico, surgem os chamados objetos de aprendizagem.

O Ministério da Educação participa, desde 1997, da Rede Interativa Virtual de Educação, com a oferta de um repositório de objetos de aprendizagem, animações e simulações para professores da Educação Básica. Com a segunda geração da internet, a chamada Web 2.0, Pesce (2013) menciona que a cibercultura se consolida e, com ela, a sua arquitetura intertextual, hipermidiática, dialógica e coautoral. Com a chegada da Web 2.0, a cibercultura pôde ser pensada com mais propriedade nas relações sociais e no contexto educacional. Nessa geração, o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo, e não somente como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por outrem. Desde modo o REA oferece uma condição específica e benéfica ao desenvolvimento de um conhecimento em constante processo de atualização no qual possibilita os atores sociais cocriarem, remixarem e adaptarem insumos de coautoria em rede.

A cibercultura possibilita a ampliação da perspectiva de alteridade ao promover vínculos entre sujeitos sociais de distintas culturas, que vivem circunstâncias sócio-históricas semelhantes. Tal condição beneficia o enfrentamento esclarecido dos desafios que se apresentam no cotidiano. As redes sociais da

cibercultura configuram-se como elemento importante para se subverter o *status quo* (PESCE, 2011).

No entendimento dos autores Hessel e Silva (2012), os espaços de coaprendizagem, também considerados de autoaprendizagem, motivam a inovação da prática pedagógica na Web 2.0. Novas experiências de construção do conhecimento emergem no contexto da cibercultura, pois a produção, a disseminação e o reuso dos materiais produzidos sob a filosofia dos REA representam uma abertura na construção de conhecimento.

Em convergência com a concepção de REA como materiais educacionais que devem ser entendidos como bens comuns e públicos, também fazem menção a outras duas normativas legais: a) o Projeto de Lei Estadual de São Paulo nº 989/2011, que prevê que os recursos educacionais financiados pela administração pública estadual devem ser disponibilizados como REA, de modo a garantir inclusão social por meio de educação aberta e inclusiva; e b) o Decreto da cidade de São Paulo nº 52.681/2011, referente às produções da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que deverão ser licenciadas abertamente e consideradas REA. Em atenção aos limites e às possibilidades inerentes ao movimento em prol dos REA, Santana Rossini e Gonzalez (2012) salientam três desafios que se impõem à consolidação dos REA. O primeiro diz respeito à reforma da Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/1998), no sentido de estabelecer limitações e exceções relacionadas aos usos educacionais. O segundo refere-se às políticas de inclusão digital nas escolas, para que alunos e professores possam se situar como desenvolvedores de REA, e não somente como meros consumidores. Este último desafio está intimamente imbricado ao terceiro: ampliar a formação de professores para elaboração, uso e reuso de REA (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012).

Santana, Rossini e Pretto (2012) sinalizam a tensão inerente aos objetos de aprendizagem e ao movimento em prol dos REA. Com relação às limitações dos objetos de aprendizagem, os autores asseveram que são recursos fechados e utilizados por poucos, com pouca adesão das escolas brasileiras. Ao destacar a necessidade de maior investimento em programas de formação, para que professores e alunos possam se situar como produtores de conteúdo (digital ou não), sinalizam o potencial dos REA para ressignificar a experiência escolar. Em contrapartida, os REA, pelas possibilidades de uso, reuso e remixagem, convergem

com as características coautorais da internet, a partir da segunda geração (Web 2.0).

Os autores trazem um importante alerta, que deve balizar nossas ações, percebendo-as como panaceia de todos os males da Educação: a ideia de que a revolução tecnológica não tem gerado transformações significativas no âmbito educacional. Diante desse cenário, asseveram que resta o desafio de pensar em outras formas de produção e transmissão do conhecimento, com especial atenção às práticas sociais desenvolvidas no ciberespaço. Nesse sentido, os REA, segundo os mesmos pesquisadores (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012), apresentam potencial para que se concretizem na Educação as mudanças sociais esperadas pela emergência da cultura digital: a *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, o Moodle, a iniciativa do Massachusetts Institute of Technology (MIT) – OpenCourseWare, que torna público grande parte do material didático de cursos regulares desta universidade; o projeto MITx, que se situa como promessa de dispor cursos regulares do MIT em plataforma virtual livre; a Public Library of Science, o Creative Commons, a Wikimedia Foundation e outros projetos Wikimedia, como a Wikiversidade (plataforma para cursos livres online), a Wikilivros (manuais e textos livres), o Commons (repositório de áudios, vídeos e imagens) e a Wikimedia Brasil (SANTANA; ROSSINI; PRETTO 2012).

2.8 A afetividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

As ferramentas de comunicação interpessoal nos AVAs são um dos recursos mais aprazíveis e afáveis do sistema, por permitir o contato e geração de afeto entre alunos, e entre estes e seus tutores e professores. No entanto, os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea trazem, dentro e fora do AVA, mudanças e desafios para a comunicação, demandando adaptação e reaprendizagem do interagir social, o que, positivamente, pode despertar ou resgatar a “confiança, credibilidade, admiração e entusiasmo pela afetividade” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 3).

No que se refere à afetividade, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas em relação aos animais porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define um modo de funcionamento psicológico essencialmente mediado. Com o papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente

construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 25).

A afetividade é essencial no processo de educação, podendo influenciar positiva ou negativamente no aprendizado e na motivação em buscar novos conhecimentos. Afetos positivos incluem a sensação de “desafio, a persistência, o entusiasmo, a curiosidade e a satisfação da tarefa concluída”, e os negativos “o medo, a insatisfação, a incerteza, o aborrecimento, a indiferença, entre outros” que podem dificultar a aprendizagem, culminando na possibilidade de desistência (LONGHI, 2011 apud SANTOS et al., 2016, p. 3).

No ambiente virtual, a boa comunicação é pivô na troca de afeto e tem nos tutores um ator essencial, responsável pela mediação entre os alunos e os professores. Seu papel vai além de dar apoio aos alunos, atuando como ator educativo. O tutor é muito importante na construção da interatividade no ciberespaço, de maneira que se tenha um ambiente favorável às relações cooperativas e colaborativas (LITWIN, 2001), baseadas no respeito, na participação, na sensação de pertencimento, no reconhecimento das responsabilidades individuais e coletivas, na honestidade e humildade, na interconexão e na solidariedade. (SANTOS et al., 2016).

2.9 Comunicação e interatividade em ambientes virtuais

O AVA é um *software* que permite criar espaços virtuais ancorados e acessados pela rede, favorecendo a comunicação entre os atores envolvidos em um curso a distância. São os profissionais envolvidos com o planejamento e a execução pedagógica do curso que dão significado para o uso dos recursos dos AVA, criando e recriando estratégias apropriadas.

Os ambientes virtuais apresentam interfaces com diversos recursos de interatividade, ou seja, ferramentas de comunicação, e ainda permitem a utilização de material didático (aulas, textos e vídeos). A possibilidade de troca de mensagens assíncronas e síncronas reúne as condições imprescindíveis que permitem a construção da aprendizagem. A base que diferencia a EaD da modalidade presencial são justamente as trocas de informação entre os sujeitos que estão separados geograficamente. No entanto, para além disso, o conjunto de recursos

digitais de um AVA permite que os alunos fiquem desvencilhados das amarras do tempo e do espaço não apenas no sentido geográfico, mas também quanto ao tempo de aprendizagem de cada sujeito. Um bom exemplo seria a utilização das videoaulas, que podem ser assistidas inúmeras vezes; os hipertextos e os recursos interativos também mantêm a “porta aberta” para as trocas de aprendizagem e das reflexões pessoais (BEHAR, 2009).

As questões ligadas ao tempo e ao espaço alteraram não só modelos anteriores de EaD, mas também a aprendizagem em si, pois, ancorados em um AVA e em confluência teórica, os cursos a distância assumem um projeto político-pedagógico particular. O modo de ver, viver, compreender, educar e aprender do modelo educativo interacionista favorece a descentralização do ato de ensinar e a compreensão/apropriação dos saberes.

Behar (2009) afirma que o modelo educativo tecnicista não consegue corresponder às expectativas da sociedade atual, dita como a “sociedade do conhecimento”; a autora vê possibilidades de uma mudança paradigmática e da emergência de um novo modelo pedagógico com a EaD. A interação e a comunicação são os pilares dessa mudança, e é essencial atentar-se às estratégias que as envolvem.

No AVA, é preciso que a comunicação seja constante, nunca passiva e individualizada, para que a construção do conhecimento seja ativa e, sobretudo, coletiva. Os alunos devem participar ativamente, contribuindo e debatendo o conteúdo a ser aprendido, em uma rede que deve englobar também os professores, é claro, e os tutores. Assim, deve-se dar grande importância às ferramentas comunicacionais disponibilizadas pelo AVA. (SANTOS et al., 2016).

Algumas das ferramentas de comunicação mais comuns incluem chat (bate-papo), fóruns de discussão e diários. Para os docentes, no que tange à avaliação, as ferramentas disponíveis são: avaliação do curso; questionários de avaliação; ensaios corrigidos; e tarefas e exercícios, além dos recursos para disponibilizar materiais didáticos e de apoio na plataforma.

Silva define três fundamentos interacionais que estão envolvidos na EaD:

a) *participação-intervenção*: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; b) *bidirecionalidade-hibridação*: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois polos codificam e decodificam; c) *permutabilidade-potencialidade*: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. (2010, p. 43, grifo do autor).

Para o autor, são esses os fundamentos necessários para que o ensino realmente se transforme com a modalidade a distância, promovendo a participação genuína dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao lado da participação ativa está a interatividade, uma modalidade comunicacional cada vez mais central para a cibercultura (SILVA, 2009). A interatividade rompe com a linearidade e o eixo transmissor-receptor da comunicação, abrindo espaço para mais diálogos. Assim, de acordo com Silva (2006 apud SILVA, 2010), “o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências”. Silva e Claro (2007) também reiteram a importância da interatividade, único meio pelo qual há troca efetiva e real cocriação de conhecimentos.

Essas características dos AVA e das TICs em geral trazem uma nova proposta para a educação não apenas para cursos a distância, oferecendo novas possibilidades e uma melhora também para os métodos tradicionais e presenciais de ensino. Integralmente virtual ou não, o ensino com TICs permite que seus utilizadores também *produzam* conhecimento, em constante construção e compartilhamento de saberes e experiências (BARROS et al., 2011). Além dos chats e fóruns já mencionados, outras ferramentas que abrem espaço para a interatividade são blogs, sites paralelos, salas de aula virtuais, entre outros, que representam, além de avanços, desafios para as escolas, que precisam aprender sobre essas novas formas e linguagens para aproveitar as novas potencialidades do ensino.

2.10 A importância da Interação na mediação dos cursos EaD

Segundo Silva (2003), para preparação de aula no ambiente virtual selecionam-se as ferramentas que serão utilizadas e estas são customizadas, além

disso, também são selecionados textos básicos que serão colocados conforme o andamento do curso.

Assim, para se obter sucesso no planejar do curso é necessário, ao mesmo tempo, estar atentos às situações concretas que se apresentam com cada grupo, para incorporar o que pareça mais válido, para valorizar as alteridades dos alunos, mas também interagir efetivamente ao longo de curso. Nas primeiras aulas é importante motivar os estudantes para o curso, criar boas expectativas, estabelecer laços de confiança e organizar o processo de aprendizagem (SILVA, 2003).

Portanto, se os estudantes compreendem que vale a pena participar do processo de aprender juntos, o trabalho será exitoso. Para tanto, é essencial organizar uma aula com uma boa apresentação tecnológica (PowerPoint), vivências, navegação online pela Internet e ideias inovadoras (SILVA, 2003).

Nesse sentido, Silva (2003) menciona que este processo permite uma grande flexibilidade na passagem de um momento de apresentação de ideias, para outro de ilustração, de pesquisa, de contribuições. Se um aluno conhece um texto ou site interessante, o mostra diretamente à classe. Esse clima cordial e otimista contagia a maior parte dos estudantes e os incentiva desenvolvendo sua potência de agir.

Entretanto, como o curso será *blended*, ou seja, parte no ambiente virtual e parte presencial, é feito um *tour* virtual explicando o ambiente, localização dos textos, o espaço de colaboração, o que facilita a navegação dos alunos depois. É crucial, orientar o processo de pesquisa, tanto do ponto de vista metodológico, como tecnológico (pesquisar na internet). Assim é mais simples realizar pesquisas orientadas, no virtual (SILVA, 2003).

Vale ressaltar que o espaço virtual é um reflexo das possibilidades de contato e intercâmbio que o presencial propicia e que se explora pouco. O virtual é mais cômodo, facilita o acesso a distância, a comunicação em qualquer momento sem sair do nosso espaço profissional ou familiar. Depois das primeiras aulas presenciais, pode-se marcar uma primeira leitura virtual de um texto e o início da primeira pesquisa. Os alunos leem o texto, colocam suas observações no Fórum.

No momento presencial é possível aprofundar as questões que apareceram no Fórum e, conseqüentemente se dá mais tempo para o espaço virtual, espaçando mais os encontros, de acordo com as especificidades da turma da turma e com o

tipo de assunto. No virtual pode-se manter uma parte do tempo ocupado em compreensão de textos fundamentais e os resumos vão para o Fórum. As questões principais são resumidas pelo professor, e é marcado um encontro virtual, em tempo real (chat), para aprofundar algumas das questões do fórum. Os alunos fazem suas pesquisas sobre o mesmo tema, as colocam na página e as aprofundam no próximo encontro presencial. Algumas atividades no chat são para tirar algumas dúvidas, onde quem quiser colocar alguma questão em relação ao texto pode fazê-lo e o professor procura orientá-lo (SILVA, 2003).

O processo segue, pois, em outros momentos, são feitos grupos para discutir um tema bem específico dentro de cada sala de aula virtual, com a supervisão do professor. Cada experiência virtual online tem o seu valor. Os nomes dos alunos e do professor aparecem em um canto da tela e todos sabem quem entra, sai ou permanece. Discutir um texto ou questão em pequenos grupos em salas virtuais é interessante. Corresponde à discussão feita em grupos numa sala de aula presencial. O professor navega pelas várias salas, acompanha a discussão, participa quando percebe que é conveniente. É conveniente ter um assistente para acompanhar no gerenciamento do chat (SILVA, 2003).

Conforme mencionado por Silva (2000), a interatividade na educação a distância, é conceito de Comunicação e não de Informática, uma vez que é utilizado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário, servidores e serviço.

Neste Sentido, Silva (2000) menciona que para a interatividade é preciso garantir duas disposições basicamente: 1. A dialógica que associa emissão e recepção e 2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

Assim, a disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdo. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar (SILVA, 2000).

Entretanto, Silva (2006), alerta que com o crescimento da educação a distância e o uso dos ambientes virtuais, percebe-se a banalização do termo interatividade, pois há uma crescente utilização do adjetivo “interativo” para qualificar qualquer coisa (computador e derivados, brinquedos eletrônicos, vestuário, eletrodomésticos, sistema bancário online, shows, teatro, estratégias de propaganda e marketing, programas de rádio e tv, etc.), cujo funcionamento permite ao usuário-consumidor-espectador-receptor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos. Para esse autor, essa banalização é reverberada pela emergência histórica da interatividade como nova ambiência comunicacional, causa e efeito do contexto sociotécnico da cibercultura. A transmissão, emissão separada da recepção, perde sua centralidade no novo ambiente sociotécnico. Nas tecnologias informáticas conversacionais, a tela do computador não é espaço de irradiação, mas de adentramento e manipulação, com janelas móveis e abertas a múltiplas conexões.

Nessa lógica, o computador online e congêneres substituem as herméticas linguagens alfanuméricas pelos ícones, janelas, interfaces tridimensionais que permitem interferências, modificações, compartilhamento e colaboração na tela. Já no aspecto social. Há um novo espectador, menos passivo diante da mensagem mais aberta à sua intervenção, que aprendeu com o controle remoto da tv, com o joystick do videogame e agora aprende como o mouse, com a tela tátil (SILVA, 2006).

Para Silva (2006), dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, nas salas de aulas virtuais, o aluno não participa da construção do conhecimento e da própria comunicação. O estudante tem conhecimentos sofisticados de informática, é pesquisador ativo e consumidor de informações que se encontram em sites de pesquisa como Google, bibliotecas e enciclopédias digitais, portais etc., é participante de blogs, fotologs, videologs, youtube, orkut, etc., adepto da interação virtual MSN, SMS, email e antenado a tecnologias novas, é um ser humano interativo fazendo parte de um mundo fascinante, mas o ambiente de sala de aula é totalmente oposto a isso.

Portanto Silva (2006), ressalta que tornar a escola atrativa e interessante implica em ter uma nova sala de aula necessariamente conectada, interativa, multimídia, extensível no tempo e no espaço. Deve ter quadros eletrônicos

interativos, teclados e tabletes interativos, extensibilidade espacial da classe presencial, interatividade pela rede, extensibilidade temporal da classe presencial. Ressaltando que as tecnologias são utilizadas numa sala de aula interativa para ampliar o acesso à informação aumentando o número de agentes educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e todos os envolvidos no processo de aprendizagem estão no mesmo espaço e tempo empregando intensivamente as tecnologias de informação e comunicação em suas atividades.

Silva (2000) explica que para promover a sala de aula interativa, o professor necessita desenvolver pelo menos cinco habilidades, entre outras:

1. Pressupor a participação-intervenção sabendo que participar é muito mais que responder "sim" ou "não", é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação.
2. Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produzidas pela ação conjunta do professor e dos alunos.
3. Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações.
4. Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como cocriarão e não no trabalho solitário.
5. Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

Ainda na esteira desse autor (SILVA, 2006) a dinâmica das interfaces pode gerar a presença online ou presença “virtual”, capaz de formar as redes sociais de docência e aprendizagem. Permite a experiência da presença, mesmo com indivíduos geograficamente dispersos. A inclusão cibercultural do professor requer sua adesão criativa neste contexto. Não basta estar online. Internet na escola e na universidade não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos

professores na cibercultura. Por vezes ele ainda permanece como o responsável pela produção e transmissão dos “conhecimentos”, das informações.

Silva (2006) ressalta que apesar do professor e aprendizes experimentarem a exploração navegando na internet, o ambiente de aprendizagem não estimula fazer do hipertexto e da interatividade próprios da mídia online uma valiosa atitude de inclusão cidadã na cibercultura.

Segundo Silva (2006), superar a situação ainda precária da docência e da aprendizagem na modalidade online, é preciso investir na inclusão digital e cibercultural do professor, entendendo-se por isso ter acesso ao computador conectado à internet e saber lançar mão das suas interfaces para a expressão do estar-junto colaborativo online, ou para a presença “virtual”. Quantos não usam correio eletrônico, quantos não navegam na internet nem se divertem com seu computador, quantos não trabalham, não pesquisam, não comunicam via web.

Para tanto é preciso a inclusão digital e cibercultural. Trata-se de um desafio para as políticas públicas e sociais e para a formação de professores. O autor relata ainda que a dinâmica e as potencialidades da interface online permitem ao professor superar a prevalência da pedagogia da transmissão. (SILVA, 2006). O educador deve navegar pela interface, propor desdobramentos, arquitetar percursos, criar ocasião de engendramentos, de agenciamento, de significações, e em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor deve propor a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos aprendizes. (SILVA, 2006).

Para Silva (2006), algumas das interfaces online mais conhecidas, como chat, fórum, wiki, lista, blog, site e LMS ou AVA, contemplam a sala de aula baseada na comunicação “todos-todos”. Enquanto ambientes ou espaços de encontro, propiciam a criação de comunidades “virtuais” de aprendizagem. O professor pode lançar mão dessas interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula presencial e online. Podemos chamar tais ambientes de salas de aula online.

Diante no novo contexto sociotécnico, Silva (2006) relata que a docência interativa requer o decesso do professor narcisicamente investido de poder que expõe sua opção crítica à intervenção, à modificação, exige abertura para aprender

com a dinâmica comunicacional das interfaces online e dialogar com o novo espectador. Esse desafio supõe a formação continuada e específica.

O novo normal pede que o professor saiba diferenciar ferramenta e interface. Ferramenta é o utensílio do trabalhador e do artista empregado nas artes e ofícios. A ferramenta realiza a extensão do músculo e da habilidade humanos na fabricação, na arte. Interface é um termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A ferramenta opera com o objeto material e a interface é um objeto virtual. A interface está para a cibercultura como espaço online de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. (SILVA, 2006).

A interação entre docente e discente dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, conforme Moran (2013), esse processo ocorre quando se estabelece pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática. O processo de interação em ambientes virtual, citado por Silva (2006), é como um apresentador que separa palco e plateia, o professor passa a arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas.

Assim, no ambiente online o professor, ao invés da memorização e da transmissão, deve propor a aprendizagem aos alunos, modelando os domínios do conhecimento como espaços abertos à navegação. Moran (2013) explica que o âmbito educacional necessita ser bem contextualizado, ser capaz de demonstrar a vivência dos alunos, promovendo um autoconhecimento da vida e da realidade.

Para Moran (2013), a educação, principalmente nos cursos à distância, precisa promover dinâmicas interativas e mais participativas que levam os alunos a aprender a colaborar por meio de trabalhos em grupo e a se comunicar por meio de projetos, mídias audiovisuais entre outras. O uso da tecnologia é apenas um meio para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o professor competente e comprometido pode viabilizar o sucesso deste processo, promovendo uma comunicação autêntica e estabelecendo relações de confiança com seus alunos.

Neste sentido, Silva (2003) ressalta que o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam

com os encontros virtuais, a distância, por meio da internet. A educação presencial e a distância começam a ser fortemente modificadas e todos nós, organizações, professores e alunos somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações. Implica em modificar o que fazemos no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos.

Desde modo, Moran (2013), explica que a interatividade nos ambientes virtuais será intensificada, somente se, os professores e alunos utilizarem as ferramentas para interação em tempo real, ou seja, ferramentas de aulas síncronas e assíncronas de modo assertivo no processo de ensino aprendizagem e em consonância com o desenvolvimento acadêmico. E, estas ferramentas devem ser utilizadas de forma intencional pelos participantes do curso, sempre visando a melhor forma de atingir o objetivo de aprendizagem.

2.11 O papel do professor na EaD

Toda a potência das TICs na educação e todas as vantagens que ela traz para o processo de ensino-aprendizagem e as estratégias pedagógicas não deixam, por outro lado, de trazer desafios também para os alunos. Sobretudo na EaD, o estudante se encontra em uma situação ao mesmo tempo solitária e colaborativa, o que pode gerar algumas dificuldades. Assim, de maneira alguma o professor perde sua importância, sendo um dos seus principais papéis o estímulo e o encorajamento de seus alunos para que se possa criar a pretendida rede de conhecimentos compartilhados e construídos coletivamente.

Na EaD, há uma equipe multidisciplinar, que inclusive, no Ensino Superior, é obrigatória do ponto de vista regulatório. Esta equipe gira em torno do papel de professor, assumindo diferentes funções. As categorias propostas pela Seed incluem os tutores, os professores autores e os professores formadores. Essa dissolução da figura individualizada e central do professor é muito importante, e demanda profundas reflexões sobre o significado do ensino, para além das adaptações circunstanciais. Isto é, o professor responsável pelo conteúdo da

disciplina pode e precisa ser capaz de operar as TICs sem ser especialista nisso, mas é essencial que não veja o ensino como processo restrito à sala de aula, ou não conseguirá desenvolver o curso nessa modalidade. Além disso, não basta que ele apenas aprenda a operacionalizar as TICs:

para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p. 75)

Assim, é necessária uma mudança de atitude por parte de todos os envolvidos em uma disciplina a distância em relação ao que se entende por ensino-aprendizagem na modalidade presencial. A EaD permite e demanda constante interação e análise acerca da aprendizagem dos alunos, de maneira que o curso tende a se realizar e concluir de maneira bem distinta daquela idealizada a princípio pelo professor autor do curso e por toda a equipe envolvida. A construção da disciplina a distância é essencialmente coletiva e mutável, gerando uma das várias crises que ocorrem na modalidade. É devido a isso que o uso de tecnologias e de redes de comunicação-interatividade no ensino altera a relação com o saber, tornando-a mais complexa (LÉVY, 1999).

A presença de diferentes tipos de professor varia conforme a instituição e o projeto de EaD desenvolvido. Segundo Carvalho (2007), a maioria das universidades públicas assume as categorias propostas pela Seed. Destas, os tutores são os professores mais próximos dos alunos, com os quais há maior interação, criação de vínculos afetivos e apoio educacional. Os tutores são indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem a distância e, ainda de acordo com Carvalho (2007, p. 6):

em todos os estudos sobre EaD é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem [...]. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas.

Por isso, é necessário muito cuidado ao se organizar as estratégias do curso na modalidade digital, uma vez que o foco do curso pode esvaziar a função da tutoria, enfraquecendo as potencialidades da EaD. Entre os fatores que podem provocar esse esvaziamento, Carvalho (2007) aponta para: a. A própria formação dos tutores e a inexistência de um vínculo com a instituição (uma vez que os tutores costumam ser alunos bolsistas); b. A formação dos tutores se desenvolver em ambientes tradicionais presenciais; c. Existência de vínculos afetivos entre tutores e alunos anteriores à disciplina, que podem comprometer o processo de avaliação, entre outros.

Além de enfraquecer a figura do tutor e sua importância para a aprendizagem a distância, isso não significa que os outros papéis da modalidade serão fortalecidos, o que geraria ainda mais obstáculos para a aprendizagem nessa modalidade, podendo provocar muitas evasões.

Um tutor que apenas tira dúvidas e atua como mensageiro dos professores e gestores do curso não será um parâmetro confiável para o aluno em sua busca por conhecimento e autonomia. Um tutor, com participação efetiva no processo de avaliação e construção dos conteúdos, torna-se um elemento fundamental para o sucesso de qualquer curso a distância, pois cabe a ele observar e entender como o aluno aprende, criando estratégias de aprendizagem significativas para o aluno. (CARVALHO, 2007, p. 8).

Professor, autor e formador ora podem ser o mesmo sujeito, ora podem variar. O papel do professor autor é a idealização da disciplina, seleção dos materiais e proposição dos objetivos do curso. Ele deve interagir com a equipe de web *designers*, revisores e outros atores do projeto, sempre atento às especificidades da EaD e aberto a críticas e mudanças em sua proposta inicial. É ele que transpõe e “traduz” o conteúdo de cursos presenciais para a modalidade EaD, orientando tutores e professores formadores, além de gerenciar o curso pedagogicamente. De maneira geral, cabe a ele acompanhar o processo de ensino, tecendo críticas e buscando sempre novas estratégias para melhorar a aprendizagem e desempenho dos alunos.

Já o professor formador é aquele que atuará em conjunto com os tutores no decorrer da disciplina. Seu papel está centrado na elaboração de provas, exercícios e atividades, e é ele que orienta os tutores acerca dos objetivos do curso. Este

professor também se relaciona mais diretamente com os alunos, seja por chat, webconferências ou encontros presenciais. Seu papel inclui tirar dúvidas e sanar dificuldades mais específicas, decidir quais conteúdos devem ser abordados presencial ou virtualmente, e eleger as melhores ferramentas a serem usadas em cada momento, sobre as quais deve ter amplo conhecimento.

Carvalho (2007) alerta que esses papéis devem ser muito bem definidos, para que a interação entre os atores da equipe possa ser o mais construtiva possível. O envolvimento dos vários atores professores nessa modalidade de aprendizagem, quando bem articulado, permite inclusive reduzir a margem de erros na disciplina e na aprendizagem dos alunos, já que essa estratégia socializa a atuação do/s professor/es, gerando constantes discussões, críticas e intervenções no decorrer da disciplina. Esta é uma das maiores vantagens do ensino a distância, já que na modalidade presencial o professor atua individualmente, e possíveis erros em sua abordagem se mostram apenas ao final do curso, a partir dos resultados pedagógicos alcançados – ou não – com a disciplina.

Neste contexto, é importante que os professores não somente entendam o uso e a importância das ferramentas digitais com clareza, mas que tenham uma profícua formação para atuar em ambientes virtuais. De acordo com Pesce:

um mesmo instrumental tecnológico pode potencializar os saberes destes atores sociais ou trabalhar na perspectiva alienante, outorgando-lhes um perfil de receptores passivos de informação. Um dos fatores mais importante é a competência do mediador, que deve utilizar proficientemente a tecnologia, com olhar e escuta atentos ao educador, de modo a propiciar-lhe uma formação crítico-reflexiva. (2005, p. 14).

2.12 Formação de professores na modalidade a distância

O ensino a distância sofreu um crescimento exponencial nos últimos anos, possibilitando novas formas para a formação continuada de professores. Para Fagundes (2006), os alunos formados por meio da modalidade EaD têm melhores condições de atuar na sala de aula no que se refere ao uso das tecnologias na educação, uma vez que estas fazem parte do seu cotidiano de formação. Isso se deve principalmente ao fato de que os alunos dos cursos EaD têm acesso às tecnologias de comunicação e informação mais facilmente, o que os torna capazes de adquirir autonomia no que diz respeito à utilização desses meios. O

desenvolvimento acelerado de altas tecnologias é motivo para a expansão de cursos EaD. É necessário, paralelamente, buscar o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao professor desenvolver uma identidade profissional sólida, por meio de simulações e práticas do saber fazer docente.

Segundo Araujo, Ponciano e Tondatto (2017), diante da presença dos avanços tecnológicos em todos os âmbitos que circundam o dia a dia das pessoas, a Educação tem acompanhado os novos paradigmas e tem se desenvolvido com relação à modalidade a distância. Entende-se, assim, que, para que cada vez mais o EaD esteja em constante desenvolvimento e ascensão de qualidade no ensino ofertado, é preciso atentar-se para a formação de quem irá formar o formador; ou seja, é de grande importância a formação dos professores que atuarão na docência da educação superior na modalidade a distância, principalmente nas licenciaturas, que é onde se dá origem a futuros professores. E para que aconteça de fato o ensino na EaD, é necessário o envolvimento de vários fatores, isto é, a existência de materiais didáticos de qualidade para a modalidade, a mediação tecnológica dos meios de comunicação e informação (atributos que colaboram para o bom desempenho do papel do professor).

Na cultura digital, o docente deve saber operar com a informação em hipertexto e explorar as redes de comunicação em interatividade, como articulação da emissão e da recepção na construção da mensagem e do conhecimento. Interfaces online são espaços de interlocução, de encontro das faces na web, potencialmente interativos, que permitem a mediação interpessoal, compartilhamento, socialização e construção colaborativa, ainda que na dispersão geográfica dos interlocutores. Essas disposições comunicacionais favoráveis à prática educacional dialógica e colaborativa demandam novos saberes docentes que podem ser desenvolvidos na formação continuada dos professores sintonizados com as mudanças sociotécnicas que emergem com a cultura digital. A transição de um ambiente a outro não tem sido fácil para professores que atuam apenas na modalidade presencial ou habituados à pedagogia da transmissão. Isso revela a necessidade de formação específica que contemple o conhecimento da cultura digital, ou cibercultura, bem como dos conteúdos, técnicas e metodologias a serem utilizados em sintonia com o novo cenário sociotécnico (SILVA, 2012).

No modelo teleaula, os alunos vão aos polos de apoio presencial em salas de aula, onde assistem a aulas transmitidas por satélite, ou seja, ao vivo, uma ou duas vezes por semana de acordo com a carga horária da disciplina. Este modelo possibilita que os alunos enviem perguntas, mediadas pelo tutor presencial, e o professor responde as que considera mais relevantes. Geralmente, após a teleaula, os alunos se reúnem em pequenos grupos, no polo, para realizar atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas à teleaula realizada, sob a supervisão do mediador, referido acima como tutor presencial. Além das teleaulas, os alunos recebem materiais impressos, bem como, o arquivo digital e orientações de atividades para fazer durante a semana, individualmente, com o acompanhamento de um professor tutor online ou eletrônico (MORAN, 2008).

De acordo com Moran (2008), no formato videoaula, as aulas são produzidas em estúdio e podem ser vistas pelos alunos, no polo de apoio presencial ou individualmente, com o acompanhamento de um tutor presencial, no caso de assistir do polo. O modelo mais usual é o de salas, em que o aluno vai presencialmente uma ou várias vezes por semana, e um tutor supervisiona a exibição do vídeo e as atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina. Essa comunicação direta, ao vivo, é vista como grande diferencial tanto pelos gestores quanto pelos coordenadores do modelo de teleaula. Os alunos gostam desse contato com o professor, de saberem-se citados, verem-se representados, e há uma certa mitificação do professor, eles os veem como ator de TV (MORAN, 2008). Os alunos manifestam o sentimento de que participam de algo mais amplo do que em uma aula presencial comum, porque compartilham questões com alunos de todo o país, podem confrontar visões com culturas diferentes. Esta interculturalidade poderia ser muito mais explorada, nas próprias teleaulas e no ambiente virtual. O recurso de webconferência ou de audioconferência pode ser útil tanto para a aula assíncrona quanto para orientação de grupos, para tirar algumas dúvidas, para orientação de estágio e de trabalho de conclusão de curso. Trabalhos de apresentação de alunos podem ser realizados também dessa forma.

É possível observar que, apesar dos avanços apresentados pelos gestores educacionais e coordenadores, cursos através da teleaula privilegiam a transmissão da informação pelo professor numa época em que a informação está disponível por

várias mídias e que o papel do professor pode ser muito mais importante se ele se transforma em orientador, em contextualizador das questões dos alunos.

Para Moran (2008), o enfoque diferente do modelo de teleaula poderia inverter o processo. A teleaula poderia ser um ponto de chegada da informação, e não só um ponto de partida. Os alunos debatem questões, abordadas em teleaula, com os tutores e encaminhariam os resultados da pesquisa e as questões principais para o professor que, na teleaula, avaliaria todo o processo e traria contribuições específicas para aqueles grupos naquele momento. Vivemos atualmente uma fase de regulação maior da EaD pelo Ministério da Educação. Após a mudança do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP) houve uma distinção das instituições que atuam no Ensino Superior a distância, principalmente na graduação, revejam seus projetos pedagógicos e se adaptem aos novos indicadores do instrumento de avaliação, principalmente nas questões das evidências, práticas exitosas, questões metodológicas, tecnológicas, com polos presenciais mais estruturados e atuantes, de acordo com as normas legais atuais, que se expressam nos instrumentos de credenciamento, na autorização de cursos a distância e na autorização de polos. As instituições que atuam no modelo de atendimento online via web, utilizando os polos só para avaliação presencial, terão que adaptar-se a estas normas enquanto não houver mudanças para obter o credenciamento ou o reconhecimento dos cursos (MORAN, 2008).

Para os autores Hessel e Oliveira (2019), para que um indivíduo possa exercer a autonomia para escolher se quer ou não aprender determinado conteúdo, ele precisa recorrer a recursos do meio ambiente, que são externos a sua estrutura. Esses recursos, por sua vez, são variados e respeitam sua autonomia em busca do saber. Desse modo, a aquisição de novos conhecimentos poderá ser auxiliada através do apoio do professor, de material didático, do acesso à plataforma educacional, de recursos tecnológicos ou mesmo da observação do próprio indivíduo a fatores externos que, agregados a sua estrutura tecnológica interna, propiciam a aprendizagem propriamente dita.

Há muitos alunos com dificuldade de se adaptar ao modelo de aprendizagem a distância, vale a pena refletir em propostas que implantem a metodologia do modelo e de forma mais progressiva. Cursos ofertados na modalidade a distância com alunos com maiores dificuldades de autonomia, como por exemplo, da

Educação de Jovens e Adultos, cursos técnicos, tecnológicos, graduação de cursos com alunos com pouca fluência de leitura, escrita e pouca independência pessoal – poderiam ter um processo de entrada mais suave na EaD. No primeiro ano, as aulas seriam mais informativas, ao vivo ou por videoaulas, com histórias, representações, entrevistas, como acontece, por exemplo, nos cursos do Telecurso 2000 ou mesmo no Teletec da Fundação Roberto Marinho. As atividades propostas poderiam ser realizadas em pequenos grupos presenciais com o apoio de um tutor e/ou virtualmente, para uma aprendizagem coletiva, darem-se apoio, manterem vínculos, não desistirem. Progressivamente haveria mais leituras, atividades mais complexas individuais e em grupo, pela web.

Para Arantes (2011), os cursos ofertados para a formação de professores que hoje utilizam mais a web poderiam incorporar videoaulas ou teleaulas interessantes e motivadoras, como elementos enriquecedores da experiência de aprender online. É interessante a organização de aulas produzidas de forma mais inteligente e econômica, principalmente na formação de professores. Os cursos ofertados nas universidades públicas geridas pela Universidade Aberta do Brasil poderiam criar materiais didáticos e audiovisuais de modo integrado, com baixo custo de recursos na produção e concentrando-os mais na tutoria e na adequação ao cenário e necessidade regional. Universidades com competência reconhecida em algumas áreas fariam essas produções de videoaulas e do material de apoio, tais como, material textual e apostilas, e serviriam de base para os cursos equivalentes em outras IES e que poderiam, conforme necessidades, sofrer algumas adaptações regionais, aproveitando a maior parte da produção já feita. Esses materiais (os básicos) poderiam estar disponíveis no portal do Ministério da Educação para todas as instituições públicas e privadas, e cada instituição os adaptaria ao seu projeto pedagógico.

Os cursos presenciais poderiam também flexibilizar a relação presencial-digital de forma progressiva. No primeiro ano, as atividades aconteceriam mais na sala de aula. Haveria uma ênfase maior na aprendizagem do uso das tecnologias digitais feito no laboratório até o aluno ter o domínio do virtual e poder fazê-lo a distância. Algumas disciplinas teriam no máximo, nesse primeiro ano, 20% de atividades a distância. (ARANTES, 2011).

Segundo Arantes (2011), nos modelos virtuais é importante utilizar mais a webaula, a teleaula, a webconferência e as tecnologias móveis. No modelo teleaula, é mais adequado ter menos aulas expositivas e melhorar a produção dos materiais de apoio, combinado com atividades pertinentes em sala e na web. Nestes modelos, seriam mais bem aproveitados os recursos da web e as tecnologias móveis. Também é preciso melhorar os processos de gestão, tendo uma política de compartilhamento dos materiais de produção audiovisual e de textos básicos.

O capítulo procurou traçar as grandes linhas do processo histórico evolutivo do ensino a distância, bem como acompanhar a sofisticação da legislação que circunscreve a temática e os referenciais de qualidade que lhe conferem mérito. Trouxe à baila o descompasso cultural característico entre mediações tecnológicas (interface das tecnologias de informação e comunicação) e mediações profissionais (a competência semiótica da prática docente).

Nessa lógica, este ponto do texto definiu o terreno fértil de propagação das tecnologias digitais de comunicação como marco zero para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, apresentados como “as mais importantes TIC’s”, título que rendeu a apresentação de peculiaridades de uma forte seleção de AVA’s, determinados em razão da adoção em larga escala por instituições de ensino.⁵ Conceitos como “aprendizagem coletiva”, “interatividade” e “flexibilidade” destacaram-se na abordagem, evidenciando a atmosfera de aprendizado propiciada por tais ambientes.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa e desenvolveu uma pesquisa de campo a fim de captar a percepção dos professores selecionados para as entrevistas em profundidade, acerca do uso de recursos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem no exercício da prática docente. O estudo das percepções teve como base a técnica de análise de conteúdo, na qual comumente se registra o *corpus* para desenvolver aquilo que metodologicamente é denominado

⁵ Inclusive as instituições de ensino de origem dos docentes que compuseram a amostra da pesquisa qualitativa aplicada no desenvolvimento desta Tese.

de inferência. Essa técnica permite o transitar das premissas em revisão ao longo do texto até a conclusão da pesquisa.

O percurso metodológico adotado por esta Tese teve foco na subjetividade individual e grupal, portanto, requereu uma metodologia que congregou o espectro singular nela incluso (ANDRÉ, 2011).

Para tanto, a fim de captar a percepção dos professores da Amostra acerca do uso de recursos de um AVA no exercício da prática docente, a busca de natureza qualitativa se adequou ao propósito investigativo, pois esta tem uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano (ANDRÉ, 2011).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa embasada em um modelo reflexivo se utiliza de instrumentos mais flexíveis, e a coleta das informações é feita com base em esquemas que orientam e direcionam teoricamente o olhar do pesquisador, delimitando o seu campo de análise. Neste trabalho não se quis analisar os achados sobre a percepção dos professores quanto ao uso das ferramentas dispostas pelo AVA em sua totalidade, mas sim uma determinada perspectiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

Assim, não foi investigada a percepção dos professores de modo que seja quantificada em equações e estatísticas, portanto o propósito se alinhou à abordagem de natureza qualitativa, que exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto e as características do meio sociodemográfico à qual o sujeito pertence, para o conseguinte desvelamento da subjetividade e das simbologias envolvidas (ANDRÉ, 2011).

Ainda, devido ao caráter subjetivo desta busca, foi necessário realizar um trabalho de Campo para levantar as dimensões de análise a percepções dos docentes. O Campo é o momento em que o pesquisador se insere no local onde ocorre o fenômeno social, por meio de uma pesquisa de campo do tipo descritiva, exploratório-analítica para

[...] compreender as razões e motivações subentendidas para determinadas atitudes e comportamentos das pessoas/fenômenos, proporcionando a formação de ideias para o entendimento do conjunto do problema, concretizado por meio de análise aprofundada dos achados. (BACKES et al, 2011, p.3).

Portanto, o estudo das percepções teve como base a técnica de análise de conteúdo, na qual comumente se registra o *corpus* para desenvolver aquilo que metodologicamente é denominado de inferência. Essa técnica permite o transitar das premissas em revisão ao longo do texto até a conclusão da pesquisa, pois se trata de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...]. (BARDIN, 1977, p.153).

Vale ressaltar que a análise categorial é um dos tipos de análises mais antigas e na prática a mais utilizada. "Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (BARDIN, 1977, p.153).

Portanto, o estudo da percepção dos professores frente às ferramentas do AVA seguiu a análise de conteúdo por categorias temáticas, pois tenta encontrar "uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa" (PÊCHEUX, 1993, p.65).

Assim, esta tese surgiu à análise categorial temática, construindo as categorias conforme os temas que emergiram do texto. Para tanto foram classificados os elementos em categorias e identificados o que eles tinham em comum, permitindo seu agrupamento (BARDIN, 1977).

Nessa lógica, é possível definir a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que permite investigar diferentes fontes de conteúdo (verbais e documentais). No que tange à interpretação, a análise dessa natureza transita entre dois pontos: trabalha a rigidez da objetividade e o conceito norteador

(narrativa do entrevistado) e a produto subjetivo (FLICK, 2009; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2001).

Portanto essa é uma técnica apurada, que exige do pesquisador organização, dedicação, resignação e tempo. Urge intuição e percepção no que tange à definição de categorias de análise e não permite obliterar, em hipótese alguma, a vigilância da rigidez e da ética na condução da análise dos dados em suas diversas etapas (FLICK, 2009; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2001).

A análise de conteúdo a ser desenvolvida nesta Tese segue a proposta de Bardin (1977), dividindo o texto em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para a pré-análise, o *corpus* da pesquisa foi composto por 5 entrevistas realizadas, devidamente transcritas e organizadas. Buscou-se, a partir do referencial teórico, sistematizar os conceitos e ideias da análise, definindo indicadores que nortearam a interpretação do material coletado. A leitura e a organização das transcrições permearam as demais etapas do processo.

De acordo com Silva e Fossá (2015), na pré-análise realizam-se:

- a) Leitura flutuante – primeiro contato com o material coletado para se conhecer as informações a serem analisadas.
- b) Escolha dos documentos – definição do *corpus*.
- c) Formulação de hipóteses e objetivos.
- d) Elaboração de indicadores de interpretação do material.

Bardin (2006 apud SILVA; FOSSÁ, 2015) também indica algumas regras que devem ser observadas ao escolher os dados de análise:

- Exaustividade – garantir que nada do material coletado tenha sido ignorado ou deixado de lado, não importando o motivo.
- Representatividade – pode-se fazer uma amostra do material se o número de dados coletados se mostrarem excessivo ou muito volumoso – desde que uma amostragem seja cabível no contexto da investigação.
- Homogeneidade – deve-se evitar que os dados coletados tenham muitas singularidades um em relação ao outro, obedecendo critérios bem definidos para sua escolha.

- Pertinência – averiguar que o material coletado seja realmente concernente aos objetivos da pesquisa e esteja dentro do escopo do estudo.

Para Bardin (1977), a exploração do material trata de codificar os textos em unidades de registro, definir regras de contagem e classificar as informações em categorias, sejam estas simbólicas ou temáticas. Nesse momento também se aglutinam as categorias iniciais por tema, gerando as categorias intermediárias e, conforme a ocorrência destas últimas, chega-se às categorias finais definitivas.

Segundo Fossá (2003), é a partir do conjunto de categorias que se poderá fazer as inferências mais tarde, o que permitirá compreender os sentidos patentes e latentes na fala dos entrevistados, alcançando outras significações na carona com a de superfície.

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

O recorte do *corpus* foi realizado em 4 blocos: Perfil dos entrevistados, Planejamento, Comunicação e Avaliação. O processo de formação das categorias respeitou o *modus operandi* proposto por Bardin (1977), após a seleção dos entrevistados e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação, a qual se deu em função da frequência das palavras no Corpus do trabalho.

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade dos ambientes virtuais estudados que resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas, totalizando em quinze categorias. Cada categoria foi formada a partir de trechos compilados dos entrevistados e, levando em consideração a base do referencial teórico.

É relevante destacar que não houve regra ou diretriz para a nomeação, nem para a determinação do número de categorias, essas decisões foram tomadas em caráter aleatório em compasso com a quantidade de dados coletados durante as entrevistas. Para Bardin (1977), as categorias resultantes da primeira etapa de classificação, normalmente em volume mais numeroso, homogêneas e precisas, são denominadas de categorias iniciais. É relevante destacar que não houve regra ou

diretriz para a nomeação, nem para a determinação do número de categorias, essas decisões foram tomadas em caráter aleatório em compasso com a quantidade de dados coletados durante as entrevistas. As que provêm do reagrupamento progressivo, já em menor número, entretanto mais amplas, são denominadas de categorias intermediárias e finais.

CATEGORIAS INICIAIS

Categorias Iniciais		Contagem frequencial
1	Percepção	37
2	Ferramentas/Recursos/Material (Atividades)	116/76/52
3	Planejamento	22
4	Avaliação	46
5	Relacionamento	27
6	Texto	33
7	Conferência	34
8	Web	28
9	Atividades	53
10	Interação	65
11	Dúvida	34
12	Dificuldade	20
13	Apoio	26
14	Tecnologia	9
15	Virtual	50

Tabela 01: Categoria Inicial – Frequência de Palavras
Fonte: Elaborado pelo autor.

É evidente que a subjetividade do pesquisador se faz presente na criação e nomeação das primeiras quinze categorias surgidas a partir das isotopias encontradas nas entrevistas. E, na esteira do *modus operandi* de Bardin (1977), mencionado a pouco neste texto, como sequência às categorias iniciais foram propostas seis categorias intermediárias. Tais categorias estão relacionadas às narrativas dos entrevistados e ao referencial teórico.

O agrupamento das quatro primeiras categorias iniciais deram origem às primeiras categorias intermediárias denominadas “Planejamento do Curso”,

“Planejamento de Avaliação” e “Planejamento de Avaliação Futura”, ilustradas respectivamente nas tabelas 02, 03 e 04.

Categories Iniciais	Conceito Norteador	Categories Intermediárias
1. Percepção 2. Ferramentas/Material (Atividades) 3. Planejamento 4. Avaliação	[...] você prepara a web conferência? D2: Não eu acho que a gente fica muito engessado nesse sentido [...]	1. Planejamento do Curso
	[...] Uma disciplina nossa demora mais ou menos 6 meses de elaboração e o professor acompanha todo o processo [...]	

Tabela 02: Categoria intermediária – Planejamento do curso
Fonte: Elaborado pelo autor.

Categories Iniciais	Conceito Norteador	Categories Intermediárias
1. Percepção 2. Planejamento 4. Avaliação	[...] tem um planejamento de avaliação periódica por estudante, por equipe pedagógica? em tese sim. [...]	2. Planejamento de Avaliação
	[...] planejamento, ele pode até existir, em tese sempre, mas eu não vejo, ele acontecendo na prática [...]	
	[...] só se planeja e nada se coloca em ação mesmo [...]	

Tabela 03: Categoria intermediária – Planejamento de Avaliação
Fonte: Elaborado pelo autor.

Categories Iniciais	Conceito Norteador	Categories Intermediárias
1. Percepção 2. Ferramentas/Material (Atividades) 3. Planejamento 4. Avaliação	[...] planejamento de atividades futuras? D: Sim, sim. Eles sempre fazem isso. [...]	3. Planejamento de Avaliação Futuras
	[...] planejamento para atividade futuras, como que isso é feito? ... São ações também isoladas, [...]	
	[...] há algum tipo de ação corretiva de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras. Olha Alexandre, eu não percebo isso [...]	
	[...] moodle trouxe uma dinâmica, uma interatividade e um número de recursos que a gente pode usar [...]	

Tabela 04: Categoria intermediária – Planejamento de Avaliação Futura
Fonte: Elaborado pelo autor.

A tabela 05 demonstra a quarta categoria intermediária, “Comunicação – Interação e Afetividade”. Esta categoria é oriunda do agrupamento das categorias iniciais 05 a 10. Ela descreve e analisa o processo de Comunicação e Interação nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Já a quinta e sexta categorias intermediárias, demonstradas nas tabelas 06 e 07 respectivamente, “Avaliação do curso” e “Avaliação dos alunos”, discutem e

analisam as percepções dos entrevistados sobre o processo de avaliação, tanto institucional quanto acadêmico, acerca do uso dos ambientes virtuais por parte da comunidade acadêmica, ou seja, coordenadores, professores e alunos.

A descrição dos valores (os conceitos norteadores) foi concatenada nas categorias iniciais, nos itens 09 a 15, assim como a denominação referenciada pelos próprios entrevistados:

Categorias Iniciais	Conceito Norteador	Categorias Intermediárias
5. Relacionamento 6. Texto 7. Conferência 8. Web 9. Atividades 10. Interação	<p>[...] O fale com o tutor é um mecanismo de interação interessante [...]</p>	4. Comunicação (Interação/afetividade)
	<p>[...] Outro, na régua de comunicação, passou de 7 dias, a gente liga, inclusive. Que é outro recurso de interação [...]</p>	
	<p>[...] a gente tem um conjunto de celulares... batalhão lá de tutores...eles vão ligar...olha faz 7 dias que você não acessa...E o aluno também por conta dessa interatividade...sente a necessidade de falar com o tutor e com o professor... usa muito o correio...outra ferramenta que é a aula ao vivo por conferência [...]</p>	
	<p>[...] no oodle a gente usa 36 recursos tem uma diversidade... para ser interativo...a gente tinha que diversificar os recursos [...]</p>	
	<p>[...] a gente tem uma outra ferramenta... é uma sala virtual, por obvio, onde circulam, o tutor, responsável naquela disciplina, o coordenador, responsável naquela disciplina, e o professor, responsável naquela disciplina... Esse ambiente facilita a interação entre a gente, entre coordenação, professor e tutor da disciplina... ..a gente tem uma outra ferramenta... é uma sala virtual, por obvio, onde circulam, o tutor, responsável naquela disciplina, o coordenador, responsável naquela disciplina, e o professor, responsável naquela disciplina... Esse ambiente facilita a interação entre a gente, entre coordenação, professor e tutor da disciplina... ainda tem os e-mails institucionais, e a gente se fala...a gente conversa tanto dentro, quanto fora do ambiente... . E aí dentro desse processo, o coordenador ... dos cursos que você atua ... também participa dessa interação, dentro dessa sala? D1: Sim. Sem dúvida, para cada disciplina a gente tem uma sala como essa. Então, é importante para gente conversar, professor, tutor. O coordenador interfere menos. Agora o professor e o tutor conversam mais. [...]</p>	
	<p>[...] Eu acho o Black muito completo... tem todas as ferramentas... outras ferramentas que nem, calendário, e-mail, são ferramentas que são essenciais para gente interagir com o aluno. [...]</p>	
	<p>[...] A Web conferência a gente agenda um horário com os alunos, com a sala, com a turma e a gente faz uma participação online. Então os alunos participam daquele momento, a gente consegue interagir [...]</p>	
	<p>[...] qual é a ferramenta que você julga ser mais importante no sentido de ter interação com o aluno e ter um bom relacionamento? D2: Eu acho que pensando em professor, eu mantenho a web conferência, mas eu coloco também em pauta os fóruns [...]</p>	
	<p>[...] hoje dentro do modelo que você atua para a interação com o aluno a única ferramenta que você tem enquanto professora é a web conferência? D2: Sim [...]</p>	
	<p>[...] mais a ferramenta da avaliação, né, que é importante também, então a gente sempre teve a avaliação presencial com a prevalência das questões dissertativas, quando a prova era presencial, as atividades eletrônicas, também, é um recurso que vale a pena mencionar, faz parte da avaliação [...]</p>	
<p>[...] a gente não propõe atividades que sejam fora do padrão de avaliação... ao longo da trilha ele vai fazendo "quizes", que não necessariamente valem nota, mas ele precisa realizar essas etapas de avaliação [...]</p>		

Tabela 05: Categoria intermediária – Comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Categories Iniciais	Conceito Norteador	Categories Intermediárias
9. Atividades 10. Interação 11. Dúvida 12. Dificuldade 13. Apoio 14. Tecnologia 15. Virtual	<p>[...] Simtem uma avaliação, que o aluno faz... nos permite também alguns direcionadores... para melhorar os recursos, para adequar o conteúdo. Sim... para cada disciplina tem uma avaliação nova e isso se integra com a avaliação da comissão própria de avaliações, da CPA a construção de um mapa final [...]</p>	5. Avaliação do curso
	<p>[...] quando você utilizava o teleduc...não proporcionava experiências diferenciadas? [...]</p> <p>[...] D1: Agora com o moodle a gente tem ferramenta, e ela permite um resultado de direcionador muito mais rápido e efetivo [...] ao final da disciplina, tem uma avaliação, que o aluno faz a avaliação da disciplina, a gente não tinha uma avaliação por disciplina no teleduc [...]</p>	
	<p>[...] o que eu mencionei foi que para cada disciplina tem uma avaliação nova e isso se integra com a avaliação da comissão própria de avaliações, da CPA [...]</p>	

Tabela 06: Categoria intermediária – Avaliação do curso

Fonte: Elaborado pelo autor.

Categories Iniciais	Conceito Norteador	Categories Intermediárias
9. Atividades 10. Interação 11. Dúvida 12. Dificuldade 13. Apoio 14. Tecnologia 15. Virtual	<p>[...] Então, dentro desse processo, a única coisa que você consegue identificar dentro do processo de avaliação, seria uma avaliação somativa, por exemplo? [...]</p> <p>[...] D1: Uma avaliação somativa [...]</p>	6. Avaliação do Auno
	<p>[...] as atividades eletrônicas, também, é um recurso que vale a pena mencionar, faz parte da avaliação, mas faz parte do contexto mesmo de ferramenta do ambiente virtual de aprendizagem. ...“quizes”, que não necessariamente valem nota, mas ele precisa realizar essas etapas de avaliação, para poder passar, para poder percorrer a trilha de aprendizagem [...]</p>	
	<p>...saindo um pouco de uma avaliação somativa e colocar mais no sentido ou de diagnóstica, ou de formativa, você não consegue atribuir uma pontuação para ele?</p> <p>D2: Pontuação, não. eu não posso fazer uma pergunta em uma avaliação formativa baseada nesse conteúdo extra, porque eu não sei se o outro professor vai abordar ou não</p>	
	<p>[...] Então o EAD te possibilita também, até às vezes estreitar, porque quando o aluno deposita, por exemplo, um trabalho, você consegue ter a calma de ler de avaliar esses trabalhos. Como que é o processo de avaliação, você tem que questões que são diagnósticas, formativa e somativa. [...]</p> <p>[...] D4: Agora essas disciplinas que estão a nosso encargo a gente faz toda a prova.... na IES tem uma peculiaridade ...essas provas são</p>	
	<p>[...] dentro do seu sistema de avaliação, você tem as três avaliações? A formativa, a diagnóstica e a somativa [...]</p> <p>[...] D3: Não. Não tem as três também não... aí tem a formativa e a somativa, acompanhando a evolução do aluno ao longo do processo...a composição final da nota mesmo, que são as atividades no AVA e uma prova no final, presencial. [...]</p>	
	<p>[...] D5: Que botão que eu aperto? Agora de repente transformar uma prova... todas as avaliações agora serão feitas a distância...nó ficamos três meses fazendo provas, fazendo avaliações antes da instituição [...]</p>	

Tabela 07: Categoria intermediária – Avaliação do aluno

Fonte: Elaborado pelo autor.

categorias Iniciais	Conceito Norteador	Categorias Intermediárias
2. Ferramentas 7. Conferência 10. Interação 12. Dificuldade 13. Apoio	[...] E aí, dentro dessas ferramentas que você mencionou agora, qual é a que você mais utiliza? [...] [...] D2: A que eu mais utilizo é a web conferência. [...]	7. Ferramentas Educacionais
	[...] Estácio... era um ambiente de aprendizagem próprio, que era denominado [...] [...] D3:sala de aula virtual. [...]	
	[...] utilizei com uma turma, e na Fatec eu utilizei bastante os fóruns do Kanvas, que a gente chama de discussões [...]	
	[...] o fórum e o chat como a ferramenta, tem um bom relacionamento com os alunos [...]	

Tabela 08: Categoria intermediária – Ferramentas Educacionais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ilustrada na tabela 08, está a última categoria intermediária, denominada de “Ferramentas Educacionais”, resultado da aglutinação das categorias iniciais 02, 07, 10, 12 e 13, que abordam o uso das ferramentas educacionais disponíveis nos ambientes virtuais utilizados pelos entrevistados e pautadas nas referências teóricas apresentadas nesta Tese.

As categoriais iniciais e intermediárias apresentadas beneficiam a construção das categorias finais. O agrupamento deu origem a três categoriais finais denominadas: “Processo de Aprendizagem”, “Ambientação e Capacitação” e “Interatividade”, demonstradas nas tabelas 09, 10 e 11.

Categorias Intermediárias	Conceito Norteador	Categorias Finais
1. Planejamento do Curso 2. Planejamento de Avaliação 3. Planejamento de Avaliação Futuras	[...] uma limitação que esta ferramenta...que é a web... se o aluno não interagir, dificilmente a gente consegue chegar até ele. Quem vai chegar...é o tutor. ...o EAD...se apresenta de uma forma muito hierárquica...essa classificação em níveis...faz com que o professor não seja tão próximo, quanto seria, por exemplo, em um ensino presencia. [...]	1. Processo de Aprendizagem
	[...] atividade que se chama PTI, produção textual individual, que o aluno. O professor que elabora...quem corrige é o tutor... isso só acontece no	
	...tem que ajudar o aluno nesse preparo. ...é um pouquinho mais complicado para este aluno...quando você vai trabalhar no EAD... A gente	
	[...] o professor do EAD ele não produz conteúdo....no presencial ele pode criar muito mais. Eu acho que o EAD, ele tem um bom caminho em relação a isso, mas como professora, eu acho que no EAD a gente poderia criar mais, aproveitar mais a formação do professor [...]	

Tabela 09: Categoria Final – Processo de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

As categorias finais representam a síntese do aparato das significações identificadas no transcorrer da análise das entrevistas, fruto da percepção dos docentes quanto às ferramentas/recursos/materiais (atividades) dos AVAS para promover a aprendizagem nos âmbitos do Planejamento, Comunicação e Avaliação. A análise permite concluir que na percepção dos docentes os AVAs nem sempre conseguem promover a aprendizagem.

Categories Intermediárias	Conceito Norteador	Categories Finais
4. Comunicação (Interação/afetividade) 5. Avaliação do curso 6. Avaliação do Auno	[...] E para cada competência a gente escolhe um recurso pedagógico diferente... Acho que a universidade...teve um ganho recente metodológico e de qualidade do EAD...escolhe junto com o professor o recurso mais adequado...nós desenvolvemos sim a tecnologia internamente, para permitir que o AVA ficasse com a cara que a gente	2. Ambientação e Capacitação
	[...] para ser interativo...tinha que diversificar os recursos, porque nem todo mundo aprende da mesma forma o aluno por conta dessa [...]	
	[...] Eu acho o Black muito completo E outras ferramentas calendário, e-mail são essenciais. Fora a parte dos avisos...acho que são as ferramentas principais. [...]	
	[...] Então o EAD eu acho que também é uma ferramenta que é legal porque você consegue estabelecer um laço com esse teu aluno a ideia do EAD também é fazer com que esse aluno se torne o protagonista. E a gente tem que na verdade, ajudá-lo a fazer isso, o que não é uma tarefa simples. [...]	
	[...] quando eu cheguei os alunos tinham muita relutância em uso e ao final já era uma coisa muito tranquila. Você está fazendo no computador e no celular você conseguia ter o mesmo acesso nas duas ferramentas [...]	

Tabela 10: Categoria Final – Ambientação e Capacitação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Categories Intermediárias	Conceito Norteador	Categories Finais
8. Ferramentas Educacionais	[...] a gente conseguiu reduzir a evasão mantendo um relacionamento mais próximo com o aluno, isso sem dúvida [...]	Interatividade
	[...] melhorando o ferramental que a gente tem, e os recursos humanos que a gente tem fazem com que a evasão diminua. ...repensar o uso das ferramentas do AVA, dos roteiros de disciplinas diferenciados de acordo com a área de conhecimento...para verificar se diminui a nossa evasão [...]	
	[...] o EAD, ele tem muitas vantagens...eu gosto muito do EAD tem a possibilidade do aluno o aluno que tem um perfil mais tímido, o aluno que quer estudar o aluno que não estudou a vida inteira e agora ele vai fazer uma faculdade. É interessante o EAD...o aluno tem que ler sozinho. Então, é um aluno que desenvolve, muito mais a capacidade cognitiva com a leitura. [...]	
	[...] que o aluno do EAD, ele tem, o professor tem a vantagem de conseguir...a interação afetiva...principalmente para os alunos que estão muito tempo sem estudarMas todas essas são adaptações dentro do modelo que existe. [...]	

Tabela 11: Categoria Final – Interatividade

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1 O contexto da pesquisa

As entrevistas realizadas foram individuais e semiestruturadas, acompanhadas de pesquisa documental. Foram entrevistados cinco indivíduos, professores do ensino superior em instituições públicas e privadas, que possuem, no mínimo, cinco anos de experiência na modalidade a distância, conforme já apresentado. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e tiveram duração média de 60 minutos. Para a seleção dos indivíduos, respeitou-se a diversidade de sexo, e o recorte foi feito considerando o tempo de aulas ministradas no ensino superior, buscando professores atuantes também no modelo presencial que migraram para a modalidade a distância.

O roteiro das entrevistas, que mostra inicialmente o perfil dos entrevistados, obedece a estrutura da narrativa desta pesquisa e busca contemplar três instâncias da atuação docente: Planejamento, Comunicação e Avaliação.

Embora cada entrevista tenha contemplado ambientes/plataformas diferentes: Canvas, Teleduc, Blackboard, Moodle, as cinco entrevistas acabam por evidenciar a percepção dos professores inquiridos sobre o uso das ferramentas educacionais nos AVA especificamente nas Instituições onde atuam ou atuaram. Os indicativos, que vão se configurando no Corpus da pesquisa, são depreendidos nas entrevistas que demonstram que os AVAs que possam proporcionar nos seus ambientes/espacos a Promoção da aprendizagem (planejamento e avaliação), Promoção da afetividade e Promoção da Interação (Comunicação).

Partindo do Docente 1, a percepção é de que os AVAs conseguem promover a aprendizagem nos âmbitos do Planejamento, Comunicação e Avaliação... (grifo meu - no entanto o uso das ferramentas irá depender das plataformas disponibilizadas) levando-se em conta também o treinamento adequado dos professores e a Equipe diversificada

A percepção do Docente 2 mostra que os AVAs têm muitas limitações. Começando pelo papel em que estão os Atores do EAD (professor, tutor, conteudista) – distância entre eles e distância deles com os alunos.

Na percepção do Docente 3 depreende-se que dispunha de todas as ferramentas, mas avalia que o perfil do aluno vai determinar os resultados no uso das ferramentas do AVA – Aluno protagonista. Mas, assim como o Docente 1,

manifesta que, um leque diversificado de recursos, possibilita maior interação afetiva, contudo a percepção do aluno diante das ferramentas e dos recursos também definirá a importância destes.

A percepção do docente 4 evidencia que as ferramentas do AVA são importantes no processo do aprendizado dependendo da forma que são utilizadas, mas que a Comunicação e a Avaliação são implementadas sem proporcionar a promoção da afetividade.

A percepção da docente 5 infere que as ferramentas dos AVAs têm utilidade, mas há um despreparo do aluno para utilizá-las e, elas também, apresentam bloqueios que dificultam a comunicação, e são limitadas pois, numa disciplina específica como a Psicologia, os recursos não são suficientes.

Docentes selecionados para a aplicação da pesquisa:

Docente 1, Doutora em Ciências Sociais (PUC-SP), Mestre em Administração (PUC-SP), Especialista em Gestão do Ensino Superior (Unisa), Licenciada em Pedagogia; Especialista em Gestão de Risco (Mackenzie); Especialista em Controladoria (FGV); Bacharela em Administração (Unisa). Possui 14 anos de experiência docente na modalidade presencial e 8 a distância, nas plataformas Teleduc e Moodle.

Docente 2, Doutora em Educação (PUC-SP), Mestre em Educação (PUC-SP), Especialista em Aprendizagem Docente no Ensino Superior (FMU), Especialista em Administração Estratégica (UMC), Graduada em Hotelaria (Universidade Anhembi Morumbi) e Licenciada em Pedagogia. Possui 9 anos de experiência docente na modalidade presencial e 6 anos a distância, na plataforma Blackboard.

Docente 3, Doutor em Educação (USP), Mestre em Educação (Unesp), Graduado em Comunicação Social – Jornalismo (Unoeste), cursou Aperfeiçoamento em Leitura Semiótica: Textos Didáticos, Publicitários e Literários (Unoeste). Possui 1 ano e meio de experiência docente no ambiente presencial e 5 anos no virtual, nas plataformas Canvas e Moodle.

Docente 4, Especialista em Psicologia Especializada em Psicologia Hospitalar, Especializada em Assessoria Executiva Graduada em Psicologia, Aperfeiçoamento em Formação de Psicoterapeuta. Possui 27 anos de experiência docente presencial e 6 virtual, na plataforma Moodle e uma desenvolvida pela própria IES.

Docente 5, Doutora em Genética e Biologia Molecular (Unicamp), Graduada em Ciências Biológicas (Unicamp), Mestre em Genética e Biologia Molecular (Unicamp), Doutora em Genética e Biologia Molecular (Unicamp). Possui 7 anos de experiência docente presencial e 6 virtual, na plataforma Moodle e uma desenvolvida pela própria IES.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: PERCEPÇÃO DO DOCENTE

Conforme posto por Bardin (1997), a exploração do material permitiu codificar o material coletado em unidades de registro, definir regras de contagem e classificar as informações em categorias. Após essa etapa, a conseguinte permitiu aglutinar as categorias iniciais por tema, gerando as categorias intermediárias e, conforme a ocorrência destas últimas, chega-se às categorias finais definitivas.

Para a análise e interpretação contextual neste trabalho, a utilização do registro das palavras repetidas no corpus da entrevista (Tabela 01: Categoria Inicial – Frequência de Palavras) foram indicadores que estiveram também presentes nas perguntas, que propiciaram aos docentes discorrer de acordo com suas percepções.

Para Silva (2006), dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, nas salas de aulas virtuais, o aluno não participa da construção do conhecimento e da própria comunicação. O estudante tem conhecimentos sofisticados de informática, é pesquisador ativo e consumidor de informações que se encontram em sites de pesquisa como google, bibliotecas e enciclopédias digitais, portais etc., é participante de blogs, fotologs, videologs, youtube, orkut, etc., adepto da interação virtual MSN, SMS, email e antenado em tecnologias novas, é um ser humano interativo fazendo parte de um mundo fascinante, mas o ambiente de sala de aula é totalmente oposto a isso.

Portanto Silva (2006), ressalta que tornar a escola atrativa e interessante deve-se ter uma nova sala de aula e deve ser conectada, interativa, multimídia, extensível no tempo e no espaço. Deve ter quadros eletrônicos interativos, teclados e tabletes interativos, extensibilidade espacial da classe presencial, interatividade pela rede, extensibilidade temporal da classe presencial. Ressaltando que as tecnologias são utilizadas numa sala de aula interativa para ampliar o acesso à informação aumentando o número de agentes educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e todos os envolvidos no processo de aprendizagem estão no mesmo espaço e tempo empregando intensivamente as tecnologias de informação e comunicação em suas atividades.

Na categoria final “Processo de Aprendizagem, podemos perceber que nas respostas do docente 1, vemos uma completude do entendimento do contexto do EAD, quando explica em vários momentos, o comprometimento da instituição,

passando pelo envolvimento dos professores com essa modalidade de ensino, EAD, e em tudo que faz parte do ensino virtual e seus AVAs, para garantir aos alunos a aprendizagem.

“E: E aí a coordenação ou a própria instituição estimula você, como docente, ou seus demais pares para desenvolverem práticas inovadoras dentro do contexto da modalidade à distância?”

“D1: ...o que a gente está fazendo conjuntamente, é bastante inovador...cada professor quando pega uma disciplina para desenvolver, ele precisa destrinchar todo o conteúdo daquela disciplina em competências que ele entende que são importantes...o NDE definiu as competências para cada uma das disciplinas e ele vai trabalhar essas competências, né que são esperadas, para a formação do aluno, com os melhores recursos que ele tem à disposição...Há capacitações, especialmente para esse novo modelo de pensamento que a gente desenvolveu aqui para o EAD é uma coisa que é essencial.”

“ Todos os dois ambientes customizados para a nossa universidade, por que as plataformas: um, o teleduc é Campinas – Unicamp, e o moodle a gente tem, na... é um software aberto, mas que é todo customizado, né, os plugins inclusive pro novo desenho do AVA da Unisa, foram construídos pela própria universidade aqui onde a gente trabalha.”

“...a gente não propõe atividades que sejam fora do padrão de avaliação. ...ao longo da trilha ele vai fazendo “quizes”...para poder percorrer a trilha de aprendizagem...O que a gente faz é: - Olha você está sem acesso, então volta acessar, não desiste. Então, estimula ele a continuar.”

Ainda no “Processo de Aprendizagem” Docente 4, que trabalha com educação a distância há 7 anos, explica que em uma instituição é professor e na outra, está Coordenador. Nessa instituição expõe que já utilizou algumas ferramentas do AVA, como o fórum, mas geralmente, como apoio nas atividades na educação presencial e que estas ferramentas têm um papel importante e auxiliam muito na aprendizagem

E:...dentro da aprendizagem qual a ferramenta você que contribui para o processo do aluno, de evolução no processo de ensino e aprendizagem?

D4:...integração do Canvas com o Google docs...a gente consegue verificar lá, a evolução do aluno ao longo do semestre e não só esperar que no final ele entregue um documento pronto...

A interação entre docente e discente dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, conforme Moran (2013), esse processo ocorre quando se estabelece pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática. O processo de interação em ambientes virtual, citado por Silva (2006), é como apresentador que separa palco e plateia, o professor passa a arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas.

Assim, no ambiente online o professor, ao invés da memorização e da transmissão, deve propor a aprendizagem aos alunos, modelando os domínios do conhecimento como espaços abertos à navegação. Moran (2013) explica que o âmbito educacional necessita ser bem contextualizado, que demonstre à vivência dos alunos, trazendo um autoconhecimento da sua vida e da sua realidade.

Para Moran (2013), a educação, principalmente os cursos à distância, precisam promover dinâmicas interativas e mais participativas que levam os alunos a aprender a colaborar por meio de trabalhos em grupo e a se comunicar por meio de projetos, mídias áudio visuais entre outras. O uso da tecnologia é apenas meio para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o professor competente e comprometido pode viabilizar o sucesso deste processo, promovendo uma comunicação autêntica e estabelecendo relações de confiança com seus alunos.

Neste sentido, Silva (2003) ressalta que o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, por meio da Internet. A educação presencial e a distância começam a ser fortemente modificadas e todos nós, organizações, professores e alunos somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações. Implica em modificar o que fazemos no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos.

Na Categoria Final “Interatividade” verifica-se, no corpus da pesquisa na entrevista do docente 1, a percepção de um docente com vasta experiência no EAD, que mostra ter domínio do AVA, seus recursos, ferramentas, aplicações, dissertando longamente sobre estas questões.

D1“É além de adequada ela é bem eficiente, a gente aumentou muito, mas isso não se dá pela ferramenta em si, isso se dá por toda a metodologia que a gente criou. Não é a ferramenta que resolve a sua vida, que resolve a interação, que incrementa a interação, não é a ferramenta por si. O que a gente entende é que foi todo um conjunto”

O depoimento do docente 2 revela que o recurso de EAD com o qual trabalha, o Blackboard, é completo nas suas ferramentas e cita que a webconferência e os Fóruns, cumprem papel interativo importante para os alunos. Mas, essa interação é mais difícil entre os atores do processo de ensino do EAD, uma ferramenta contempla mais o professor e a outra, o tutor.

D2“Eu acho o Black muito completo, porque além de a gente conseguir disponibilizar o material didático para o aluno interagir...a gente consegue fazer a Web conferência, que é o momento que a gente tem a aproximação com os alunos...Fora isso tem todas as ferramentas. A gente fórum, que é mais utilizado pelos tutores...outras...que são essenciais para gente interagir com o aluno...avisos também, que são as chamadas que a gente faz, os alunos recebem por e-mail, que é uma coisa mais imediata, acho que são as ferramentas principais.”

D2“ Mas uma limitação que esta ferramenta, que eu acho importante, que é a web...No EAD esta é uma característica, se o aluno não interagir, dificilmente a gente consegue chegar até ele. Quem vai chegar até ele, é o tutor.”

Ainda analisando as questões da Interatividade o docente D2 No recorte da última resposta, onde essas considerações são feitas, a docente também se refere à dificuldade de produção de conteúdo por parte do professor e a forma como a web conferência leva a uma interação afetiva.

D2Eu acho que o aluno do EAD...mas ele tem uma saída que é fazer a web conferência...fazer uma interação afetiva...que é o que faz falta...o professor do EAD ele não produz conteúdo, ele não consegue trazer tudo aquilo que ele fez como

formação...ele vem do presencial e ainda não se adaptaram ao modelo do EAD...o presencial o diferencial é a interação é afetiva...

"...E:... Você participa do acompanhamento dos discentes no processo formativo?"

"D2...o EAD tem pontos muito importantes...mas eu acho que essa é uma limitação que a gente tem neste modelo que eu trabalho. Muitas vezes a gente vai descobrir se o aluno foi bem ou não lá no final, quando saíram todos os resultados."

A docente 5 considera que o EAD tem muitas vantagens no processo de aprendizagem. Uma delas é que, ao aluno se dá mais, a possibilidade de estudar e participar. Ele também não tem a cobrança que tem um curso presencial, tendo que fazer as atividades sozinho, o que ajuda a desenvolver nele, maior capacidade cognitiva, por exemplo na leitura.

"E: Quais as vantagens que você vê do EAD e do presencial?..Como professora...no processo de aprendizagem.

D5: ...o EAD, ele tem muitas vantagens...o aluno que tem um perfil mais tímido, o aluno que quer estudar depois que já tem uma formação, ou o aluno que não estudou a vida inteira e agora ele vai fazer uma faculdade pela primeira vez...ele se sente mais à vontade de participar do curso...material didático...está disponível para ele, obriga o aluno a ler. No presencial...o aluno não lê o material...No EAD o aluno tem que ler sozinho, para acompanhar a disciplina...desenvolve, muito mais a capacidade cognitiva com a leitura.

Na entrevista da Docente 3 é enfatizada a necessidade de conscientização do aluno de EAD, para cumprir as etapas para participação nas aulas, bem como, de ter disciplina para melhor aproveitamento do processo de aprendizagem. Essa disciplina deve acontecer, também, por parte do professor. Ela, ilustra que nesse processo, o fato das plataformas serem leves e espelhadas e terem as ferramentas intuitivas e amigáveis garante um bom trabalho com o aluno.

D3" ...no EAD, você tem que mostrar para o aluno que a gente...está lá na verdade para auxiliá-los...nas ferramentas, para ele sim ser o protagonista do aprendizado dele."

A docente 2 menciona que a empatia revelada, quando na IES existe a oportunidade de usar outras ferramentas que não são do ambiente virtual, significa que você está criando caminhos onde há um favorecimento na aprendizagem do aluno.

D2 "...mas a gente acaba usando também o bom e velho...acaba usando outras ferramentas também"

D2 "...já tive turma que o Facebook funcionava muito bem com essa turma, não era nem da Estácio...às vezes você consegue mandar link de matéria, e funciona, por WhatsApp, às vezes por e-mail..."

Para a utilização das ferramentas e recursos no ambiente virtual se faz necessário formação específica, treinamento e capacitações, para que os professores que atuam na EaD, possam mediar seus ambientes de maneira eficaz.

Segundo Mercado (2002), o processo de formação permite condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, além de entender por que e como integrar, ser capaz de superar entraves administrativos e pedagógicos, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas.

A importância da capacitação para os professores no desenvolvimento das aulas e nas atividades propostas na modalidade de ensino a distância é fundamental para que o professor possa desenvolver um papel de motivador e mediador e não simplesmente de transmitir o conteúdo da disciplina. O treinamento e capacitação são de suma importância para a qualidade do curso, inclusive tal importância está descrito no novo Instrumento de Avaliação para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos (INEP, 2017).

Segundo Silva (2003), para preparação de aula no ambiente virtual selecionam-se as ferramentas que serão utilizadas e estas são customizadas, além disso, também são selecionados textos básicos que serão colocados conforme o andamento do curso.

Dentro da Categoria Final no aspecto da "Ambientação e Capacitação" a docente 1 mostra que a diversificação de recursos proporcionados, faculta um ambiente facilitador para a capacitação, explica também que a capacitação é necessária para o docente poder lidar com as ferramentas de aprendizagem.

Para o docente D1: *“A gente chama de fábrica de EAD, que a gente tem aqui...nosso material, na nossa universidade é construído pelos professores...são professores nossos, que atuam no presencial, que fizeram essa transição do teleduc para o moodle...são professores da casa, que conhecem EAD já tem um tempo, ou então que entram e fazem as capacitações.”*

E: *Então com base nisso, vocês têm ou periodicamente, ou de um modo constante, até pela sua fala, capacitações e aperfeiçoamento dentro do EAD.*

D1: *Sem dúvida. Há capacitações, especialmente para esse novo modelo de pensamento que a gente desenvolveu aqui para o EAD é uma coisa que é essencial.*

Já o docente D2 explica que se preocupa com sua capacitação, por isso, por conta própria, ela faz cursos para sua atualização.

E: *...ou capacitação, ou aperfeiçoamento no âmbito da educação à distância? ... a instituição ...promove cursos...?*

D5: *..Por conta própria sim.*

E: *Por conta própria sim. Não. E por conta da IES?*

D5: *Da IES... mais voltado ...a universidade corporativa...do que fazer uma formação para o EAD.*

E: *...para você se desenvolver...enquanto docente...você procura fazer?*

D5: *Eu procuro fazer...eu gosto muito de estudar...*

O docente 3 participa de cursos de capacitação, nas instituições que atua, sempre que possível e quando é facultado à sua área.

E: *...enquanto docente, você participa de capacitação ou aperfeiçoamento...?*

D4: *É sempre ofertado...e eu participo...na Univesp...é ofertado só para os tutores.*

A docente 5 menciona algumas dificuldades. Ela acha o EAD muito útil, no entanto, sublinha que, mesmo com muitas ferramentas disponibilizadas nos AVAs, acontecem alguns impedimentos. Menciona o descompasso na compreensão e domínio destas ferramentas tecnológicas, por parte de alguns docentes, devido a velocidade da tecnologia no ambiente virtual.

D5: *...eu acho muito importante a ferramenta EAD...mas eu não sei se as pessoas estão preparadas para isso.*

D5..as ferramentas acontecem muito rápido...as pessoas demoram para absorver a tecnologia.

A docente 5 externa que os recursos dos AVAs para uma aprendizagem através de experiências diferenciadas no AVA ficam limitados à existência de habilidade do docente e do aluno.

D5...tem recursos ilimitados...outros colegas...fazem maravilhas...eu vejo uns alunos muito limitados...

Assinala que a padronização nos AVAs não permite proximidade do professor com os alunos, e no processo formativo deles...

E:... a professora falou que acha...o fórum e o chat...tem um bom relacionamento com os alunos. E dentro do ambiente virtual, esse relacionamento é aberto...?

D5: Eu não entendo. Como que ele pode ser aberto...eu tenho uma máquina de falar entre nós...é um padrão.

Como afirmam Santos e Silva (2009), “o docente precisará estar convencido de que, em lugar de substituí-lo, as interfaces online vêm potencializar a sua autoria”. O docente é como um “guardião” do conhecimento, responsável por ativar e promover as interações, coordenar o processo de ensino-aprendizagem e instigar interrogações. É dele o papel de gerenciar a interatividade, garantindo o espaço para a pluralidade de discursos e de subjetividades dos alunos. Para se tornar possível a interatividade no processo do EaD, as Instituições de Ensino precisam promover em suas estratégias e planejamento acadêmico, a formação de professores em EaD, de modo que suas mediações constituam o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão e relação comunicativa, que possibilitem a aprendizagem à distância. Assim, tal planejamento favoreçam os níveis de interação, colaboração e aprendizagem mútua entre os atores das disciplinas e cursos promovidos.

CONCLUSÃO

A tese teve como base pesquisa qualitativa embasada em um modelo reflexivo, se utiliza de instrumentos mais flexíveis, e a coleta das informações é feita com base em esquemas que orientam e direcionam teoricamente o olhar do pesquisador, delimitando o seu campo de análise. Para tal, utilizei um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitiram a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (BARDIN, 1977).

Com o propósito de responder as inquietações abordadas neste trabalho, com base no relato dos docentes, através de análise de categorias corroborada por Bardin (1977), que consiste no desencadeamento do texto em categorias agrupadas analogicamente.

A interpretação e análise dos dados foram realizadas com o método análise de conteúdo, respaldada pelas entrevistas realizadas. Resultando assim com as categorias iniciais: Percepção, Ferramentas, Planejamento, Avaliação, Relacionamento, Texto, Conferência, Web, Atividades, Interação, Dúvida, Dificuldade, Apoio, Tecnologia e Virtual. O desdobramento das categorias iniciais resultou nas categorias intermediárias: Planejamento do Curso, Planejamento de Avaliação e Planejamento de Avaliação Futuras. Por fim, as categorias finais: Processo de Aprendizagem, Ambientação e Capacitação e Interatividade.

Deste modo, a análise de conteúdo foi construída em categorias conforme os temas que emergiram do texto. Para tanto foram classificados os elementos em categorias e identificados pelo que eles tinham em comum, permitindo seu agrupamento (BARDIN, 1977). Conforme posto por Bardin (1997), a exploração do material permitiu codificar o material coletado em unidades de registro, definir regras de contagem e classificar as informações em categorias. Após essa etapa, a conseguinte permitiu aglutinar as categorias iniciais por tema, gerando as categorias intermediárias e, conforme a ocorrência destas últimas, chega-se às categorias finais definitivas. O recorte do corpus foi realizado em 4 blocos: Perfil dos entrevistados, Planejamento, Comunicação e Avaliação. O processo de formação das categorias respeitou o *modus operandi* proposto por Bardin (1977), após a

seleção dos entrevistados e a leitura flutuante, a exploração foi realizada por meio da codificação, a qual se deu em função da repetição das palavras.

Relembra-se ainda que a descrição da utilização da técnica de análise se foi utilizada para analisar os dados qualitativos oriundo de entrevistas com docentes que atuam na modalidade a distância, com objetivo de analisar os dados qualitativos. Tendo em vista que a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto progressivo de técnicas, é preciso possuir clareza teórica do campo de estudo que se pretende analisar. Infere-se que para este estudo em específico a observação nas narrativas inerentes as entrevistas com os docentes para a condução da análise de conteúdo, contudo não pode-se afirmar que a observação deve ser considerada primordial para análise de outros temas de estudo.

Como contribuição deste estudo de análise das narrativas dos docentes, espera-se emergir discussões sobre a utilização da técnica de análise, buscando esclarecer certas especificidades desta metodologia utilizada, evidenciando assim, seu potencial de aplicabilidade nas pesquisas de cunho qualitativo no campo da educação a distância.

Freire (2002), concluí que nesse processo de ensino e aprendizagem com mediação das TIC's, é necessário considerar que o conhecimento deve ser construído entre professores e alunos. Para que isso ocorra, o educador deve estimular o envolvimento do educando no seu aprendizado, promovendo sua curiosidade sobre o que ele irá aprender. Mediante as categorias finais Ambientação e Capacitação percebe-se que cada vez mais as Instituições de Ensino Superior promovam capacitações e treinamentos ao seu corpo docente para que haja interatividade nos AVA's. Tal necessidade também poderá ser percebida nas Categorias Finais (Interatividade) corroborando com a precisão de docente interativo.

A análise realizada com base nas narrativas permitiu verificar que independentemente do AVA utilizado pela Instituição de Ensino há uma necessidade de treinamento e capacitação, pois este processo proporciona vantagens na preparação de professores para a utilização eficiente das ferramentas educacionais, são o estímulo à aprendizagem do uso do ambiente e o oferecimento de mais tempo reflexões, discussões e no planejamento das aulas. Tal necessita é percebida na análise devido a necessidade que o professor tem em aprender que o AVA é um

recurso educacional com finalidades semelhantes TIC's utilizadas como instâncias mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Conforme corroborado por Moran (2012), o uso das novas tecnologias em AVA permite que professores e alunos, se unam em um espaço virtual, interligados e conectados pela internet, e com auxílio das hipermídias e com recursos interativos, permite que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o aprimoramento da utilização dos recursos nos ambientes virtuais traz um diferencial para compreender os recursos de EaD e agrega valor para a aplicação em disciplinas futuras e com isso a instituição poderá oferecer novas capacitações proporcionando um diferencial no processo de aprendizagem com novas práticas educacionais. Superar a situação ainda precária da docência e da aprendizagem na modalidade online, é preciso investir na inclusão digital e cibercultural do professor. (SILVA, 2006).

Ressalta-se que este estudo apresenta algumas limitações, como o fato de ter analisado apenas as experiências de docentes e não de outros atores que atuam nos ambientes virtuais, tais como, tutores, equipe multidisciplinas e designer instrucional, assim como, os termos que foram usados para a busca dos estudos correlatos. Ressalto ainda que a subjetividade implícita na avaliação de cada entrevista, pode ter representado conclusões diferenciadas para uma mesma situação. As categorias e resultados apresentados consideraram simultaneamente percepções em diferentes ambientes, e alguns casos, ambientes que não estão sendo mais utilizados no ambiente educacional.

Como sugestão de futuros estudos, indico a ampliação da amostra, incluindo novos ambientes de aprendizagem e outras ferramentas educacionais que estão sendo utilizadas para aulas síncronas, como o Microsoft Teams e o Meets. Sugiro também a inclusão de novos termos para a busca de artigos como, por exemplo: "aulas remotas", "capacitação do docente" e "ensino híbrido". A fim de que possa ser conjecturada uma amplitude das pesquisas que consideram a análise de conteúdo como estratégia para analisar os dados coletados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância no Brasil**: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 6., 2002, Vigo. Anais [...]. Vigo: Universidad de Vigo, 2002. p. 1-6. Disponível em: <<http://bit.ly/2JCHmM7>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ARAUJO, S. P.; PONCIANO, M. R.; TONDATTO, W. P. **Formação docente e educação à distância**: um olhar acerca da formação dos professores que atuam na EaD a partir das produções científica. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 4., SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., 2017, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2017. p. 820-830. Disponível em: <http://bit.ly/2tquUda>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas sobre formação de professores**: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (orgs.). Formação de professores, cultura: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro, 2011.

BACKES, L. **A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual**: a cultura emergente no processo de formação do educador. 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3878>> Acesso em: 29 maio 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

_____. _____. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, D. M. et al. (Orgs.). **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s. n.], 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/36p93SI>>. Acesso em: 5 set. 2019.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos para a educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRITO, R. F.; PEREIRA, A. T. C. **Um estudo para ambientes colaborativos e suas ferramentas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 1., 2004, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://bit.ly/2SPUjaX>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa**: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2ondgF2>>. Acesso em: 8 out. 2019.

CARVALHO, A. B. G. **Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. Anais [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-11.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1).

COLL, C.; MONEREO, C. Apresentação. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 9-14.

DILLENBOURG, P. **Virtual learning environments** (workshop). In: EUN CONFERENCE: LEARNING IN THE NEW MILLENNIUM, 2000, Paris. Proceedings [...]. Bruxelles: European Union, 2000. p. 1-30. Disponível em: <<http://bit.ly/2AGMPgd>>. Acesso em: 4 out. 2019.

DOUGIAMAS, M. **Improving the effectiveness of tools for Internet based education.** In: TEACHING AND LEARNING FORUM, 9., 2000, Perth. Proceedings [...]. Perth: Curtin University of Technology, 2000. On-line. Disponível em: <http://bit.ly/2Fd8DSV>. Acesso em: 2 jan. 2020.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. **Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle.** In: DOUGIAMAS, M.

DOUGIAMAS: moodlings. [S. l.: s. n.], 2002. **On-line.** Trabalho apresentado na Conferência da Higher Education Research and Development Society of Australasia, Perth, 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2SMltyd>. Acesso em: 2 jan. 2020.
ESTRUTURA do ambiente. In: NÚCLEO DE INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO. TelEduc. Campinas: Nied/Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2pGNuMD>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FAGUNDES, L. **A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília, DF: Seed, 2006.

FELIPE, Andre Anderson Cavalcante. **Ciência da Informação e Ambientes Colaborativos de Aprendizagem: Um estudo de caso da Plataforma Moodle – UFPB.** Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/3998/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. **O perfil do aluno de educação a distância no ambiente TelEduc.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. Anais [...]. São Paulo: Abed, 2007. p. 1-11.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. E-book online. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, v. 10, p. 24-36, 2011.

FOSSÁ, M. I. T. **A cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias: uma definição teórica e operacional**. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HESSEL, A. M. G. **Atitude interdisciplinar na gestão escolar e as possibilidades de uso da tecnologia na auto-eco-organização**. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2005, Vitória. Anais [...]. [São Paulo]: Cetrans, 2005. p. 1-6. Disponível em: <http://bit.ly/2suLIQp>. Acesso em: 17 dez. 2019.

HESSEL, A. M. G.; OLIVEIRA, W. C. **O pensamento complexo aplicado no ambiente virtual de aprendizagem do SESC SP**. Laplage em Revista, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 150-158, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2sFHXHP>. Acesso em: 20 dez. 2019.

HESSEL, A. M. G.; SILVA, J. E. **A inteligência coletiva e conhecimento aberto: relação retroativa recursiva**. In: OKADA, A. (ed.). Open educational resources and social networks: co-learning and professional development. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. p. 1-9. Disponível em: <http://bit.ly/2QD4PzL>. Acesso em: 21 dez. 2019.

HENNIG, A. S.; FOSSÁ; M. I. T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em 29 de julho de 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância: recredenciamento: transformação de organização acadêmica**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2lvxhJT>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

INSTRUCTURE. **Canvas basics guide: table of contents**. In: INSTRUCTURE. *Canvas*. Salt Lake City: Instructure Inc., 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2OtTH8O>>. Acesso em: 7 out. 2019.

INSTRUCTURE. **Instructure's company story**. In: INSTRUCTURE. *Salt Lake City: Instructure Inc.*, 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2o9BGC5>>. Acesso em: 7 out. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LANDSBERGER, J. **Aprendizagem cooperativa & colaborativa**. In: _____. **Guias e estratégias para estudar**. Minnesota: [s. n.], [20--?]. Disponível em: <<http://bit.ly/2lItMwk>>. Acesso em: 4 out. 2019.

LUCENA, M. W. F. P. **Um modelo de escola aberta na internet: o Projeto Kidlink no Brasil**. 1997. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Educação e cibercultura**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. [Arquivos]. Juiz de Fora: UFJF, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2nSIGEi>>. Acesso em: 2 out. 2019.

LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1996.

MAGALHÃES, L. P. (Coord.). **Projeto Sapiens: processo nº 97/12807-1. Relatório de atividades**. Campinas: Projeto Sapiens: Unicamp: USP, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/31NLXIU>>. Acesso em: 4 out. 2019.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. Disponível em: <<file:///C:/Users/alexandre.santos1/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/RKTZL9NY/250559.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MATTAR, J. **Design educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. **Subsídios para a fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília, DF: Seed/MEC, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/36nWjvt>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

MORAES, D. F. G. **A educação a distância e a formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MORAN COSTAS, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN Costas, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS,

MARILDA, A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus editora, 2013, p. 11-65.

MORAN, J. M. **A EaD no Brasil**: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. Texto rev. e atual. In: VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). Educação a distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-88. Disponível em: <<http://bit.ly/356Of1G>>. Acesso em: 4 out. 2019.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Educação híbrida**: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

_____. **O que é educação a distância**. [S. l.: s. n.], 2002. Artigo online. Disponível em: <<http://bit.ly/2N8Bqgd>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

MOTA, Ronaldo. Universidade Aberta do Brasil. ABRAEAD, 2007. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MOURÃO, M. P.; ARRUDA, E. P.; MIRANDA, H. C. Unidade I: **introdução a educação a distância**. Uberlândia: UFU, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2pNAHlh>>. Acesso em: 4 out. 2019.

OLIVEIRA, E. S. G.; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A. C. S. **Tutoria em EaD**: avaliação e compromisso com a qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EAD, 11., 2004, Salvador. Anais [...]. São Paulo: ABED, 2004. p. 1-10.

OLIVEIRA, F. S. F. de O. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In: ARANTES, V. A. (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

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

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p. 61-105.

PEREIRA, A. T. C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2007.

PESCE, L. **EaD**: antes e depois da cibercultura. Salto para o futuro. V.21, n.3, 2011. p. 10-15

PESCE, L. **Formação de educadores na contemporaneidade**: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2005. p. 1-16.

PESCE, L. **A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade**. Reveduc, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 195-210, 2013.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **A Educação a Distância e Formação do Professor**: Redimensionando Concepções de Aprendizagem. Disponível em: <http://www.matematicaepraticadocente.net.br/pdf/teses_dissertacoes/tese_Bette_Prado.pdf>. Acesso em: 20 out 2016.

RAMOS, A. C. P.; SILVA, M. M. C. M. **Novo marco regulatório da educação superior**: avaliação da gestão como requisito de qualidade do instrumento para credenciamento das instituições de ensino superior. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 18., 2018, Loja. Anales [...]. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja, 2018. p. 1-17.

ROCHA, H. V. **Projeto TelEduc**: software livre para EaD. Campinas: CCUEC/Unicamp, 2002.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de ensino e aprendizagem via internet**: a plataforma Moodle. In: INSTITUTO EDUMED. [Arquivos]. Campinas: Edumed, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2MhPLW3>>. Acesso em: 4 out. 2019.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2ZM5WkK>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SANTOS, A. **Processo de implementação de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para disciplina matemática financeira na modalidade semipresencial EaD na instituição FAMOSP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

_____, A. et al. **A importância das ferramentas e recursos do design educacional para atividades instrucionais**. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM

GESTÃO E TECNOLOGIA, 13., 2016, Resende. Anais [...]. Resende: AEDB, 2016. p. 1-16.

SANTOS, E. **O currículo e o digital: educação presencial e a distancia**. Dissertação de mestrado. Salvador: FAGED-UFBA, 2002.

SANTOS, E. O. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: por autorias livre, plurais e gratuitas. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-436, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/30MYJjk>>. Acesso em: 4 out. 2019.

_____.; SILVA, M. **O desenho didático interativo na educação online**. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 49, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2WxYx73>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, M. (org.) **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012.

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

_____._____. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Educação presencial e online**: sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Org.). A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber: Instituto Itaú Cultural, 2009. p. 90-102. Disponível em: <<http://bit.ly/2WAXfNk>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **Educar na cibercultura**: desafios à formação de professores para docência em cursos online. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 3, p. 36-51, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2PD4Gxl>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____.; CLARO, T. **A docência online e a pedagogia da transmissão**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 81-89, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/328g>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

VALENTE, J. A. **Cursos de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso de Novas Tecnologias**: descrição de fundamentos. In:

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P. **Moodle**: moda, mania ou inovação na formação? In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (org.). Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: Eduneb, 2009. p. 35-54.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/30USf1N>>. Acesso em: 8 out. 2019.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. Decreto nº 5800 de 2006. **Dispõe sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2007/6303.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010.

_____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n.º. 9394/96**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n.º. 9394/96**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Subsídios para a fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. SEED/MEC, Jan/1997.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 1.917**, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 9213, 28 maio 1996a. Disponível em: <<http://bit.ly/2PEI5BM>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996b. Disponível em: <<http://bit.ly/2NypKSS>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2N7a4XH>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 7, 29 jul. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/337pKQr>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 5.622, de 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 União: Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/336vMkp>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 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 União: Brasília, DF, p. 6, 10 maio 2006a. Disponível em: _____.

Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 4, 9 jun. 2006b. Disponível em: <<http://bit.ly/2JCBfri>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005 [...]. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 4, 13 dez. 2007a. Disponível em: <<http://bit.ly/2Nu6DcJ>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Ministério da Educação.** Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, DF: Seed, 2007b. Disponível em: <<http://bit.ly/2Nv5CBi>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **Ministério de Educação.** Relatório de gestão 2008: objetivos e metas institucionais e/ou programáticos. Brasília, DF: Seed, 2009b. Disponível em: <<http://bit.ly/2pwnALC>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Portaria nº 10, 2 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 17, 3 jul. 2009a. Disponível em: <<http://bit.ly/2N9yQqt>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Ministério da Educação e Cultura.** Portaria nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 8, 8 dez. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2WzcLoj>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

APÊNDICE - Roteiro da Entrevista

Entrevista estruturada em quatro blocos

1- Perfil dos entrevistados/participantes

Há quanto tempo trabalha com Educação a Distância?

Em qual Curso ministra aulas no EaD?

Qual Ambiente Virtual de Aprendizagem utiliza?

2- Percepção sobre as Ferramentas do AVA

Quais ferramentas são disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem?

Quais você usa?

Qual é o grau de importância de cada ferramenta no ambiente virtual de aprendizagem?

Qual a ferramenta você julga mais importante no processo de interação tutor/professor/aluno?

3- Comunicação (Interação – afetividade)

Qual ferramenta você julga mais importante no processo de interação tutor/professor/aluno?

Tem bom relacionamento com os alunos?

É aberto ao diálogo?

Qual ferramenta mais eficiente para este diálogo?

Orienta adequadamente os alunos?

Contribui para sua aprendizagem?

Como é seu relacionamento com a coordenação do Curso?

Como é seu relacionamento com o seu tutor?

4- Avaliação

Você elabora atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades?

A coordenação/IES fornece suporte às atividades dos docentes e realiza mediação pedagógica junto aos discentes?

Você apresenta exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares?

A coordenação/IES estimula práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras no contexto da modalidade a distância?

Você participa de Cursos de Capacitação/aperfeiçoamento na área de Educação a Distância?

Há Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de Curso a distância? Em quais ambientes ocorre está interação?

Você considera que a coordenação/IES analisa a interação para encaminhamento de questões do Curso, bem como, sua melhoria?

Você participa do acompanhamento dos discentes no processo formativo?

Caso positivo, de que modo?

Na IES que atua há um planejamento de avaliação periódica por estudantes e equipe pedagógica do Curso?

Mediante os resultados de avaliação, você recebe retorno da coordenação/IES? Há ações corretivas e de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras?

Há apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes? Caso positivo, quais?

O ambiente virtual propicia experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso?

Os recursos tecnológicos propiciam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso?

ANEXO - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre...**(citar título)**..... e está sendo desenvolvida por**(citar nome dos pesquisadores)**....., do Curso de..... xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, sob a orientação do(a) Prof(a) **(se for o caso)**

Os objetivos do estudo são**(citar utilizando termos acessíveis ao entendimento dos participantes, sem alterar o sentido dos mesmos)**..... A finalidade deste trabalho é contribuir para **(Colocar neste ponto do termo os benefícios diretos ou indiretos aos participantes da pesquisa ou à comunidade)**.

Solicitamos a sua colaboração para **(colocar o tipo de procedimento a ser realizado, como por exemplo: entrevista e seu tempo médio de duração)**, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa..... **(Colocar neste ponto do termo uma avaliação dos possíveis riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa, bem como medidas a serem tomadas pelo pesquisador para prevenir e/ou minimizar tais riscos)**.

Esclarecemos que sua participação **(ou a participação do menor ou outro participante pelo qual ele é responsável)** no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa

Dados da participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

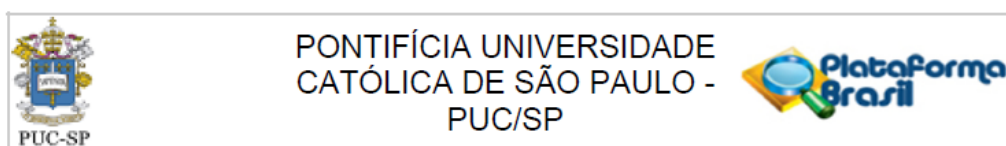
USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de meu áudio e relato para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à redação e publicação dessa tese de doutorado.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO - Comprovante de Envio à CEP



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aplicação de instrumento de Avaliação na modalidade EaD nos cursos de Graduação semipresencial

Pesquisador: Alexandre Santos

Versão: 1

CAAE: 06501718.9.0000.5482

Instituição Proponente:

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 006090/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Aplicação de instrumento de Avaliação na modalidade EaD nos cursos de Graduação semipresencial que tem como pesquisador responsável Alexandre Santos, foi recebido para análise ética no CEP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP em 29/01/2019 às 13:04.



Equipe Plataforma Brasil <plataformabrasil@saude.gov.br>

Qui, 16/07/2020 16:43

Para: Alexandre Santos



Caro (a) Pesquisador (a) e Assistente(s),

O projeto A Percepção do Professor sobre o uso de Ferramentas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem foi aceito para análise no CEP. Significa que o CEP concluiu a validação documental de sua última submissão, por favor verifique a situação do projeto de pesquisa e atenda a possíveis pendências documentais, se existirem. Caso contrário aguarde o parecer consubstanciado do CEP, cujo o nome pode ser consultado no campo localização atual do projeto, disponível no item detalhar.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

Siga **Ética em Pesquisa** nas Redes Sociais:

[Instagram](#)

[Facebook](#)

[Twitter](#)

[LinkedIn](#)