

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABEL CRISTINA DA SILVA AZEREDO

**RECURSOS DO MOODLE COMO APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: INVESTIGANDO O
FAZER DOCENTE**

Porto Alegre
2016

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ISABEL CRISTINA DA SILVA AZEREDO

**RECURSOS DO MOODLE COMO APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA:
INVESTIGANDO O FAZER DOCENTE**

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

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre
2016

Ficha Catalográfica

A993r Azeredo, Isabel Cristina da Silva

Recursos do MOODLE como apoio à Prática Pedagógica :
Investigando o Fazer Docente / Isabel Cristina da Silva Azeredo .
– 2016.

135 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa.

1. Práticas Pedagógicas. 2. AVA Moodle. 3. Estratégias Didáticas.
I. Giraffa, Lúcia Maria Martins. II. Título.

ISABEL CRISTINA DA SILVA AZEREDO

**RECURSOS DO MOODLE COMO APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA:
INVESTIGANDO O FAZER DOCENTE**

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

Aprovada em: 12 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

Prof. Dr. André Luís Alice Raabe - UNIVALI

Porto Alegre
2016

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais;

*Aos meus avós (in memoriam), por me ensinarem que a
felicidade está nas coisas mais simples da vida e por me
proporcionarem as melhores lembranças que tenho;*

*Às minhas filhas, razão de minha existência e princípio da
minha continuidade;*

Ao meu cúmplice e grande amor, Rudimar Grass.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa, pelos ensinamentos, pela parceria, pela dedicação e competência. Por acreditar em mim e me conduzir, com maestria, ao longo desta trajetória.

Aos professores da banca, Profa. Dra. Marília Morosini e Prof. Dr. André Luís Raabe, pelas valiosas contribuições, quando realizada a banca de qualificação desta pesquisa e pelo tempo dispendido para tal.

Aos meus pais, Otomar Francisco Umann Azeredo e Maria de Fátima da Silva Umann Azeredo, por me ensinarem, dentre todas as outras coisas, o valor do estudo. Por serem os principais alicerces desta conquista. Por se fazerem pais das minhas filhas inúmeras vezes, possibilitando as minhas realizações. Pelo amor incondicional. Eterna gratidão!

Às razões do meu viver, Sofia e Carolina, minhas amadas filhas, por me fortalecerem diariamente com suas demonstrações de afeto. Por entenderem e apoiarem meus sonhos. Amo infinitamente!

Ao meu parceiro da vida e grande companheiro, Rudimar Grass, pela escuta, pela paciência, pelo incentivo, pelas contribuições e por ser basilar nesta conquista. Por suprir a minha ausência junto a nossas meninas. Por viver os meus sonhos e compartilhar todos os dias comigo. Amo-te!

Aos meus irmãos, Jorge, Elis e Júlio, por compartilharem da vida comigo e estarem presentes nos melhores e piores momentos.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Gabriel e Lucas, por tornarem meus dias mais felizes.

À família Grass, por me acolher como parte integrante e pelo apoio irrestrito. Em especial, à Rose Grass, que esteve junto a mim ao longo deste último ano, sendo meus olhos e minha extensão junto às minhas filhas.

A uma amiga especial, Daiane Modelski, por acreditar mais em mim do que eu mesma. Por incentivar minha participação no processo seletivo do Mestrado e me oferecer suporte ao longo de toda a trajetória. Muito obrigada!

À minha fiel amiga, Amália Ramão, pelas longas conversas nas quais compartilhamos incertezas, medos e conquistas ao longo de toda a vida.

Aos meus amigos e colegas do IPA, pela amizade, pelo apoio e pela compreensão. Em especial, à Christianne Lemke, sempre disponível para as minhas consultas acerca da forma correta e mais adequada de expressar minha escrita.

À gestão do IPA, que viabilizou as inúmeras adaptações em minha jornada de trabalho em prol de minha qualificação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, que colaboraram para o meu processo de aprendizagem.

Aos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa ARGOS, pelas significativas contribuições e pela parceria ao longo desta jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos que não nomeei, mas que fizeram parte, direta ou indiretamente desta trajetória, muito obrigada!

Por fim, a Deus, que nunca me faltou e me deu forças para chegar até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar o fazer docente, mais especificamente, as práticas pedagógicas organizadas por professores usuários do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - MOODLE. Foram considerados como sujeitos da pesquisa aqueles que são usuários frequentes da plataforma e que apresentavam diversidade nos recursos utilizados para organização das suas aulas. O referencial teórico foi estabelecido a partir do estado do conhecimento, no qual se destacam os autores Moran, Kenski, Nóvoa, Imbernón, Libâneo, Lévy, Gil, Carneiro e Turchielo. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, considerando uma Universidade Privada Comunitária, situada na cidade de Porto Alegre (RS). O método de análise de dados adotado foi o da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Os instrumentos de coleta de dados foram: relatório com estatísticas básicas relacionadas ao uso dos recursos do Moodle - fornecido pelo setor que administra a plataforma na instituição, questionário online usando o Forms do Google, entrevista semiestruturada gravada e textos oriundos da gravação das entrevistas. Na primeira fase da investigação, foram utilizados os relatórios de uso do Moodle para identificação dos possíveis respondentes do questionário, cuja seleção baseou-se no seguinte critério: docentes que apresentavam uso frequente do Moodle e alguma diversidade de recursos utilizados. Na segunda etapa, enviou-se o link do questionário aos professores selecionados, a fim de compreender como os professores organizavam suas aulas e como aconteceu sua formação no que tange ao uso de recursos tecnológicos. Na terceira fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores cujas salas virtuais apresentavam movimentação frequente. Após o cruzamento das informações oriundas das três etapas, os principais achados apontam que: as práticas pedagógicas no Moodle estão relacionadas com a organização e o planejamento das aulas presenciais; existe comprometimento, por parte dos docentes, com sua formação continuada; as salas virtuais possuem similaridades na sua organização, decorrentes dos recursos utilizados serem os mesmos, no entanto, as estratégias didáticas no uso desses recursos se distinguem; as atividades do Moodle mais exploradas pelos professores são Tarefa, Fórum e Questionário; a falta de tempo e de conhecimento implicam no uso de poucos elementos do Moodle; os professores acreditam que o espaço virtual colabora para aprendizagem dos alunos e para o fazer docente; os professores sinalizam a necessidade de se pensar em formações específicas, por área, e reconhecem a importância de discutirem teorias pedagógicas e metodologias. Ficou evidente, também, que a fluência digital é um fator facilitador para que o docente crie/adapte e organize seu espaço no AVA. Ainda, faz-se importante ressaltar a necessidade da vinculação do que ocorre no virtual com as ações presenciais e vice-versa. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as reflexões acerca das práticas pedagógicas no uso das Tecnologias Digitais – TD, especialmente no Moodle, e para organização de ações para formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. AVA Moodle. Estratégias Didáticas.

ABSTRACT

This research intended to investigate teachers' actions, more specifically, the pedagogical practices implemented by teachers on the Virtual Learning Environment (AVA) - MOODLE. The subjects of this investigation are the teachers who used platform more frequently and proficiently for planning their lessons. Works by authors such as Moran, Kenski, Nóvoa, Imbernón, Libâneo, Levy, Gil, Carneiro and Turchielo have been used as theoretical framework. The research uses a qualitative approach, supported by a case study, taking place at a private university, in the city of Porto Alegre (RS). Textual Discursive Analysis was used as a method of analysis, as proposed by Moraes and Galiazzi (2011). The instruments used for data collection are: a report containing basic statistical information concerning the usage of Moodle's resources – provided by the distance education unit; an online questionnaire using Google Forms; a recorded semi-structured interview and the transcribed interviews. The first phase of the investigation relied on Moodle's reports in order to identify the possible interviewees, who were selected using the following criteria: teachers who used Moodle more frequently and proficiently. In the second phase, the selected teachers received the questionnaire link. It allowed us to understand how they planned their lessons and how they learned how to use technological resources. In the third phase, semi-structured interviews were conducted with teachers whose virtual rooms had frequent movement. After crossing the information from the three stages, the findings showed us that there is a connection with organization and planning with pedagogical practices adopted in Moodle; There is a commitment on the part of teachers with their continuing formation; the virtual rooms have similarities in their organization related to the resources used are the same, however, didactic strategies are distinguished; The activities of Moodle most explored by the teachers are Task, Forum and Questionnaire; The lack of time and knowledge seems to be the cause of less variety of elements in the virtual space; The teachers believe that the virtual classes connect to face-to-face activities helps students to learn; Teachers want specific formations regarding pedagogical theories and methodologies. Also, it was clear that digital fluency is a facilitating factor for teachers to create/adapt and organize their space on AVA. Additionally, it is important to stress the need to connect virtual and on-site actions and vice-versa. We hope that this investigation can contribute to the reflections on pedagogical practices in the use of Digital Technologies – DT, especially on Moodle, and to the organization of actions for teachers' long life training.

Key words: Pedagogical Practices. AVA Moodle. Teaching Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instrumentos da Pesquisa.....	43
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de utilização de atividades no Moodle por Faculdade.....	51
Gráfico 2 - Índice de Utilização de Recursos do Moodle por Faculdade	53
Gráfico 3 - Atividades mais utilizadas pela FACIN, FACE E FENG	54
Gráfico 4 - Recursos mais utilizados pela FACIN, FACE E FENG.....	55
Gráfico 5 - Área de Atuação Docente.....	58
Gráfico 6 - Nível de Formação Acadêmica.....	59
Gráfico 7 – Experiência Docente.....	60
Gráfico 8 - Contexto de Uso do Moodle	67
Gráfico 9 - Moodle: Recursos de Uso Frequente	68
Gráfico 10 - Moodle: Atividades de Uso Frequente.....	69
Gráfico 11 - Razões para o Uso de Poucos Elementos do AVA	70
Gráfico 12 - Moodle: Colaboração para o Trabalho Docente (A)	72
Gráfico 13 - Colaboração para o Trabalho Docente (B)	74
Gráfico 14 - Alternativas para Diversificar Atividades no Moodle.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado do Estado do Conhecimento	26
Quadro 2 - Utilização das atividades no Moodle – Todas as Faculdades	48
Quadro 3 - Exemplo de algumas Atividades no Moodle.....	50
Quadro 4 - Recursos do Moodle	52
Quadro 5 – Formação para o uso de Tecnologias	62
Quadro 6 - Questão “Caixa de Seleção” - Google Forms	66
Quadro 7 - Práticas no Moodle: informações adicionais	78
Quadro 8 - Codificação dos Sujeitos - Entrevista	83
Quadro 9 - Caracterização dos Sujeitos Entrevistados	85
Quadro 10 - Estratégias Didáticas das Atividades do Moodle.....	112
Quadro 11 - Estratégias Didáticas dos Recursos do Moodle	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância

ASPLAN – Assessoria de Planejamento de Avaliação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEAD – Coordenadoria de Educação a Distância

CEES – Centro de Estudos de Educação Superior

EaD – Educação a Distância

FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

FACA – Faculdade de Ciências Aeronáuticas

FACIN – Faculdade de Informática

FENG – Faculdade de Engenharia

FAQUI – Faculdade de Química

FAFIS – Faculdade de Fisioterapia

FAMAT – Faculdade de Matemática

FEFID – Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto

FAENFI – Faculdade de Enfermagem, Nutrição e Fisioterapia

FFARM – Faculdade de Farmácia

FAMED – Faculdade de Medicina

FO – Faculdade de Odontologia

FABIO – Faculdade de Biologia

FACE – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia

FADIR – Faculdade de Direito

FAMECOS – Faculdade de Comunicação Social

FSS – Faculdade de Serviço Social

FFCH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FACED – Faculdade de Educação

FAPSI – Faculdade de Psicologia

FALE – Faculdade de Letras

FATEO – Faculdade de Teologia

IES – Instituição de Ensino Superior

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

PROACAD – Pró-Reitoria Acadêmica

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SAV – Sala de Aula Virtual

SENAC-RS – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul

SIPESQ – Sistema de Pesquisa da PUCRS

TD – Tecnologia Digital

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMA DA PESQUISA	19
1.2	OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.4	EXPECTATIVAS E RESULTADOS	20
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DE CONHECIMENTO	24
2.2	DIDÁTICA: O INSTRUMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	27
2.3	A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO	31
3	METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	37
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA E ANUÊNCIA DA IES	39
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	41
3.3	INSTRUMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	43
4	ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1	ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE USO DO AVA MOODLE:	47
4.2	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	55
4.2.1	Caracterização do Sujeito Respondente do Questionário	56
4.2.3	Categoria do Questionário: Tempo para Organizar o Espaço Virtual	70
4.2.4	Categoria do Questionário: Percepção Docente do AVA Moodle	72
4.3	ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS	82
4.3.1	Caracterização dos Sujeitos Entrevistados	84
4.3.2	Planejamento e Organização das Práticas Pedagógicas	87
4.3.3	Categoria Formação Docente: Comprometimento	93
4.3.4	Categoria: Estratégias Didáticas Criadas/Organizadas	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES FUTURAS	115
	APENDICÊ A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	126
	APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	131
	APÊNDICE D – CONVITE PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO	133
	APENDICE E – CONVITE PARA ENTREVISTA	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, e associada ao CEES/ARGOS. A fim de desenvolver esta dissertação de mestrado, investigou-se o fazer docente nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, para verificar como se estabelecem as práticas pedagógicas no uso das salas virtuais, uma vez que tem sido cada vez mais frequente o uso de plataformas virtuais para apoio ao processo de ensino, especialmente no ensino superior, no qual se estabeleceu o contexto desta investigação.

Desde a escolha do meu curso de graduação: Pedagogia – Multimeios e Informática Educativa na PUCRS, minha inserção profissional no campo da educação, as tecnologias fazem parte do meu cotidiano. Minha trajetória profissional iniciou-se no contexto escolar, no período em que a Internet chegava ao Brasil e que as instituições de ensino começavam a atentar para a utilização das Tecnologias Digitais - TD e para a formação dos professores, a fim de aprimorar o processo de ensino. No ano de 2007, comecei a trabalhar com Educação a Distância – EaD, em um Centro Universitário de Porto Alegre, desempenhando o papel de orientadora tecnológica e pedagógica. Nessa ocasião, tive meu primeiro contato com um AVA. Encantei-me com as possibilidades da EaD, e em busca de qualificação, realizei o curso de Especialização em Educação a Distância, do Senac-RS, na modalidade à distância, com a utilização do AVA Moodle.

Como aluna, pude vivenciar a efetividade da aprendizagem na Educação a Distância, assim como perceber e refletir criticamente sobre suas especificidades: recursos, atividades, mediação, autonomia, organização do espaço virtual, entre outros fatores envolvidos na complexidade de aprender à distância. Nesse mesmo período, também vivenciava o outro lado, do ensino a distância, na mesma IES em que trabalho até os dias atuais. A experiência como aluna de EaD contribuiu de forma significativa para minha atuação pedagógica como orientadora de professores para atuarem nessa modalidade.

Ao longo dos últimos anos, ampliei meus conhecimentos acerca da utilização de AVA no ensino superior, pois atuando nesse contexto, tive contato

com diferentes plataformas, o que me possibilitou conhecer, explorar, planejar, orientar o uso e também utilizar os recursos desses espaços virtuais, especialmente como apoio ao ensino presencial. Minha passagem profissional no departamento de TI da IES em que leciono hoje também serviu para me aproximar ainda mais do contexto das tecnologias educacionais, uma vez que, atuando junto aos analistas e programadores de sistemas, auxiliei no desenvolvimento de softwares educacionais. Posteriormente, desempenhei a gestão da equipe que presta suporte técnico aos professores e alunos dessa mesma IES, o que contribuiu de forma significativa para compreensão das dificuldades apresentadas pelos docentes no uso das TD e para reflexão acerca das possíveis soluções.

Quando optei por cursar Pedagogia - Multimeios e Informática Educativa na PUCRS, pude perceber o potencial que as tecnologias possuem de agregar à educação, e ainda mais importante, que é através da intervenção pedagógica, da ação docente, que o uso desses recursos se potencializa, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. A mera utilização das TD não pressupõe uma aula de qualidade, é preciso haver uma intencionalidade no uso, uma proposta pedagógica bem definida, com objetivos claros, para extrair desses recursos aquilo que eles podem nos oferecer de melhor.

A realização desta pesquisa propiciou avançar para além da identificação dos recursos e atividades utilizados no Moodle, uma vez que adentrei nas questões relacionadas às práticas pedagógicas, colaborando com a ideia de que as pessoas é que fazem a diferença, pois como salienta Moran (2013):

Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender. (MORAN, 2013, p. 12)

Lévy (2010) refere que devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos, sugere para o ensino presencial a adoção dos recursos e do “espírito” da EaD, salientando a importância de um novo estilo de pedagogia. O autor sugere a primeira reforma necessária ao sistema de educação:

[...] a aclimatação dos dispositivos e do espírito da EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia-a-dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. (LÉVY, 2010, p.158)

Em consonância com a ideia apresentada por Lévy (2010), Moran (2007) atenta que a educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas da educação a distância, e a EaD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação. Portanto, o professor precisa estar preparado para atuar no presencial e no virtual, visto que os recursos anteriormente vinculados apenas à EaD invadiram até mesmo as salas de aula mais tradicionais.

Em se tratando de Educação é possível perceber que os estudantes de hoje têm acesso a diversas tecnologias, as quais influenciam o seu modo de estudar, de aprender, pesquisar e perceber sua cultura e seu mundo. O conhecimento está disponível em rede, e aprender exige saber encontrá-lo, relacioná-lo, pensar e criar algo novo (HIMANEN, 2002). O professor, nesse contexto, enfrenta o desafio de apropriar-se desses recursos tecnológicos, agindo como um mediador na construção do conhecimento, contribuindo para a aprendizagem de seus alunos.

Estamos na era da valorização do conhecimento, da autonomia, da criatividade e das inovações, e a escola deve desenvolver estratégias para acompanhar essas evoluções. Peters (2006) já destacava a tecnologia como uma descoberta dramática, na qual a mediação proporcionada pelos espaços virtuais de aprendizagem se presta muito mais à aprendizagem autônoma e autorregulada. No caso de alunos autoconfiantes, a aprendizagem independe do professor.

Mais importante que ter domínio técnico sobre os recursos de um AVA é ter definidas as *estratégias didáticas* nas propostas realizadas nesse ambiente. Portanto, é necessário saber qual recurso utilizar, mas primordialmente, qual a finalidade de utilizá-lo, o que se almeja e de que forma pode ser integrado ao contexto. Antônio Nóvoa (2009, p. 196) diz que “hoje é necessário mobilizar

novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade”. Espaços educativos inovadores não se configuram apenas pelo uso de tecnologias digitais, ou pelo mero investimento nelas, mas principalmente por professores qualificados e no uso de métodos adequados.

Para Costa e Oliveira (2004, p.118), ambientes virtuais de aprendizagem são “como espaços das relações com o saber [...] ambientes que favorecem a construção do conhecimento”. Nesse sentido, entende-se que os espaços das relações com o saber não são mais físicos, mas existem virtualmente no ciberespaço¹, separando alunos e professores no tempo e no espaço. Na sociedade do conhecimento², os AVA proporcionam oportunidades de redimensionamento das estratégias para ensinar e também para aprender.

Esse redimensionamento está ligado às novas configurações de espaço e do tempo, criadas quando não se vincula a interlocução entre professor-alunos e alunos-alunos à presencialidade. Os papéis de professores e alunos se resignificam, ou seja: o aluno ganha maior autonomia para organizar sua aprendizagem, visto que as possibilidades de acesso à informação não se restringem ao espaço físico delimitado pelo ambiente escolar; já o professor, retoma o papel de agente facilitador e organizador do espaço de interlocução criado, tanto na virtualidade como na presencialidade.

Nesse contexto, essa pesquisa apresenta, por meio de um estudo de caso, a investigação das práticas docentes relacionadas às tecnologias digitais associadas ao AVA Moodle, com o foco nas práticas pedagógicas, no uso de recursos e de atividades nas salas virtuais. Buscou-se, portanto, compreender as estratégias didáticas adotadas ou criadas pelos docentes para atender a um perfil de aluno, usuário de TD, que tem se intensificado nas Universidades. Dessa forma, o cerne dessa pesquisa situa-se no *fazer docente* no AVA Moodle.

¹ O termo ciberespaço (também pode ser chamado de rede) deve ser entendido como o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Pierre Lévy (2010, p.17)

² O termo “sociedade do conhecimento” deve ser compreendido sob a perspectiva de Valente (1999) que o associa a uma mudança de paradigma na sociedade atual, na qual o conhecimento e seus processos de aquisição destacam-se sob os fatores de produção, capital e trabalho.

Nesse sentido, realizou-se essa investigação com professores que utilizam o AVA Moodle como apoio às suas aulas, quer sejam elas ofertadas nas modalidades presenciais, semipresenciais ou à distância. Optou-se por não limitar a pesquisa a uma ou outra modalidade de ensino, pois se compreende que o uso das TD na educação não a condiciona a uma modalidade de ensino. Nesse caso, o interesse está em investigar como se constituem as práticas pedagógicas no AVA, utilizando como sujeitos da pesquisa aqueles docentes que realizam uso frequente da plataforma, independente da modalidade de ensino na qual atuam. Até porque, como salienta Moran (2012), os AVA também servem para complementação do presencial:

Os ambientes virtuais complementam o que fazemos em sala de aula. O professor e os alunos têm menos aulas presenciais e mais atividades a distância; podem ser só algumas aulas ou cursos totalmente *on-line*. (MORAN, 2012, p.98)

Nesse contexto, o AVA deixa de estar relacionado apenas aos cursos à distância, passando a servir também ao ensino presencial, o que amplia as possibilidades do professor quanto as suas práticas pedagógicas, fazendo com que novas estratégias didáticas sejam criadas ou adotadas. Questões anteriormente vinculadas somente a EaD passam a ser uma preocupação também do ensino presencial, como apropriação dos recursos tecnológicos, autonomia, compartilhamento de informações, organização do tempo e das atividades virtuais. E por acreditar, principalmente, que a prática pedagógica diferenciada não está situada apenas sobre a utilização das tecnologias digitais, mas principalmente na ação docente aliada à utilização desses recursos, é que se desenvolveu a pesquisa aqui apresentada.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Tendo estabelecido o contexto da investigação, definiu-se como questão de pesquisa:

Como são organizadas as práticas pedagógicas dos professores na utilização dos recursos do Moodle?

1.2 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Decorrente da questão norteadora emerge como objetivo geral:

Investigar as práticas pedagógicas organizadas pelos professores considerados usuários frequentes do AVA Moodle como apoio às suas aulas, a fim de compreender suas estratégias didáticas associadas aos recursos utilizados/selecionados.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as práticas pedagógicas associadas às funcionalidades/recursos do Moodle pelos docentes;
- Revelar qual a compreensão do professor acerca da importância da formação pedagógica para poder selecionar, utilizar e organizar os recursos que compõem sua sala de aula virtual;
- Compreender como se estabelece a formação pedagógica deste professor para adoção dos recursos do Moodle e para a organização de suas salas virtuais;
- Compreender o quanto a fluência digital do professor colabora para uso frequente do Moodle;
- Evidenciar as estratégias didáticas adotadas pelos docentes no uso do Moodle.

1.4 EXPECTATIVAS E RESULTADOS

Após o dimensionamento da pesquisa e o estabelecimento do escopo, emergiram expectativas acerca dos futuros resultados. Ressalta-se que a trajetória acadêmica da autora e da orientadora desta pesquisa, aliada aos seus percursos profissionais, proporcionaram as condições que auxiliaram na elaboração das expectativas, dos questionamentos e dos resultados apresentados.

Após a conclusão da investigação, foram retomadas as expectativas iniciais à luz dos achados. A seguir, são comentados e antecipados alguns resultados:

- *Os docentes que são considerados usuários frequentes do Moodle possuem fluência digital, selecionam recursos diversos e possuem formação pedagógica para uso do AVA. Eles também entendem a potencialidade do ambiente como recurso auxiliar das suas práticas pedagógicas.*

Os resultados nos mostram que essa expectativa se cumpriu parcialmente, pois os docentes que foram objeto de estudo estão, em sua maioria, atuando na área das exatas, associada às tecnologias, o que lhes garante a fluência digital. Ou seja, seu fazer docente é bem aderente ao objeto do conhecimento que ensinam e foram formados. Todavia, eles possuem sim fluência digital, mas não necessariamente formação pedagógica. Nem todos costumam diversificar os recursos utilizados no Moodle. Todos concordam que o Moodle se constitui como um apoio potencial às suas práticas pedagógicas.

- *As práticas desenvolvidas por esses docentes possuem certo grau de similaridade na sua organização. Isso é decorrente das características e restrições implícitas nas funcionalidades escolhidas. No entanto, a forma como as interações acontecem no espaço virtual serão determinadas pelas ações docentes.*

Essa expectativa se cumpriu, visto que há similaridades na organização das salas virtuais, especialmente no que tange aos recursos utilizados (em sua maioria tarefa e fórum) e na criação de módulos (por temas), mas as estratégias didáticas podem se apresentar de forma distinta, ainda que o recurso seja o mesmo. Cabe ressaltar, também, que quanto ao *layout* foram percebidas variações, isso porque alguns professores utilizam imagens para atrair a atenção dos alunos, outros preferem uma sala mais sóbria (sem o uso de recursos ilustrativos); alguns docentes criaram as propostas avaliativas junto aos módulos, outros criaram tópico único para tal, isolando-as dos materiais de apoio, dos fóruns e das atividades não avaliativas, dentre outras configurações

que deixam as salas com *layout* diferenciado, apesar do uso de recursos e atividades similares.

Portanto, o uso dos recursos não tornam as salas uniformes e a ação docente pode, sim, influenciar na interação dos alunos no espaço virtual.

- *As práticas pedagógicas dos professores podem determinar o nível de envolvimento dos alunos nas propostas inseridas no AVA Moodle.*

Outra expectativa que se cumpriu, uma vez que os professores consideram que suas práticas pedagógicas têm relação direta com o nível de envolvimento dos alunos nas propostas inseridas no Moodle. Inclusive, foi observado por alguns dos docentes entrevistados que os alunos da modalidade presencial costumam “cobrar” dos professores o uso de uma sala no Moodle como apoio às aulas, pois já estão habituados com essa prática.

- *A “experiência” digital do professor, oriunda da sua aceitação da inclusão dos recursos tecnológicos como parte integrante do fazer docente na atualidade, constitui fator facilitador pela boa utilização dos recursos do Moodle. E isso ocorre independente da sua formação específica relacionada ao uso de tecnologias digitais.*

Com relação à experiência digital do professor, oriunda da aceitação do uso das TD na educação, constituir-se como uma facilitadora para boa utilização dos recursos do Moodle, pode-se dizer que a expectativa se cumpre. As respostas obtidas através do questionário conduziram a esta afirmativa, na medida em que os sujeitos respondentes (que eram de áreas distintas do conhecimento) aceitavam, utilizavam frequentemente – ainda que não apresentassem o uso de grande diversidade de recursos em suas salas, e acreditavam no potencial das TD quando bem aplicadas à educação.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esse texto está dividido em cinco capítulos, neste primeiro capítulo são apresentadas as motivações, o contexto desta proposta, percorrendo

brevemente sobre a utilização das Tecnologias Digitais na Educação e conceituando o que seja um AVA. Ainda, elencam-se o problema norteador da pesquisa, os objetivos e a relação entre as expectativas e os resultados.

No segundo capítulo estão dispostos os conceitos para entendimento da proposta, a partir do estado de conhecimento realizado, o qual permitiu a construção do aporte teórico da pesquisa realizada. O referencial teórico foi constituído nos seguintes enfoques: prática pedagógica, didática e utilização de Tecnologias Digitais na Educação.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa, contemplando a abordagem metodológica, as informações relativas aos instrumentos utilizados na coleta de dados, ao contexto, aos sujeitos da pesquisa, aos aspectos éticos envolvidos neste estudo e aos recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

No quarto capítulo, é exposta a análise dos dados obtidos e caracterizada a fundamentação desse processo. Ressalta-se que a análise dos dados ocorreu em três diferentes etapas: análise do relatório de uso do Moodle; análise dos dados coletados a partir do questionário digital; e, por fim, análise dos dados coletados com a realização de entrevista semiestruturada.

No quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais e os trabalhos futuros sugeridos a partir deste estudo.

Ao final do volume estão elencadas as referências bibliográficas utilizadas para a escrita desta dissertação. Na sequência, encontram-se os Apêndices, os quais apresentam os seguintes itens:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Questionário;
- Roteiro das entrevistas semiestruturadas;
- Convites enviados para participação na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para apoiar a pesquisa realizada, buscou-se fundamentação sob dois importantes eixos temáticos da educação: a questão *didática*, como instrumento da prática pedagógica, visto que o entendimento acerca de didática representa a base para qualquer processo de ensino, seja na sala de aula tradicional, quando educador e educando encontram-se fisicamente em um mesmo espaço, ou num AVA, quando esses se encontram fisicamente e temporalmente separados. Queiroz (2011, p.40) contribui para essa reflexão:

Para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem, o professor pode lançar mão de diversas estratégias (debate, estudo dirigido, estudo de texto, solução de problemas, pesquisa, seminário, entre outras). Da mesma maneira que essas estratégias são utilizadas em contexto de aprendizagem presencial, elas também podem ser utilizadas no ambiente virtual, desde que sejam adequadas à suas particularidades e não simplesmente transpostas.(QUEIROZ, 2011, p. 40)

Sendo assim, as estratégias didáticas fazem parte da prática pedagógica do professor, independentemente de sua atuação no campo presencial ou virtual, todavia, a autora ainda sinaliza a necessidade de adequação às particularidades da modalidade em que o professor está inserido, e não a mera transposição.

A outra questão associada à investigação realizada é a *utilização das tecnologias digitais no processo educativo*, sendo essa considerada como um meio para os processos de ensino e de aprendizagem. Cabe ressaltar que ambos os aspectos, *a didática, como instrumento da prática pedagógica e a utilização de tecnologias digitais no processo educativo*, não estão desassociados, apesar de constituírem dois grandes campos de estudo da Educação. Buscando associação constante entre esses dois importantes e abrangentes eixos temáticos, apresenta-se nesta seção o conjunto de conceitos para melhor entendimento do trabalho realizado.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DE CONHECIMENTO

O estado do conhecimento foi organizado por meio de pesquisa bibliográfica no Banco de Teses da CAPES, sendo, nesse caso, identificadas

pesquisas que puderam colaborar para construção desse referencial teórico. Entende-se por estado de conhecimento o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início com base na busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente. Nesse sentido, Morosini refere que:

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI, 2014, p. 102)

Nesse contexto, os resultados obtidos e categorizados com a realização do estado de conhecimento permitiram a identificação e análise das pesquisas correlatas à temática de interesse, possibilitando a reflexão acerca do que se pretende investigar e contribuindo para o recorte de pesquisa por fim apresentado através deste projeto.

Nas pesquisas realizadas no Banco de Teses da CAPES, foram utilizados descritores como *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, *Prática Pedagógica em AVA*, *Didática no AVA* e *EaD*, pois consideramos que essas questões são norteadoras e envolvem o eixo temático da pesquisa pretendida.

Tais pesquisas proporcionaram resultados distintos, no primeiro caso, ao realizar pesquisas com o termo *Ambiente Virtual de Aprendizagem*, foram obtidos mais de 100 resultados. Em outra busca, com o termo *Prática Pedagógica em AVA*, nenhum resultado foi obtido. Para localizar pesquisas correlatas, foi necessário desmembrar a temática de interesse, aplicando os termos descritores por partes: AVA, *Prática Pedagógica*, *Didática*, *EaD*, separadamente. Após a análise e categorização dos resultados obtidos, foram identificadas duas dissertações de mestrado que puderam contribuir para fundamentação teórica dessa proposta de pesquisa, visto que as temáticas envolvem prática docente e estratégias de ensino no AVA.

Na primeira dissertação analisada, Queiroz (2011) pesquisa as demandas provocadas no trabalho docente a partir da utilização AVA. Fez uso de literaturas em seu referencial com enfoque nas práticas docentes e as relações entre tecnologia e educação, que puderam contribuir para seleção dos

teóricos que compõem o referencial dessa proposta de pesquisa aqui apresentada.

Na segunda dissertação estudada, Beluce (2012) investiga a possível relação entre as estratégias de ensino e de aprendizagem e a motivação dos estudantes para aprender em AVA. Para isso, utilizou literaturas com enfoque em AVA, em estratégias de ensino presenciais e virtuais, em estratégias de aprendizagem presenciais e virtuais e em motivação para aprender. Os conceitos utilizados para AVA e estratégia de ensino também serviram de apoio para a constituição deste referencial teórico.

No Quadro 1, pode ser observado o descritor utilizado para localizar essas dissertações, a categoria em que foram elencadas, as autoras, os títulos, os principais teóricos adotados, o ano e a IES nas quais foram desenvolvidas as pesquisas.

Quadro 1 - Resultado do Estado do Conhecimento

DESCRITOR DA PESQUISA	CATEGORIA	AUTOR	TÍTULO	PRINCIPAL REFERENCIAL TEÓRICO	ANO/IES
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	PRÁTICA DOCENTE	QUEIROZ, ELIVANIA MARIA DA SILVA	PRÁTICA DOCENTE NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	Almeida (2003) Battetini 1996) Lévy (1994) Gonzales (2005) Moraes (2002) Prado, Valente (2002) Salmon (2002)	2011/PUC-GO
		BELUCE, ANDREA CARVALHO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	Kenski (1999) Almeida 2005) Moran (2004) Valente (1999) Paiva (2010) Alves (2009) Reis (2009) Paloff e Pratt (2002)	2012/UDEL

Fonte: A autora (2016), a partir das pesquisas e análise do estado de conhecimento.

Embora os trabalhos apresentados no Quadro 1 apresentem o foco da pesquisa e objetivos distintos desta pesquisa, ambos contribuíram para o recorte do tema estabelecido, além de fornecerem subsídios para constituição do aporte teórico aqui apresentado.

Observou-se também considerável volume de teses abordando as questões relativas à formação docente para utilizar as tecnologias educacionais, mas poucas referências às práticas pedagógicas já estabelecidas na utilização dessas tecnologias. Diante do exposto, evidenciou-

se que, por não ter sido localizada uma pesquisa similar e dada à relevância do tema, considera-se pertinente o desenvolvimento desta investigação.

2.2 DIDÁTICA: O INSTRUMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para iniciar, aponta-se José Carlos Libâneo, na sua clássica produção literária denominada “Didática”, para compreender este importante conceito. O mesmo nos leva à compreensão de que a didática se constitui como o principal ramo de estudo da pedagogia, para poder estudar melhor os modos e condições de se realizar o ensino e instrução (1990). Explicita em outra produção que “[...] é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática” (2005, p18). Libâneo ainda contribui acerca da temática referindo que:

A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. (LIBÂNEO, 2006, p.5)

Sendo assim, compreende-se que didática, para Libâneo, pode representar o modo, o método e as condições do ato de ensinar. Ainda pode-se presumir, com vistas às contribuições do autor, que a didática não se limita a métodos que apoie a compreensão de determinado conteúdo, relacionando-se apenas ao ensino, mas se apresenta de forma abrangente, refletindo na qualidade da aprendizagem do aluno, auxiliando na sua constituição como sujeito crítico, capaz de contribuir, através de sua reflexão e intervenção em nossa sociedade. Os métodos adotados pelo professor em sua prática docente constituem em seus aprendizes a forma como esses veem o mundo e suas ações enquanto pertencentes ativos de uma sociedade, evidenciando, assim, o papel social inerente ao educador.

Todavia, busca-se também em outros autores conceitos que possam apoiar com alternativas a compreensão ao significado de didática, encontrando em Gil a seguinte definição:

[...] deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1562-1670), *Didática Magna*, ou o Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, publicada em 1657. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas apresentam-na como ciência, técnica ou arte de ensinar. (GIL, 2013, p. 2)

Em outro trecho, Gil estabelece uma diferença entre os termos didática e pedagogia, que contribui para essa discussão; “a Pedagogia é reconhecida como a arte e a ciência da educação, enquanto a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino”. (2013, p.2).

Dessa forma, para Gil, a didática está relacionada ao ensino e pode ser representada pelas técnicas utilizadas para tal.

Considerando que didática está relacionada ao ato de ensinar e às práticas pedagógicas, serão utilizados autores que abordam sobre tais questões, para fundamentar esta pesquisa.

Com relação à definição de práticas pedagógicas, cita-se Franco (2012), o qual considera que práticas pedagógicas são ações que se organizam intencionalmente para atender às expectativas educacionais solicitadas ou requeridas por dada comunidade social, que elas condicionam e instituem as práticas docentes, e ainda, que elas demonstram a qualidade do processo educativo de uma sociedade. A autora considera, ainda, que a aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve, e com ela dialoga.

Encontram-se também em Freire e Campos contribuições relevantes acerca do ato de ensinar, tal como: “o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola”. (1991, p.5). Então, pode-se compreender que se constitui como uma importante etapa do trabalho didático do professor conhecer a realidade de seus alunos, identificar o que eles trazem para dentro do espaço educativo, considerar suas vivências prévias. Tendo em vista que as pessoas são diferentes e que aprendem de formas distintas uma das outras, um mapeamento prévio do contexto dos alunos pode favorecer a organização das estratégias didáticas a serem adotadas pelo professor, seja no âmbito da sala de aula presencial ou em uma sala virtual, apoiado por um AVA.

João Luiz Gasparin, em sua obra literária, *Uma didática para pedagogia histórico-crítica*, agrega nessa discussão, referindo que “o interesse do

professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido” (2002, p.16). Reiterando essas afirmativas, Cortella afirma que:

Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios). (CORTELLA, 2001, p. 116).

Essa tomada de consciência da realidade dos alunos constitui um ato didático que antecede ao conteúdo, é o ponto de partida para a escolha de estratégias e métodos que favoreçam a compreensão da temática em questão, seja ela de qualquer natureza. Esse mapeamento fornecerá ao professor subsídios que lhe permitam aproximar-se da realidade de seus educandos, considerando que a aprendizagem se inicia bem antes da escola. Nesse contexto, também se resgata aqui Gasparin (2002, p.15), quando faz referências a Vygotsky:

Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinação a grandeza, de somar e diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre pela criança antes de ingressar na escola. (GASPARIN, 2002, p.15)

Gasparin (2002, p. 22) ainda considera que “a tarefa inicial do professor no encaminhamento prático consiste em definir as estratégias de sua ação para realização com os alunos da primeira fase do método”. Pode-se dizer que antes da abordagem do conteúdo, mesmo antes da “aula iniciar”, o professor já se encontra em pleno exercício didático. O ato de ouvir os alunos, de interagir com eles, e mapear seus contextos fortalece a relação professor-aluno, estabelece-se, a partir daí uma relação de companheirismo e confiança, na qual ambos crescem juntos.

Para Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (1978, p. 78-79). Partindo dessa

perspectiva que aborda Freire, que a educação ocorre da comunhão entre os homens, mediatizados pelo mundo, por objetos passíveis de serem conhecidos, pressupõe-se que meios que favoreçam o processo de interação entre os sujeitos podem constituir importantes ferramentas no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem desencadeia vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam forma somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação, e quando esses processos são internalizados tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento. Considerando a interação e a cooperação como fatores cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem, é fundamental que as estratégias didáticas utilizadas pelo professor venham a proporcionar que essas ocorram.

Palloff e Pratt (2002) descrevem que, quando o trabalho acontece em conjunto, isto é, colaborativamente, o conhecimento torna-se mais profundo e facilita o desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando ao sujeito deixar de ser independente para se tornar interdependente a partir de um processo de aprendizagem atuante. “A colaboração e o trabalho em conjunto fornecem o alicerce para a capacidade de o estudante envolver-se com um processo de aprendizagem transformador” (PALLOFF E PRATT, 2002, p.157).

Para apoiar esse processo, pode-se considerar a utilização de recursos que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento de atividades colaborativas, apoiados no uso de tecnologias digitais. Parte das IES já oferece aos professores a possibilidade de utilização de um AVA como apoio ao ensino presencial, a configuração desse espaço costuma ficar a cargo do professor. Moran (2013) refere que os espaços educativos se multiplicam com a chegada das tecnologias digitais, que essas podem trazer novas possibilidades e grandes desafios. A configuração desse ambiente virtual pode representar um desafio instigante ao professor, que precisará instruir-se para usufruir dessa tecnologia.

As estratégias didáticas associadas à prática de partilhar conhecimentos podem ser potencializadas pela utilização do AVA, que propicia através dos seus recursos a formação de uma rede colaborativa de aprendizagem, a qual necessita ser mediada pelo professor, na utilização de técnicas que propiciam

essa interação entre os estudantes e a participação desses nas atividades virtuais propostas. Os métodos utilizados pelos professores para propiciar a interação entre estudantes e o estímulo à realização da proposta de aula, constituem-se em suas estratégias didáticas. O recurso a ser utilizado pode ser considerado uma ferramenta didática, mas não poderá ser atribuída a ele a responsabilidade de promover a participação, a interação e a apropriação do conhecimento. Essa tarefa sempre caberá ao professor, através de suas práticas pedagógicas.

2.3 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Apesar dos AVA estarem inicialmente relacionados à EaD, percebe-se uma tendência à implantação dos denominados modelos híbridos, que alternam momentos presenciais e à distância em função de diversos fatores, tais como: as condições estruturais das instituições, as características de seus alunos, os recursos didáticos disponíveis nesses ambientes virtuais, dentre outras razões. Moran (2012) considera positiva a integração do presencial e do virtual, embora afirme que ainda não há muitas referências dessa prática de forma realmente integrada, conforme evidencia:

Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa. Não temos muitas referências que transitem pelo virtual e pelo presencial de forma integrada. Até agora, temos cursos em sala de aula ou cursos a distância, criados e gerenciados por grupos em núcleos específicos, pouco próximos da educação presencial. (MORAN, 2012, p.37)

Dessa forma, os estudos sobre educação a distância podem trazer contribuições relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem e para as práticas pedagógicas adotadas nos AVA, visto que as tecnologias digitais ainda possuem maior aderência para processos relacionados ao ensino virtual, embora esse cenário esteja mudando, principalmente nas Universidades.

Desde a década de 1980, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido integradas aos projetos e cursos de EaD com o objetivo de

facilitar os processos de ensino e de aprendizagem e de estimular a colaboração e a interação entre seus sujeitos (KENSKI, 2007). Moran (2000) define a Educação a Distância como o processo de ensino e de aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e temporalmente. Sato (2000) destaca que a EaD deve ser adequada à realidade do aprendiz, desenvolvida por meio de práticas sociais críticas, criativas, que favoreçam uma atitude investigativa, autônoma, prazerosa, lúdica e que favoreça os momentos de comunicação. A definição de EaD, apresentada pelo Decreto do Ministério da Educação nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, define a educação a distância como uma modalidade educacional na qual a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem acontecem por intermédio dos meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Queiroz (2011, p. 22), ao analisar os ambientes virtuais de aprendizagem, conclui que:

O estudo a partir dos AVA permite relações cognitivas importantes, favorecendo a aprendizagem por meio da mediação pedagógica nos ambientes de interação, criando situações que propiciam interações e orientações que aproximam professores e alunos no decorrer do curso. O diálogo entre alunos e professores, alunos e alunos, possibilita assim a transposição da distância transacional e, entre outros aspectos, pressupõe a possibilidade de maior autonomia dos educandos. (QUEIROZ, 2001, p.22)

A escolha de métodos que colaborem para o desenvolvimento da autonomia dos educandos evidencia uma estratégia didática pertinente às necessidades da sociedade atual. Inúmeras IES já oportunizam a seus docentes e discentes a utilização de AVA como apoio ao ensino presencial, ou seja, as disciplinas presenciais podem contar com uma sala de aula virtual para complementação das aulas, como repositório de materiais, meio de comunicação ou para o desenvolvimento de atividades e avaliações. Diante dessa possibilidade de uso, o AVA constitui como uma ferramenta didática, uma vez que fornece ao professor recursos como fóruns, chat, questionários, diários, além da possibilidade de integração de tecnologias digitais externas à plataforma. Ainda, oferece um espaço de aprendizagem dinâmico, proporcionando a colaboração mútua dos participantes, o cooperativismo, a

troca e o compartilhamento de materiais e informações. Nessa perspectiva, Carneiro e Turchielo referem que:

[...] a atuação do professor se reflete para além do planejamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), visto somente como uma disponibilização de materiais de apoio e de espaços para interação, [...] espera-se do professor a elaboração de uma metodologia de trabalho, que permita uma relação pedagógica todos-todos, e, conseqüentemente, a criação de estratégias de gestão de aula, que aconteçam no ambiente virtual. (CARNEIRO E TURCHIELO, 2013, p. 77-78)

Além disso, a utilização do AVA Moodle permite a personalização de cursos em hipertextos com diferentes níveis, e a navegação pelo aluno é realizada segundo seu ritmo de aprendizagem pessoal e cabível aos horários mais compatíveis (RAMAL, 2005). Somando-se a isso, existe a flexibilidade dos materiais didáticos concebidos e estruturados no formato digital, que permite a atualização constante de dados e informações.

Todavia, Alencar, conclui que:

O Moodle ou outro ambiente de ensino escolhido por cada instituição, ou por cada professor, não é suficiente para garantir uma educação eficiente e de qualidade. Faz-se necessário analisar as formas que os alunos estão aprendendo e principalmente, se eles possuem o comprometimento, a autonomia e o conhecimento necessários ao curso e a seu processo de ensino. (ALENCAR, 2012, p. 3)

Diante dessa afirmação, é relevante considerarmos não apenas o ensino, mas também a condição dos alunos como aprendizes desse processo educativo mediado pelas tecnologias digitais. As escolhas dos recursos e das estratégias didáticas adequadas, tão somente, não determinam o êxito da aprendizagem para os alunos, mas sem esse conhecimento pedagógico do professor na utilização de um AVA, a aprendizagem dos alunos poderá tornar-se mais dificultosa. Como afirma Moran “[...] é na relação pedagógica que se centra o processo de ensino e aprendizagem.” (2012, p. 11)

Gil (2013), em sua obra *Didática do Ensino Superior*, no capítulo que aborda as vantagens dos recursos tecnológicos, refere que essas acontecem sob diversos aspectos. Nesse contexto, considera-se pertinente elencá-los aqui, conforme segue.

Em relação à atenção:

Percebe-se facilmente que a educação tradicional, fundamentada exclusivamente na verbalização, vem se mostrando estratégia pouco eficiente para garantir a atenção dos estudantes. O mundo exterior à sala de aula é extremamente rico em estímulos que despertam a atenção das pessoas, inclusive dos estudantes. Recursos tecnológicos [...], constituem notáveis fontes de atração para estudantes universitários. (GIL, 2013, p. 220)

Em relação à compreensão e aplicação de conhecimentos:

É indiscutível que uma exposição bem preparada constitui estratégia inigualável quando o que se almeja é a transmissão de conhecimentos. Quando se deseja, porém, que os estudantes alcancem objetivos cognitivos mais elevados, como a compreensão e aplicação desses conhecimentos, a aula expositiva mostra-se bem mais limitada. Aí os professores precisam valer-se dos recursos tecnológicos. (GIL, 2013, p. 221)

Em relação à retenção:

Dentre os fatores que concorrem para a retenção, os mais importantes são o interesse do estudante, a concretude da experiência, a organização do conteúdo e sua repetição. Assim, os recursos tecnológicos tornam-se muito úteis para proporcionar uma aprendizagem mais permanente. (GIL, 2013, p. 222)

Em relação à avaliação:

Os recursos tecnológicos encontram larga aplicação na avaliação. O uso de gravadores de som é muito útil para a avaliação da expressão e da comunicação oral. [...] Outro recurso bastante empregado em situações de avaliação é a câmera de vídeo. (GIL, 2013, p. 222)

Embora o autor não refira, exclusivamente, o uso de uma plataforma virtual, adotando o termo *recursos tecnológicos*, que é mais abrangente, compreende-se que as vantagens elencadas em relação aos aspectos trazidos por Gil – atenção, compreensão e aplicação dos conteúdos, retenção e avaliação – podem ser relacionadas à utilização dos recursos do AVA. O AVA Moodle dispõe de uma variedade de recursos e ainda permite a integração de outras ferramentas externas capazes de fornecerem ao professor subsídios para trabalhar esses aspectos.

Alguns professores, de maneira voluntária, buscam investigar novas metodologias para ensinar e aprender, mas, na realidade, muitos docentes sofrem a pressão das instituições e dos alunos para a mudança, resistem

bravamente e mantêm uma prática pedagógica conservadora e tradicional (BEHRENS, 2007). As IES precisam estar atentas também a este perfil de docente, no sentido de resgatá-lo desta zona de conforto pedagógica, oferecendo-lhe condições e recursos para qualificação e atualização de suas estratégias didáticas. A cultura da formação continuada se constitui como uma possibilidade para atualização dos métodos pedagógicos e deve ser promovida pelas universidades. Contudo, é importante estar atendo ao tipo de formação desenvolvida, pois, conforme alerta Nóvoa (1992, p.25), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. E acrescenta: “Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Nessa perspectiva, Zabalza (2004, p.144) complementa que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, “(...) não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.” E acrescenta a necessidade do desenvolvimento de dupla competência dos bons professores:

[...] a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes. (ZABALZA, 2004, p.144)

A reorganização da prática pedagógica precisa ser oferecida continuamente nas instituições que pretendem que o professor altere a ação docente. Na universidade, muitos professores atuam na sala de aula sem uma formação pedagógica que oriente seu trabalho docente. Para Behrens (2005), agrava-se o fato quando os docentes afirmam que reproduzir a prática pedagógica de seus antigos professores pode dar conta do processo de aprendizagem exigido pela sociedade contemporânea. Para isso, utilizam os mesmos livros e as mesmas atividades sem avaliar que o mundo mudou significativamente nestas últimas décadas e que são outras as exigências do mundo do trabalho.

Com apoio nas considerações aqui descritas e em outros autores da área que foram agregados na seção referente à análise dos resultados obtidos,

estuda-se o fazer docente na utilização das tecnologias digitais, investigando como se constituem as práticas pedagógicas no AVA Moodle. Nesse sentido, procurou-se contemplar os critérios definidos pelos docentes para seleção dos recursos e atividades do AVA, as questões relacionadas ao processo de formação para o uso das tecnologias e a organização das salas virtuais. Portanto, o aporte teórico aqui apresentado e que foi ampliado na discussão dos resultados buscou sustentar a pesquisa realizada, que consiste na subjetiva questão do “*como fazer*”, das práticas pedagógicas e das estratégias didáticas utilizadas pelos professores no uso do AVA Moodle.

3 METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 194), entende-se a investigação qualitativa como “um terreno ou uma arena para a crítica científica social, [...] é um lugar onde se defende uma determinada série de virtudes louváveis para a pesquisa social, como fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano”.

Quanto ao tipo de pesquisa qualitativa, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso que, de acordo com Yin (2005), caracteriza-se por um estudo empírico que investiga um fenômeno vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. Ainda, segundo o autor, essa metodologia investiga uma situação tecnicamente única em que haverá mais variáveis de interesse, do que ponto de dados, é baseada em várias fontes de evidências exigindo uma triangulação, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas na condução da coleta e análise de dados. (YIN, 2005)

Tardif (2014), que trata da pesquisa em Ciências da Educação, referência na área de formação docente, afirma que estudos que abordam o ensino, práticas pedagógicas ,etc., devem considerar o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa e suas subjetividades, bem como os conhecimentos e o saber-fazer docente mobilizados na ação. O autor diz que “[...] a pesquisa acerca do ensino deve basear-se num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.” (TARDIF, 2014, p.230).

O campo de pesquisa desse estudo de caso está representado por uma universidade privada comunitária, situada na cidade de Porto Alegre (RS). Os sujeitos da pesquisa fazem parte do quadro docente dessa IES e, para identificar os sujeitos da pesquisa, os quais foram convidados a responder ao questionário, foram analisados os relatórios de uso do AVA Moodle, fornecidos pelo setor responsável. Após a identificação dos sujeitos que possuem maior incidência de uso desse ambiente virtual, com diversificação dos recursos utilizados em suas aulas, foi encaminhado o questionário online aos docentes.

Ainda, colaborando com Tardif (2014), a fim de dialogar e compreender as subjetividades do fazer docente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no sentido de identificar as estratégias didáticas adotadas pelos professores no AVA Moodle e para melhor compreender como se constituía a organização desse espaço. Os sujeitos desta etapa da pesquisa, que contemplou a realização das entrevistas semiestruturadas, foram selecionados a partir de uma lista de nomes sugeridos pelo setor responsável pela administração do AVA Moodle na universidade. Essa lista, de acordo com os critérios estabelecidos nesta pesquisa, contemplou os usuários mais assíduos da plataforma, que apresentaram salas virtuais com ampla movimentação por parte de professores e alunos, além de diversidade de recursos utilizados por tópico.

O questionário online, criado a partir do *Forms do Google*³, esteve constituído de questões fechadas do tipo escolha simples e escolha múltipla com algumas questões abertas, encontra-se representado no Apêndice B. O roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se no Apêndice C, e nos auxiliou de forma significativa na condução deste processo.

Para análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva – ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). O corpus da pesquisa, conforme a concepção dessas autoras se estabelece a partir da leitura do fenômeno na perspectiva do investigador. Para obtenção desse corpus, é necessário organizar os textos produzidos pelos sujeitos, buscando observar uma estrutura que permita o acesso horizontal (todas as falas de um mesmo sujeito) em diferentes perguntas e a análise vertical, considerando as falas de todos os sujeitos relacionadas à determinada questão. Logo, utilizar uma tabela para estruturar essas informações facilita muito ao investigador poder estabelecer as relações e perceber as categorias que emergem da análise. E, também, no caso de existirem categorias a priori, poder fazer as devidas associações.

Após a organização dos textos produzidos pelos respondentes e entrevistados foram cumpridas as seguintes etapas: unitarização, categorização e comunicação. Em síntese, o termo análise textual discursiva pode ser entendido como um processo:

³ O *Forms do Google* serve para criação de formulários, preservando a identidade dos respondentes.

[...] que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.118).

Ainda de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), depois dessa unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação dos significados semelhantes, num processo denominado categorização. Na categorização são reunidas as unidades de significado semelhantes, gerando categorias mais amplas de análise. Mais que um conjunto de procedimentos definidos, a análise textual discursiva constitui metodologia aberta, estabelecendo um caminho para o pensamento investigativo, para evidenciar o processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução, conforme apregoa (SANTOS, 2002). ATD também pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida da reconstrução de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir daí, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

As subseções a seguir, que complementam informações acerca da metodologia e da organização desta pesquisa, apresentam de forma detalhada o contexto da pesquisa e a anuência da IES; as questões relacionadas aos sujeitos participantes, aos instrumentos e aos aspectos éticos, ainda, dos recursos para o desenvolvimento desta investigação.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E ANUÊNCIA DA IES

A instituição mencionada neste projeto é a PUCRS. Sua escolha justifica-se porque se necessitava de uma IES que utilizasse amplamente o Moodle como apoio às atividades virtuais, tivesse tradição e longo período de experiência com uso da plataforma. O Moodle foi adotado no âmbito da PUCRS no ano de 2006 e, posteriormente, foi estabelecida uma política de uso

pela Pró-Reitoria Acadêmica – PROACAD, que consistia em criar para cada turma, de cada disciplina, uma sala de aula virtual no Moodle.

Assim sendo, o resultado dessa ação criou, no âmbito da PUCRS, um espaço de pesquisa e experimentação que resulta, atualmente, na existência de mais de 3.000 salas virtuais. No ano de 2015, foram realizadas 12 Oficinas do Moodle, totalizando mais de 70% de professores capacitados (PUCRS Virtual, 2016).⁴ Existem duas modalidades de oficinas do Moodle, ofertadas aos docentes que utilizam ou desejam utilizar a plataforma: básica e avançada. A oficina básica tem duração de 20h e ocorre em datas preestabelecidas e divulgadas pela PUCRS Virtual⁵. Nessas oficinas, ocorre uma aula de abertura presencial e as demais atividades são desenvolvidas no ambiente virtual. Já a oficina avançada do Moodle tem duração de 8h, sendo 4h presenciais e 4h virtuais. Esta última ocorre por solicitação da Unidade Acadêmica (pelos cursos), seu horário e conteúdo são customizados, de acordo com a necessidade dos professores participantes.

Existe uma tradição consolidada na oferta e na participação dos professores nesses momentos de formação. É válido salientar que a orientadora desta dissertação foi a gestora que implementou a mudança e trabalhou no processo formativo na migração da PUCRS VIRTUAL para a Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD. Por conseguinte, existe um vínculo estreito entre a orientadora e a CEAD, o que contribuiu para o acesso aos dados necessários para averiguação das atividades no Moodle. Esses fatores aliados à facilidade de acesso de interlocução com o setor de EaD da IES foram definidores da escolha do contexto desta pesquisa.

Nesse enfoque, explicou-se sobre este projeto para o coordenador da CEAD e ao professor responsável pela Assessoria de Planejamento e Avaliação – ASPLAN, relatando a intenção de realizar esta análise acerca das práticas pedagógicas no AVA Moodle. Após essas interlocuções, foi recebido o aval e o apoio para condução da pesquisa.

⁴ Informação disponível em <http://ead.pucrs.br/pucrs-virtual/>

⁵ O calendário das Oficinas Básica do Moodle fica disponível no site da Universidade: <http://ead.pucrs.br/oficina-moodle/>

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores dos cursos de graduação da PUCRS, a qual disponibiliza a seus professores a possibilidade de uso do AVA Moodle como apoio ao ensino presencial, bem como nas disciplinas semipresenciais e nos cursos EaD, conforme descrito na seção 3.1 Contexto da Pesquisa e Anuência da IES.

Os sujeitos da pesquisa inicialmente seriam identificados em duas etapas:

- Na primeira fase, seria enviado o questionário semiestruturado, online, para os professores que possuem conceito superior a 4 na avaliação institucional docente (gerada a partir da opinião dos alunos) e atividade identificada na (s) sua (s) sala (s) do Moodle, sendo essa atividade mensurada por diversidade de recursos utilizados e frequência do acesso do professor.

Entretanto, ao se fazer a consulta para obtenção da lista de docentes, tomou-se a ciência de que a política da PROACAD era a de não trabalhar de forma nominada no que tange à avaliação institucional docente. Isso fez com que fossem ajustados os critérios adotados quando da organização da proposta. Cabe salientar que, por ocasião da defesa da proposta, havia um cenário que favorecia a obtenção de tais dados via o setor que trabalhava com as TD e práticas articuladas. No entanto, o setor foi desarticulado e restruturado. O impacto de tal restrição foi pequeno no que tange aos resultados pesquisa realizada, uma vez que havia sido feita uma associação que se mostrou irrelevante para o objeto que se queria investigar. Isso seria um dado complementar, para estabelecer uma eventual correlação, a qual poderia ser talvez inadequada e/ou frágil, assumindo que professores com boa avaliação institucional e usuários do Moodle mostrariam práticas criativas e/ou inovadoras.

Ainda, para convidar os sujeitos a responderem ao questionário, utilizou-se como critério frequência de acesso e atividade diversificada no Moodle. Ou seja, uso de várias funcionalidades e não apenas a sala como repositório de materiais – recurso arquivo. Especificamente, foram selecionados aqueles docentes cujas salas virtuais apresentassem utilização de, pelo menos, duas

atividades do Moodle, além do recurso Arquivo. Exemplo: Registro de uso do *Arquivo, Tarefa e Fórum*.

Para essa seleção, foram utilizados os relatórios de uso do Moodle fornecidos pelo setor responsável da universidade. O período de referência para essa seleção foi os registros parciais de 2016/01, que estava em andamento no momento da pesquisa. Foram selecionados 540 professores, de um total de 867 professores com salas virtuais no Moodle, constantes no relatório (período 2016/01).

- Na segunda fase, foram realizadas entrevistas com aqueles docentes cujas salas virtuais apresentavam movimentação frequente – acesso e utilização de professores e alunos, e com diversidade de atividades por tópicos no Moodle. Depois de estabelecido o critério para seleção dos sujeitos, foi solicitado apoio ao setor responsável pela administração do Moodle na universidade para indicação desses docentes. Desse modo, foi encaminhada à pesquisadora uma lista com 17 nomes de docentes que atendiam amplamente aos critérios estabelecidos para realização das entrevistas. É importante referir que, da amostra inicial de 17 docentes, 12 faziam parte da grande área das Ciências Exatas e da Terra, com ênfase na subárea Informática.

] Posteriormente, foi encaminhado o convite, por e-mail, para oito docentes, selecionados aleatoriamente, mas procurando diversificar às áreas.

Após duas semanas do envio do convite para entrevista, havia-se recebido apenas uma resposta de aceite. Então, reforçou-se o convite, com envio de outro e-mail, incluindo outros nomes que faziam parte da lista dos 17 docentes indicados. Com isso, foram recebidos mais dois aceites para realização de entrevista. Com novos reforços dos convites, foi possível concretizar as entrevistas.

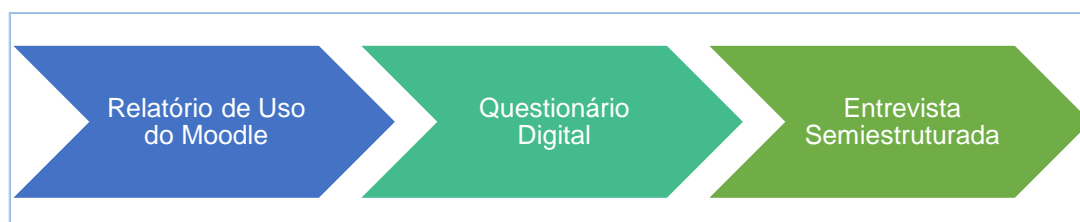
Conforme já referido, haviam sido selecionados oito docentes para entrevistar, de um total de 17 da amostra inicial, todavia, ao entrevistar o “Sujeito 7”, percebeu-se semelhanças entre as respostas obtidas, o que pode representar o ponto de saturação dos dados, uma vez que as respostas passam a se repetir, deixando de fornecer novos elementos à pesquisa realizada. Para Moraes e Galiuzzi (2011), deve ser analisado o grau de

saturação dos dados, que consiste em um cuidado do pesquisador em se retirar do campo de estudo, no momento em que as informações coletadas tornam-se repetitivas. Assim sendo, os dados foram coletados, codificados e analisados de forma sistemática até a saturação teórica, ou seja, até que dados novos ou relevantes não fossem mais encontrados ou que começassem a se repetir. A Seção 4 apresenta a discussão que contempla a análise dos dados de todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Os instrumentos desta pesquisa estão constituídos pelo *relatório de uso do Moodle*, *questionário digital* e *entrevista semiestruturada*. Dessa forma, a análise de dados estará contemplada por essas três etapas, que se complementam para responder ao problema de pesquisa proposto. Os instrumentos que compõem a pesquisa estão ilustrados na Figura 1 – Instrumentos da Pesquisa.

Figura 1 – Instrumentos da Pesquisa



Fonte: A autora (2016)

O relatório de uso do Moodle foi solicitado junto ao setor responsável pela administração da plataforma na universidade, vinculado ao setor de EaD, com o principal objetivo de apontar os sujeitos desta pesquisa, aqueles que receberiam convite para responder ao questionário digital: *professores que apresentam uso habitual do Moodle e alguma diversidade de recursos utilizados*. Todavia, além de possibilitar a identificação dos sujeitos da pesquisa, o relatório de uso do Moodle forneceu indicativos que contribuíram significativamente para esta investigação, superando as expectativas e apontando importantes achados quanto ao uso do Moodle na universidade. As considerações relativas aos dados fornecidos pelo relatório podem ser

detalhadamente observadas na Seção 4.1 Análise dos Relatórios de Uso do AVA Moodle.

Para construção do instrumento representado pelo questionário, foram utilizados os recursos do *Google Forms*. O ambiente do Google oferta a possibilidade de criar instrumentos de coleta de dados, via Internet, com acesso por um link a ser disponibilizado aos respondentes. Esse link foi enviado por e-mail aos sujeitos selecionados a partir dos relatórios de uso do Moodle. O e-mail com o convite encontra-se no Apêndice D. Junto ao questionário, constava o TLEC-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi disponibilizado na primeira tela do instrumento. A participação na pesquisa, através de resposta ao questionário online, somente ocorreu a partir da leitura e concordância desse documento.

Com o Google Forms, a identidade dos sujeitos pesquisados é mantida em sigilo. O uso desse tipo de formulário *online* preserva a identidade dos respondentes. Nem mesmo o criador do instrumento tem acesso aos e-mails dos respondentes. Os resultados são apresentados resumidamente por meio de tabelas e gráficos, incluindo uma caixa com as percentagens de cada um dos itens associada ao número de pessoas que escolheram determinada opção. As respostas das questões abertas são disponibilizadas uma após a outra na forma de parágrafos. O Google Forms também permite que se exportem os resultados numa planilha padrão Excel, o que contribui para a análise dados, apoiando o uso de outros recursos, tais como as nuvens de palavras criadas no Wordle⁶ ou similares. O questionário utilizado na pesquisa encontra-se no Apêndice B.

O último instrumento aplicado foi a entrevista semiestruturada com professores que apresentavam uso intenso do Moodle, com atividades e recursos diversificados em suas salas virtuais. A entrevista semiestruturada teve por objetivo investigar a prática pedagógica no AVA, identificando quais as estratégias didáticas utilizadas no uso dos recursos do AVA para promoção das atividades propostas, o que não poderia ser apurado somente com a aplicação de um questionário digital, em razão da subjetividade intrínseca às práticas pedagógicas.

⁶ <http://www.wordle.net/>

Com relação aos aspectos éticos da pesquisa, foram tomadas todas as medidas pertinentes, considerando que o projeto desta dissertação foi submetido à análise do SIPESQ – Sistema de Pesquisa da PUCRS, que tem por objetivo fazer o mapeamento das estruturas e projetos de pesquisa desenvolvidos na universidade, a fim de que se possa definir e implantar um conjunto de políticas e ações visando à valorização dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa que contribuem para a qualificação do ensino e da pesquisa, sempre respeitando as características de cada área do conhecimento.

A Comissão Científica do SIPESQ, representada pela Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento, em 07 de julho de 2016, emitiu o seguinte parecer sobre o projeto desta dissertação: “A Comissão Científica da (o) ESCOLA DE HUMANIDADES considerou que o projeto **7361 - RECURSOS DO MOODLE COMO APOIO A PRÁTICA PEDAGÓGICA PRESENCIAL OU VIRTUAL: INVESTIGANDO O FAZER DOCENTE** atende aos requisitos por ela definidos.” Ressalta-se que para realização da entrevista também foi utilizado TLEC - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice A. Além disso, os sujeitos convidados para a entrevista receberam esclarecimentos acerca da pesquisa no próprio e-mail convite, disponível no Apêndice E.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, são apresentadas as discussões relacionadas à análise de dados, a qual foi composta por três etapas: análise dos relatórios de uso e frequência das funcionalidades do Moodle fornecidos pela equipe da CEAD, análise dos dados obtidos por meio do questionário online enviado para os professores e análise dos dados coletados nas entrevistas presenciais.

Como metodologia de análise dos resultados optou-se pela Análise Textual Discursiva – ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011), já conceituada na Seção 3 – Metodologia e Organização da Pesquisa. No entanto, cabe ainda ressaltar que uma análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando neles descrição e interpretação, e utilizando como base de sua elaboração o sistema de categorias construído. Dessa forma, como o próprio nome indica, a análise textual trabalha com textos ou amostras de discursos, materiais submetidos à análise que podem ter muitas e diferentes origens: entrevistas, registros de observações, depoimentos feitos por escrito por participantes, gravações de aulas, de discussões de grupos, de diálogos de diferentes interlocutores, etc. (MORAES E GALIAZZI, 2011). Independentemente de sua origem, os materiais são transformados em textos para, então, serem submetidos ao processo de análise.

Para análise do corpus oriundo das entrevistas, foi realizada a transcrição e organizada uma tabela com as contribuições dos sujeitos entrevistados. Como já mencionado anteriormente, a tabela contribui para que se possa realizar a análise na horizontal (informações do mesmo respondente) e na vertical (informações de todos os respondentes acerca da mesma pergunta), propiciando melhores condições de interpretação, unitarização dos dados e identificação das categorias, etapas que contemplam a ATD. Há duas dimensões importantes na ATD: a descrição e a interpretação dos textos. A descrição implica construção e desconstrução de ideias densas e detalhadas para que se consiga narrar para quem está lendo o conteúdo e compreenda de forma minuciosa o processo da análise dos dados. Por outro lado, a interpretação (processo mais complexo) é a dimensão de maior complexidade

no processo de análise dos dados - condição dos estudos qualitativos. (MORAES E GALIAZZI, 2011).

Nas próximas seções são apresentadas as análises do corpus da pesquisa, contemplando os três instrumentos geradores de dados:

- Relatório de Uso do Moodle;
- Questionário Digital;
- Entrevista Semiestruturada.

4.1 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE USO DO AVA MOODLE:

Os relatórios de uso do AVA Moodle obtidos através do setor responsável pela administração da plataforma na universidade forneceram dados referentes ao uso do AVA pelos docentes da IES no ano de 2015, nos dois semestres. Para seleção dos participantes que foram convidados a responder ao questionário e participar da entrevista, foram utilizadas como referência as salas do Moodle de 2016/01. Identificaram-se, nos relatórios, 570 professores que diversificam recursos e atividades no Moodle. A política de uso da universidade possibilita que cada professor tenha uma sala virtual no Moodle para cada turma de suas disciplinas. Assim sendo, existem mais de 3000 salas de aula virtuais cadastradas no Moodle da IES. No entanto, como cada professor é independente e autônomo para gerir sua sala, existe uma diversidade de uso e formatos. Nesse sentido, a intenção foi a de selecionar aqueles espaços onde a intensidade e a diversidade de recursos permitissem investigar o fazer docente, considerando tanto as disciplinas ofertadas presencialmente quanto virtualmente. Ao fazer esse estudo, esperava-se compreender como esses docentes, que são usuários assíduos e intensivos do ambiente criaram, organizaram e adaptaram práticas pedagógicas para trabalhar com seus alunos.

O objetivo da utilização desses relatórios gerados pelo setor especializado foi auxiliar na identificação dos sujeitos que fariam parte dessa pesquisa. Assim sendo, foi possível identificar que aproximadamente 70% dos professores dos cursos de graduação da universidade utilizaram as salas do

AVA Moodle em 2015 (recorte da pesquisa), tanto em cursos EaD, nas disciplinas semipresenciais quanto como apoio ao ensino presencial.

Essa porcentagem de utilização do AVA Moodle sugere que os docentes da PUCRS estão aderindo ao espaço virtual como um dos elementos constituintes das suas práticas pedagógicas. No entanto, esse dado foi insuficiente para poder afirmar que os 70% de docentes da Universidade estão buscando no AVA Moodle alternativas para diversificar suas estratégias pedagógicas a fim de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem de forma mais significativa para todos os envolvidos. Portanto, havia a necessidade de buscar mais elementos para compreender o significado efetivo desse grande percentual de uso, ainda mais considerando que a política de uso do Moodle é amplamente incentivada na IES há quase 10 anos. .

Uma análise dos recursos mostrou que a maioria das salas funciona como repositório de materiais. Os relatórios permitiram, ainda, identificar quais atividades os professores estão utilizando com maior frequência, considerando as 22 unidades acadêmicas da universidade. Observou-se, nesse caso, que as cinco principais funcionalidades utilizadas pelos docentes, independente da modalidade de ensino (considerando as disciplinas presenciais e semipresenciais), são: Tarefa, Fórum, Questionário, Chat e Escolha, conforme evidenciado no Quadro 2 – Utilização das Atividades no Moodle.

Quadro 2 - Utilização das atividades no Moodle – Todas as Faculdades

Atividade	Média por sala virtual
Tarefa	16
Fórum	9
Questionário	1,3
Chat	0,8
Escolha	0,5

Fonte: A autora. (2016)

De acordo com o Quadro 2, percebe-se que os professores basicamente estruturaram suas aulas no Moodle utilizando as atividades Tarefa e Fórum, com uma média de 16 tarefas e 9 fóruns, respectivamente, por sala virtual. Observa-se, também, que as atividades Questionário, Chat e Escolha são utilizadas com menor frequência. A plataforma Moodle, na configuração de

2015, ofertava pelo menos 20 tipos diferentes de funcionalidades, em que apenas 25% dos recursos eram selecionados.

Considera-se, desse modo, pertinente ressaltar as finalidades das três atividades mais utilizadas pelos professores em suas salas virtuais, para poder melhor entender as escolhas feitas.

- **Tarefa** - é um tipo de atividade que pode ser utilizada para receber as produções dos estudantes. Essas produções podem ser textos (artigos, relatórios, projetos, descrições ,etc.), imagens, planilhas ,etc., que serão enviadas pelo ambiente da disciplina para o servidor de arquivos. Através de um enunciado, o professor descreve a tarefa que o estudante deverá desenvolver. Cada tarefa poderá ser avaliada quantitativamente e qualitativamente, através de nota/conceito e comentários. (CRUZ, 2009, p. 25)

- **Fórum** - é um tipo de atividade que possibilita uma discussão assíncrona, pode ter características diferentes, quais sejam:

- Discussão simples: é um único tópico em uma única página. Normalmente é usado para organizar discussões breves com foco em um tema preciso.
- Fórum geral: é um fórum aberto, no qual todos os participantes podem iniciar um novo tópico de discussão quando quiserem.
- Cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico: cada participante pode abrir apenas um novo tópico de discussão, mas todos podem responder livremente as mensagens, sem limites de quantidade. Esse formato é usado, por exemplo, nas atividades em que cada participante apresenta um tema a ser discutido e atua como moderador da discussão deste tema.
- Fórum Perguntas e Respostas: nesse fórum um estudante pode ler as mensagens de outros somente após a publicação de sua mensagem. Depois disso, pode também responder às mensagens do grupo. Isso permite que a primeira mensagem de cada estudante seja original e independente.

- **Questionário** - é um tipo de atividade que dispõe de uma grande variedade de tipos de questão, incluindo questões de múltipla escolha, verdadeiro/falso, respostas curtas, associação e completar.

Observa-se que os recurso amplamente selecionados são exatamente aqueles com maior semelhança ao que se faz ou fazia na presencialidade. E

isso não é um acaso. A migração das práticas da presencialidade para virtualidade correm de maneira lenta e gradual. À medida que o professor vai entendendo e se apropriando do espaço virtual, ele adquire fluência digital, como mostrado por Modelski (2015). Essa fluência digital está fortemente correlacionada, como salienta Modelski, às escolhas que o docente faz e também ao seu grau de “inovação” relacionado às práticas pedagógicas. Novamente, não é caso que, após as entrevistas e análise dos movimentos e acesso na SAV, as entrevistas ocorreram com docentes com grande fluência digital e, a maioria deles, ligados a áreas do conhecimento nas quais as tecnologias digitais não são coadjuvantes e sim objetos de trabalho.

Das 22 unidades acadêmicas que apareceram nos relatórios de uso do Moodle, destacam-se como as que mais utilizam atividades no AVA Moodle a Faculdade de Informática - FACIN, a Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia - FACE e a Faculdade de Engenharia - FENG, com expressiva utilização de funcionalidades e atividades em suas salas virtuais. Considera-se que a atividade está relacionada ao conjunto de ferramentas de comunicação, avaliação e interação, as quais permitem construções individuais e coletivas no Moodle. O Quadro 3 – Atividades do Moodle apresenta a lista dos elementos que são considerados atividades no Moodle.

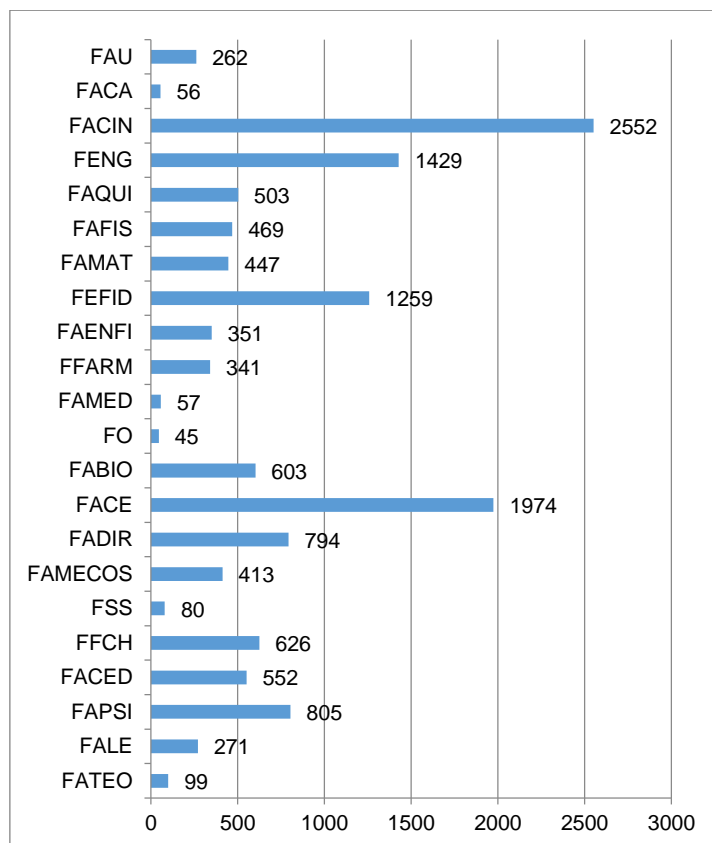
Quadro 3 - Exemplo de algumas Atividades no Moodle

ATIVIDADES DO MOODLE
Chat
Lista de progresso
Diário
Enquete
Escolha
Ferramenta externa
Fórum
Glossário
Hot Potatoes
Laboratório de Avaliação
Lição
Pesquisa de avaliação
Questionário
SCORM/AICC
Tarefa
Wiki

Fonte: A autora (2016)

O Gráfico 1 – Índice de utilização de atividades no Moodle por Faculdade representa a quantidade de atividades utilizadas pelos professores por faculdade. Esses dados têm como referência o ano de 2015.

Gráfico 1 - Índice de utilização de atividades no Moodle por Faculdade⁷



Fonte: A autora. (2016)

Observa-se que a FACIN (Faculdade de Informática), a FACE (Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia) e a FENG (Faculdade de Engenharia) foram as unidades que mais utilizaram atividades no Moodle em 2015, e que possuem utilização significativa, se comparadas com as demais faculdades.

Com relação ao uso de recursos do Moodle, a FACIN, a FACE e a FENG também se destacam. Considera-se, nesse caso, que recursos são funcionalidades do ambiente virtual, as quais o professor designa para

⁷ A legenda da série vertical, das faculdades, está disponível na Lista de Siglas.

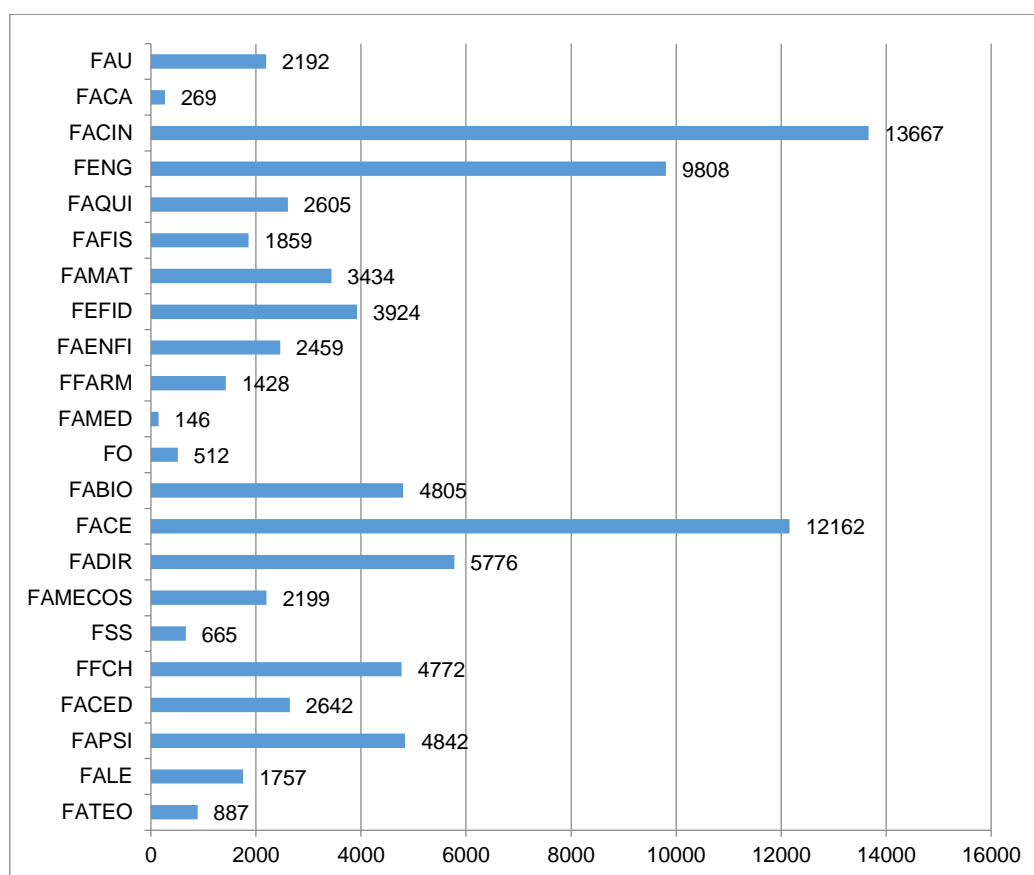
disponibilizar ou indicar conteúdos obrigatórios e/ou complementares em suas salas virtuais. Entende-se, portanto, como recursos os elementos representados no Quadro 4 – Recursos do Moodle.

Quadro 4 - Recursos do Moodle

RECURSOS DO MOODLE
Arquivo
Conteúdo do Pacote IMS
Galeria de Imagem
Livro
Página
Pasta
Rótulo
URL

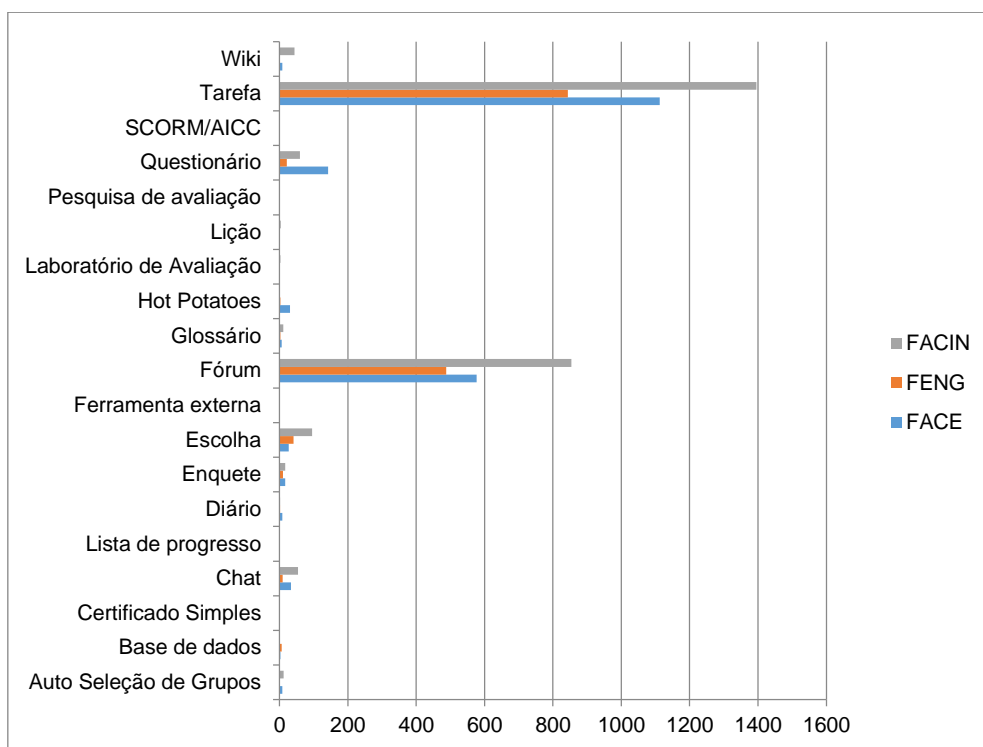
Fonte: A autora. (2016)

O Gráfico 2 – Índice de utilização de recursos do Moodle por Faculdade representa a quantidade de recursos totais utilizados pelos professores em suas salas virtuais por faculdade. Esses dados têm como referência o ano de 2015 e evidenciam, novamente, os professores da FACIN, da FACE e da FENG como os maiores usuários de recursos do Moodle.

Gráfico 2 - Índice de Utilização de Recursos do Moodle por Faculdade

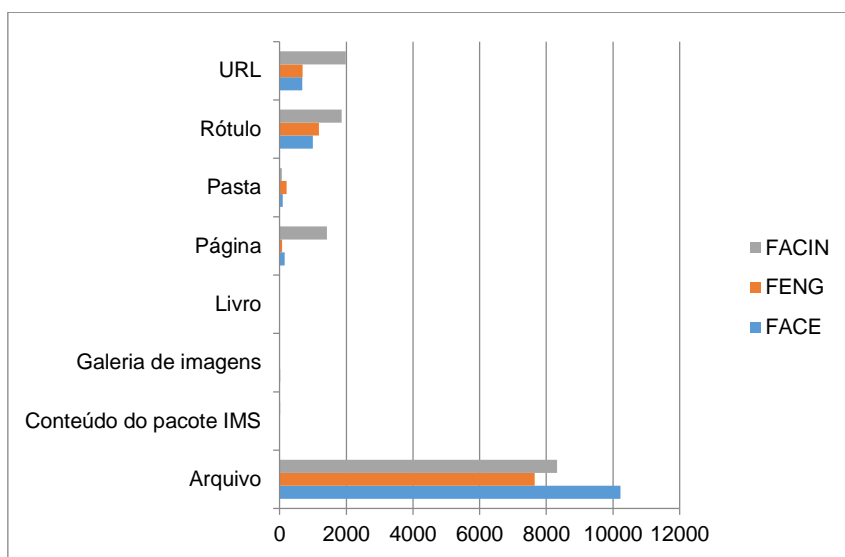
Fonte: A autora. (2016)

Identificou-se, ainda, quais são as atividades e os recursos mais utilizados nas três faculdades que apresentam maior índice de utilização do AVA Moodle em 2015. O Gráfico 3 – Atividades mais utilizadas pela FACIN, FACE E FENG no Moodle evidencia que a Tarefa e o Fórum são as atividades mais presentes nas salas virtuais dessas faculdades, enquanto atividades como Questionário, Escolha, Chat, Wiki, Hot Potates e Enquete possuem menor índice de uso, acompanhadas das outras, que possuem baixa representatividade nessas salas virtuais.

Gráfico 3 - Atividades mais utilizadas pela FACIN, FACE E FENG

Fonte: A autora. (2016)

Com relação aos recursos, identificou-se o Arquivo como a principal escolha dos professores da FACIN, FACE E FENG no ano de 2015, conforme representado no Gráfico 4 – Recursos mais utilizados pela FACIN, FACE E FENG. O Arquivo pode ser considerado um material de apoio anexado ao ambiente virtual.

Gráfico 4 - Recursos mais utilizados pela FACIN, FACE E FENG.

Fonte: A autora. (2016)

Entende-se, aqui, que os relatórios de uso do AVA Moodle forneceram elementos que colaboram com essa pesquisa fornecendo dados que colaboram para organizar a investigação sobre o fazer docente no ambiente virtual de aprendizagem, independente da modalidade de oferta da disciplina.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário teve por objetivo coletar dados relacionados aos professores indicados como usuários ativos no Moodle, a partir dos critérios estabelecidos, a fim de conhecer suas práticas pedagógicas no AVA Moodle. Com base na análise dos relatórios de uso do Moodle, referentes a 2015/02, foram selecionados 540 professores da graduação, de um universo inicial de 867 usuários do AVA, considerando os seguintes critérios para essa seleção:

- Frequência de acesso à sala virtual por parte do professor;
- Diversidade de recursos utilizados (mais do que dois, sendo que um deles poderia ser “arquivo”).

Os docentes receberam convite, via e-mail (vide Apêndice D) para participar dessa pesquisa respondendo ao questionário online, criado a partir do Google Forms, conforme mencionado na Seção 3.2. O questionário esteve disponível para respostas por 45 dias, embora maior volume de retorno tenha

sido registrado na primeira semana em que foi disponibilizado aos sujeitos selecionados. Ao todo, 99 professores responderam ao questionário, o que representa 18,4% da amostra. Dessas 99 respostas, 68 foram registradas na primeira semana em que o questionário esteve disponível, logo em que foi emitido o convite. Além disso, foram enviados três e-mails reforçando o convite para participação na pesquisa.

Ainda que os relatórios de uso do AVA Moodle tenham apontado as áreas da universidade que mais fazem uso da plataforma – FACIN, FACE e FENG, tal fato não determinou os sujeitos da pesquisa, mantendo-se o critério adotado na fase anterior à análise dos relatórios: uso habitual do Moodle e alguma diversidade de recursos utilizados. Tal critério não restringiu que os sujeitos da pesquisa fossem de uma ou outra área do conhecimento, uma vez que o cerne dessa investigação está situado na organização das práticas pedagógicas no AVA Moodle, independente da área do conhecimento ou da modalidade de ensino.

Assim sendo, o questionário foi dividido em duas seções, a primeira teve por objetivo a *caracterização do respondente*, enquanto a segunda parte comportava as questões relacionadas ao *uso do Moodle* (vide Apêndice B). Essas duas etapas representam os grandes eixos preestabelecidos na elaboração do questionário, derivando deles os dados das categorias previamente estabelecidas, que, de acordo com Moraes e Galiazzi, contemplam o método dedutivo de análise, visto que implicam “um movimento do geral para o particular, que implica construir categorias antes mesmo de examinar o corpus” (2011, p.23).

4.2.1 Caracterização do Sujeito Respondente do Questionário

A caracterização do sujeito possibilita compreender quem são os participantes desta etapa da pesquisa e como se constituíram para se tornarem, atualmente, usuários frequentes das tecnologias digitais em suas práticas docentes. Logo, a caracterização do sujeito está composta pelos seguintes elementos:

- Área de atuação docente;
- Formação acadêmica;
- Experiência de atuação docente;
- Formação para o uso de tecnologias.

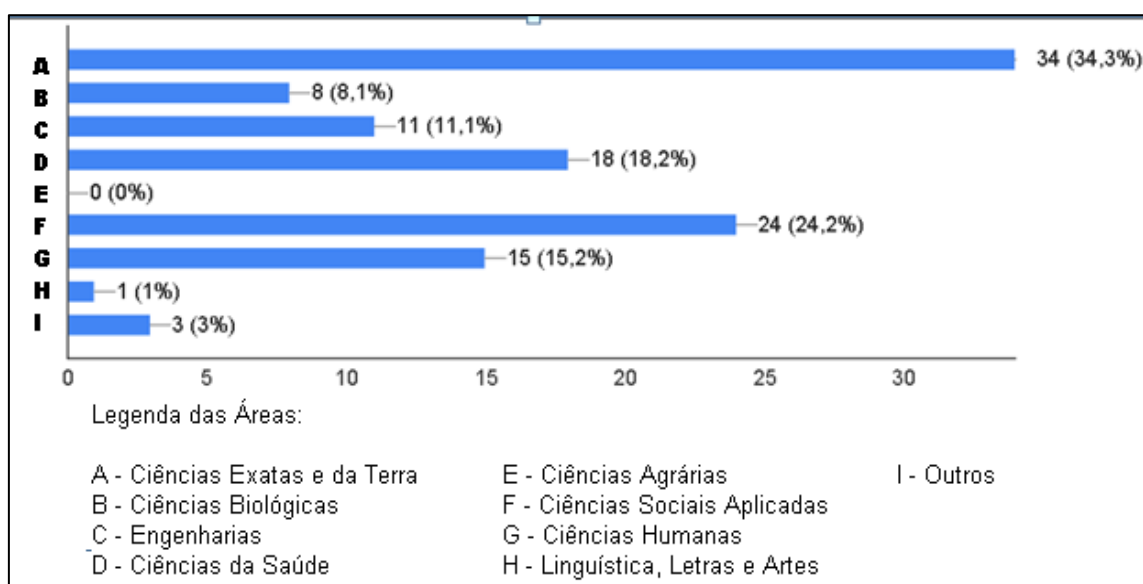
Tardif (2014) afirma que estudos que abordam o ensino, práticas pedagógicas, etc. devem considerar o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa e suas subjetividades, bem como os conhecimentos e o saber-fazer docente mobilizados na ação. Todos esses aspectos estão relacionados à história dos participantes da pesquisa, portanto, questões subjetivas e fundamentais para que se estabeleça uma relação entre esses aspectos e a organização pedagógica das salas virtuais.

Com auxílio de quadros, gráficos e ilustrações buscou-se apresentar os elementos relacionados à caracterização dos sujeitos, conforme segue.

- Área de Atuação Docente, Formação Acadêmica, Experiência Docente e Formação para o uso de Tecnologias.

Os professores que responderam ao questionário estão situados nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e outras áreas. Definem-se como professores das Ciências Exatas e da Terra mais de 34% dos respondentes, seguidos das áreas das Ciências Sociais, 24,2% e das Ciências da Saúde 18,2%. Dessa forma, os professores dessas áreas possuem maior representatividade na participação dessa etapa da pesquisa. O Gráfico 5 – Área de Atuação Docente - evidencia o percentual de participação, nessa etapa da pesquisa, representado pela área de atuação dos respondentes.

Gráfico 5 - Área de Atuação Docente



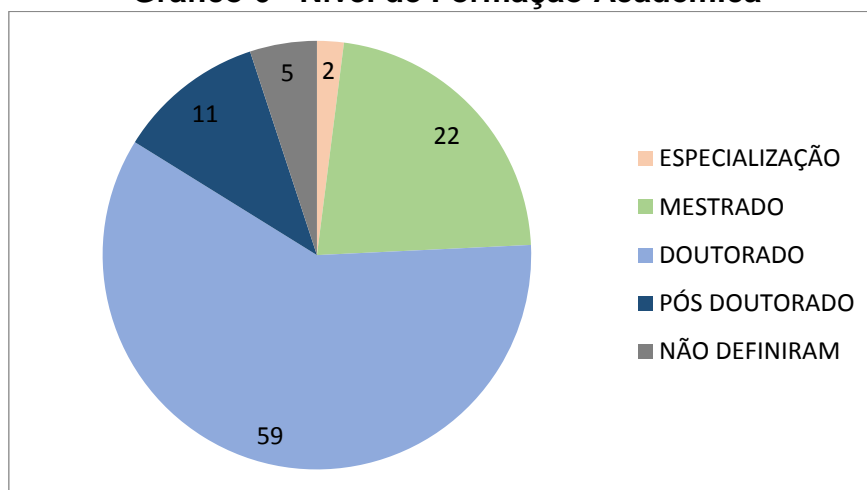
Fonte: A autora (2016)

É importante ressaltar que os professores puderam selecionar áreas diversas de atuação, portanto, o somatório dos percentuais apresentados no Gráfico 5 ultrapassa os 100%, uma vez que alguns docentes atuam em diferentes áreas do conhecimento. O objetivo, nessa questão, foi de mensurar as áreas de atuação dos respondentes, para verificar, se os professores que fazem uso frequente do AVA Moodle e diversificam recursos, estão distribuídos ou concentrados em áreas específicas na universidade. Observa-se que as Ciências Exatas e da Terra possuem maior representatividade na participação dessa etapa da pesquisa, o que está em consonância com a análise realizada sobre os relatórios do Moodle, que aponta os professores da FACIN – faculdade desta área do conhecimento, como usuários mais frequentes e que mais diversificam recursos do Moodle. Fato esse já apontado no trabalho de Modelski (2015), na qual a questão da fluência digital é um fator de facilitação para criação/adoção de tecnologias nas atividades pedagógicas. E, no caso da TD, é ao mesmo tempo objeto e recurso de estudo. Cabe salientar que, se observado o conjunto de professores da FACIN, o percentual de uso é baixo em relação ao total de docentes. Mesmo dentro da FACIN, o uso da SAV também é tímido como se esperava. Ou seja, alguns docentes se destacam na preocupação em diversificar e criar práticas pedagógicas. Como já dizia Lévy (1999), a tecnologia condiciona, mas não determina. O autor sugere que a

sociedade enfatize as tecnologias como produtos de uma sociedade e de uma cultura, em vez de pensar no impacto delas na sociedade. Não se deve perceber a tecnologia como a causa e a cultura como aquela que sofre seus efeitos. Pelo contrário, Lévy (1999) acredita que os indivíduos juntos inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas a tecnologia. Dominar o uso de uma ou mais tecnologias não vai garantir uma prática pedagógica mais criativa ou inovadora. É necessário o “desejo” docente de fazer diferente.

Com relação à formação acadêmica dos respondentes, identificou-se que aproximadamente 60% possuem ou estão em fase de conclusão do doutorado, sendo, portanto, o doutorado o nível de formação da maioria dos professores participantes desta pesquisa. Apenas 5% dos respondentes não definiram seu nível de formação acadêmica ao responder a questão, ainda que ela tenha sido configurada como obrigatória na confecção do questionário. O Gráfico 6 – Nível de Formação Acadêmica exibe os níveis de formação dos participantes da pesquisa, considerando especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado e aqueles que não definiram a formação acadêmica.

Gráfico 6 - Nível de Formação Acadêmica



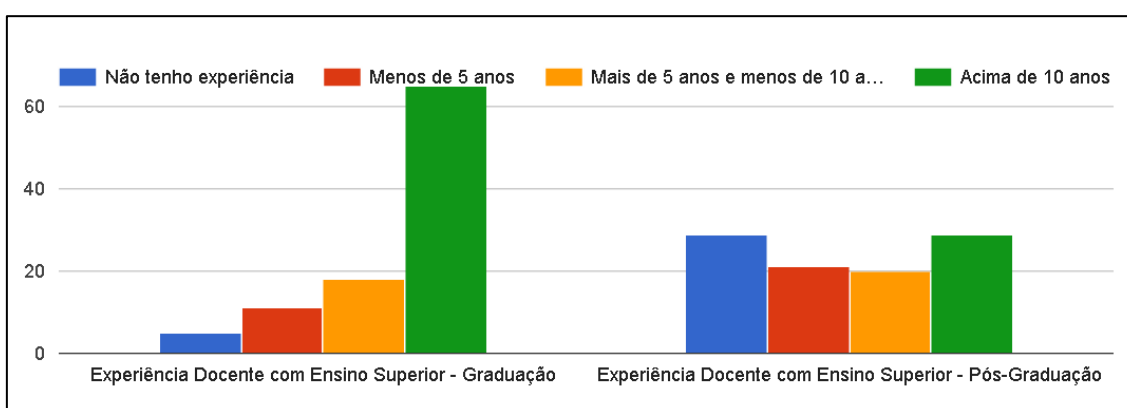
Fonte: A autora (2016)

Tal constatação evidencia que os professores que utilizam frequentemente e diversificam o uso de recursos no Moodle, em sua maioria, são doutores. Nessa perspectiva, pode-se aferir que quanto maior o nível de formação do professor maior a possibilidade de uso frequente e diversificado dos recursos do AVA Moodle, uma vez que o grupo respondente foi

selecionado a partir desse critério. Tal consideração pode ainda estar relacionada com a formação continuada, representada pelos cursos de mestrado e doutorado, que se associa ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho.

Outro fator relevante relacionado à caracterização dos sujeitos está situado sobre a experiência da atuação dos professores respondentes, sendo identificado que a maioria possui mais de 10 anos de experiência no ensino superior, pois 65 dos 99 respondentes assinalaram essa alternativa. Já a atuação na pós-graduação é reduzida, uma vez que 29 respondentes nunca atuaram nesse nível de ensino. O Gráfico 7 – Experiência Docente evidencia de forma completa a apuração desse aspecto.

Gráfico 7 – Experiência Docente



Fonte: A autora (2016)

Observa-se que os respondentes possuem maior representatividade na graduação do que na pós-graduação, ainda que a maioria tenha o título de doutor. Contudo, considerando o somatório de atuação na pós-graduação, constata-se 70 professores com experiência neste nível de ensino, o que representa cerca de 70% do total de respondentes. Assim sendo, faz-se pertinente apontar essa questão, visto que ela evidencia que boa parte dos respondentes vivencia a pesquisa em suas carreiras acadêmicas e atua na formação de novos professores nos programas de pós-graduação em que lecionam. Estima-se que a prática pedagógica relacionada ao uso das tecnologias digitais dos professores respondentes desta pesquisa reflita em seus alunos, possíveis futuros professores, que poderão replicá-las.

A utilização das TD enquanto aluno deve repercutir na atuação do futuro professor, uma vez que há uma tendência em replicar os métodos de ensino dos professores. Ou seja, um professor que possui experiências variadas e ricas vivências, como afirma Sacristán (1999), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando o que viveu, aquilo que experienciou. As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. Imbernón (2012) colabora com Sacristán (1999) referindo que se aprende a ensinar através das lembranças e das relações que estabelecemos, nesse sentido, a possibilidade de replicarmos as práticas pedagógicas dos professores que tivemos torna-se iminente.

Para complementar a categoria referente à caracterização do sujeito, também buscou-se identificar, com a aplicação do questionário, como se deu o processo de formação para o uso de tecnologias dos respondentes. É importante identificar como se constitui esse professor que utiliza com frequência o Moodle, buscando compreender se existe alguma relação com tipos de formações específicas, e a fluência digital que eles apresentam em suas práticas pedagógicas. No intuito de mapear as formações específicas voltadas para o uso de tecnologias, foram utilizadas uma questão objetiva e outra aberta, descritiva. A questão objetiva foi configurada como obrigatória, enquanto a questão aberta foi opcional.

Nesse contexto, foi identificado que as capacitações para uso de tecnologias do Moodle e acerca de metodologias para EaD, promovidas pelas IES, são as principais fontes de formação dos professores, conforme apontado por 73% dos respondentes. Apenas 8% dos respondentes informaram não ter realizado nenhum tipo de formação específica para o uso de tecnologias, por isso se consideram autodidatas nesse aspecto.

Na questão aberta, de resposta opcional, acerca da formação para o uso de tecnologias, foram obtidas 59 respostas, o que representa a participação de 59.5% dos sujeitos respondentes, sendo em sua maioria referido o programa de formação docente para o uso do Moodle ofertado pela universidade pesquisada. Para exemplificar, foram destacados, abaixo, trechos de algumas respostas obtidas no Quadro 5 – Formação para o uso de Tecnologias.

Ademais, a fim de preservar a identidade dos participantes, utilizou-se o código Q – de Questionário, a letra S – de Sujeito e um numeral, o qual foi atribuído aos respondentes, conforme a ordem cronológica das respostas obtidas.

Quadro 5 – Formação para o uso de Tecnologias

QS1	Programa regular de capacitação docente da PUCRS.
QS2	Na instituição atual, fiz um curso inicial sobre uso de recursos específicos do Moodle, tal como o questionário.
QS3	Capacitação em AVA/Moodle.
QS4	Oficinas Moodle, módulo Básico e módulo Avançado.
QS5	Na graduação e mestrado diversas disciplinas envolviam o uso de tecnologias. Não eram disciplinas para o "saber usar" o recurso tecnológico, mas como criar estratégias de ensino, e como ensinar matemática com o uso destes recursos. O doutorado em Informática na Educação obviamente envolve o uso de tecnologias. Em relação ao Moodle, inicialmente realizei curso de 4h para reconhecer o ambiente, e a partir de então passei a aplicar com o software todo o aporte teórico que eu já possuía no uso de tecnologias na educação. O que chamou a atenção, é que algumas instituições obrigam a realização de curso prévio com o Moodle, independente do professor já possuir habilitação para tal, sendo oferecido o mesmo curso para qualquer professor que queira utilizar o software. Em diversos momentos este tipo de formação foi uma mera "perda de tempo", já que não acrescentavam nada ao que já trabalhava com o software.
QS6	Realizei 2 cursos breves para trabalhar em EAD, incluindo formação e atualização em uso de Moodle, teve outras capacitações sem formato de curso. Trabalhei em propostas de trabalho que envolviam ações de coeducação com colegas em espaços de pesquisa e de docência universitária. Os cursos foram introdutórios, aperfeiçoei minhas habilidades em relação à EAD produzindo materiais para cursos de especialização a distância e semipresenciais. Também ministrando disciplinas presenciais que disponibilizaram o uso do Moodle como apoio às atividades áulicas.
QS7	Inúmeros cursos, principais de capacitação oferecidos pela universidade.
QS8	Cursos e experiências com TI, em geral; interesse pessoal e tecnologia.
QS9	Capacitação em Moodle e capacitação para o ensino a distância são os principais.
QS10	Apenas participei do treinamento em Moodle da PUCRS porque não me deixavam usar o AVA sem passar por isso.
QS11	Participei de 2 cursos, o que mais contribui foi o curso de Moodle.
QS12	Curso de capacitação ferramenta Moodle – PUCRS.
QS13	Oficina Moodle Capacitação docente Extensão universitária em Docência na Educação Superior da PUCRS Concepções pedagógicas do modelo semipresencial. (curso)
QS14	Metodologia do ensino superior (Disciplina).
QS15	Curso de Capacitação para ambiente MOODLE.
QS16	Capacitação docente. Uso da plataforma Moodle.
QS17	Curso na PUCRS para novos docentes, o qual explica amplamente o uso do Moodle

QS18	Curso de capacitação Moodle para a organização que trabalhei. Ambos cursos forneceram ótimos conhecimentos sobre as potencialidades da ferramenta.
QS19	EAD e Moodle na PUCRS.
QS20	Capacitação institucional da ferramenta Moodle e vários cursos de capacitação docente no uso de tecnologias em sala de aula.
QS21	Moodle - PUCRS, Capacitação docente – PUCRS.
QS22	Concepções Pedagógicas do Modelo de Ensino Semipresencial da PUCRS; Oficina Moodle; Ferramentas do Moodle (Hot Potatoes, Wiki; Audacity.
QS23	Fiz apenas o curso básico para Moodle na PUCRS.
QS24	Participei da 10ª Edição na PUCRS do Programa de Capacitação Docente em EaD realizado em 2001 e foi o mais significativo por ter sido 106 horas-aula. Algumas participações como ouvinte nos Seminários de Capacitação Docente sobre o tema, um deles "Inovação no Cenário da Docência Universitária" em 2006 e 11ª Edição Oficina Moodle em 2008. Recentemente em 2013 do curso na Universidade Feevale sobre "Ambiente Virtual Blackboard". Muitas funcionalidades dos ambientes colaborativos e repositórios via web aprendo de forma autodidata.
QS25	Fiz pelo menos 3 cursos: Moodle Básico, Moodle Avançado e Concepções Pedagógicas do Ensino Semipresencial. Cursos de curta duração no início do semestre.
QS26	Oficina Moodle (PUCRS) Extensão universitária em Curso de Capacitação de Professores para EAD; Uso do Hot-Potatoes em Sala de Aula; Uso do Movie Maker em aula; Oficina Moodle - EAD. Realizei somente as capacitações oferecidas pela Universidade em que trabalho. No mais sou autodidata no uso das tecnologias. Formação Docente: disciplinas vinculadas às TICs e Capacitação no ambiente Moodle
QS27	O curso de "Novos docentes" da PUCRS e os seminários de capacitação docente foram fundamentais para a minha formação no uso do AVA/Moodle.
QS28	Informática na Educação - UFRGS, Oficinas Moodle - PUCRS, Oficinas de formação docente PUCRS - Explain Everything; Prezzi.
QS29	Inúmeros cursos, principais de capacitação oferecidos pela universidade.
QS30	Moodle Básico.
QS31	Metodologia do ensino superior e capacitação para o uso da ferramenta Moodle na PUCRS.

Fonte: A autora (2016)

Conforme o destaque (em cinza claro) no Quadro 5 - Formação para o uso de Tecnologias, as respostas dos participantes da pesquisa evidenciam que as formações ofertadas pela PUCRS são as mais lembradas,

especialmente as Oficinas do Moodle, que surgiram na maioria das respostas obtidas. Esse fato, demonstra que as IES, cada vez de forma mais frequente, estão organizando espaços de formação e proporcionando a seus professores momentos de capacitações, cursos, palestras e oficinas, não somente voltados para instrumentalização, mas também para os aspectos metodológicos relacionados à docência universitária. Isso porque o contexto atual da docência universitária pede a adoção de tais medidas, uma vez que, de acordo com Moran (2013), o mundo digital afeta todos os setores de uma sociedade, inclusive a forma de se comunicar, ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, as formações voltadas para o uso do AVA Moodle colaboram para que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas e diversifiquem seus métodos de ensino, explorando as possibilidades dos recursos e atividades disponíveis nesta plataforma. Imbernón (2012) aponta que a boa qualidade da docência universitária é favorecida pelo envolvimento institucional e pelo coletivo docente, e não somente pelos aspectos metodológicos adotados pelo professor para em aula. Esse envolvimento institucional pode ser compreendido pela atuação da gestão universitária na oferta de formações continuadas para os seus professores, e o coletivo docente pode ser entendido pela participação dos professores nesses momentos de formação, que são estruturados e ofertados com o objetivo principal de qualificar o fazer docente.

Também foi possível identificar, através das respostas de QS5 e de QS10 (destaque em cinza escuro Quadro 5), desconforto com a realização da “capacitação” do Moodle ofertada pela universidade, conforme destacado:

QS5: Em diversos momentos esse tipo de formação foi uma mera "perda de tempo", já que não acrescentavam nada ao que já trabalhava com o software.

QS10: Apenas participei do treinamento em Moodle da PUCRS porque não me deixavam usar o AVA sem passar por isso.

Cabe esclarecer que, de acordo com a política estabelecida pela IES, a formação do AVA Moodle não é de realização obrigatória, sendo que o docente poderá ser dispensado mediante solicitação e realização de prova de proficiência relativa às funcionalidades do AVA. Entretanto, a falta de conhecimento dessa política – não foi verificada ampla divulgação desta

informação⁸ – faz com que mesmo aqueles docentes que já possuem conhecimento passem pelo programa de formação. Ainda assim, há de ser considerado que o ambiente Moodle possui um *layout* que possibilita às instituições que o utilizam a personalização da plataforma, fazendo com que as funcionalidades sejam visualizadas de forma distinta e, nesse caso, mesmo que o usuário conheça a plataforma, na formação ele poderá se familiarizar com o Moodle da PUCRS.

Ibernón (2016) refere que as universidades realizam uma infinidade de cursos de formação permanente para o professorado, e que sua objeção consiste na curta duração desses cursos. O autor defende uma perspectiva de que a formação docente não pode estar limitada a um acúmulo de cursos isolados, devendo se aproximar dos contextos de trabalho de grupos, dos departamentos e faculdades, auxiliando a “sacudir o senso comum pedagógico, tão habitual na universidade”. (2016. p. 140)

Em menor escala, se comparadas as referências às formações ofertadas pela universidade pesquisada, surgiram menções à capacidade autodidata de aprendizagem acerca do uso de tecnologias, mencionadas por S24 e S26, no Quadro 5. Ademais, foi evidenciada por apenas um dos respondentes a formação para o uso de tecnologias advinda de disciplina da graduação, mestrado ou doutorado, conforme representado na resposta do S5, nesse mesmo quadro.

Diante do exposto, evidencia-se que, para maioria dos professores respondentes, a formação voltada para o uso do Moodle ofertada pela PUCRS se constitui como uma referência e como um suporte às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, cabe referir que “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação do novo”. (KENSKI, 2006, p.30). Portanto, não se considera mais um fim para o estudo; as pessoas estão sempre aprendendo, embora momentos como esse, promovidos pelas instituições de ensino e voltados à qualificação das práticas pedagógica, tornem-se referência para os professores, conforme ficou evidente.

⁸ <http://ead.pucrs.br/oficina-moodle/>

Por fim, nas seções 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.4 estarão dispostas as categorias preestabelecidas do questionário, apoiadas no método dedutivo de Moraes e Galiazzi (2011).

4.2.2 Categoria do Questionário: Atividades e Recursos Utilizados

Esse elemento emergiu do questionário e também pode ser considerado uma categoria preestabelecida, com o propósito de identificar, dentre as possibilidades existentes no AVA Moodle, quais seriam as opções mais utilizadas pelos professores da PUCRS em suas salas virtuais, visto que foram desenvolvidas questões para extrair dos respondentes essa informação, intencionalmente. As questões que compuseram essa categoria estão relacionadas ao contexto do uso do ambiente Moodle, aos recursos utilizados e às atividades adotadas pelos professores com maior frequência, todas foram configuradas como obrigatórias, de modo que todos os respondentes da pesquisa precisaram respondê-las para finalizar o questionário. Ademais, nesse tipo de questão, denominada caixa de seleção, disponível no Google Forms, o respondente pode escolher múltiplas respostas, conforme ilustra o Quadro 6 – Questão “Caixa de Seleção” – Google Forms.

Quadro 6 - Questão “Caixa de Seleção” - Google Forms

Quanto ao uso do AVA Moodle, você costuma realizá-lo em qual/quais desses contextos (se for o caso, assinale mais de uma opção):

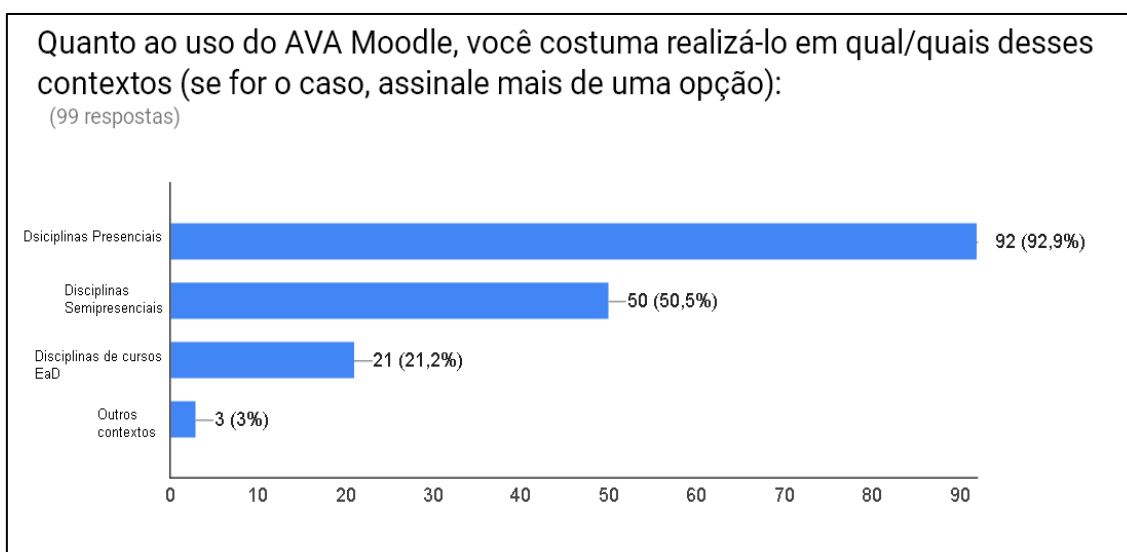
- Nas disciplinas presenciais.
- Nas disciplinas semipresenciais.
- Nas disciplinas dos cursos EaD.
- Outro...

Fonte: A autora (2016)

Com relação aos apontamentos dos respondentes na questão ilustrada na Figura 1, destaca-se que 92,9% dos respondentes indicaram que costumam

utilizar o AVA Moodle no contexto das disciplinas presenciais, ou seja, como um apoio de suas práticas pedagógicas. Muito embora, um volume considerável de respostas, representado por 50,5% dos respondentes, também tenha indicado o uso do AVA Moodle nas disciplinas semipresenciais. Já 21,2% indicaram o uso da plataforma em cursos EaD, enquanto apenas 3% dos respondentes informaram utilizar em outros contextos. O Gráfico 8 – Contexto de Uso do Moodle ilustra essa explanação.

Gráfico 8 - Contexto de Uso do Moodle



Fonte: A autora (2016)

É importante referir que o elevado percentual de respondentes que assinalaram a opção de uso do Moodle em disciplinas presenciais não é de surpreender, uma vez que foi observado um incentivo institucional voltado para a utilização da plataforma virtual ao contexto da educação presencial. A maior evidência desse incentivo está materializada nas formações ofertadas pela universidade, voltadas à orientação para o uso do Moodle, conforme mencionado no tópico 3.1, que aborda o contexto do “locus” desta pesquisa. Lévy (2010) culmina com a aclimação dos dispositivos e do espírito da EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia-a-dia da educação e sinaliza que essa medida faz parte de uma das reformas necessárias às instituições educativas da contemporaneidade.

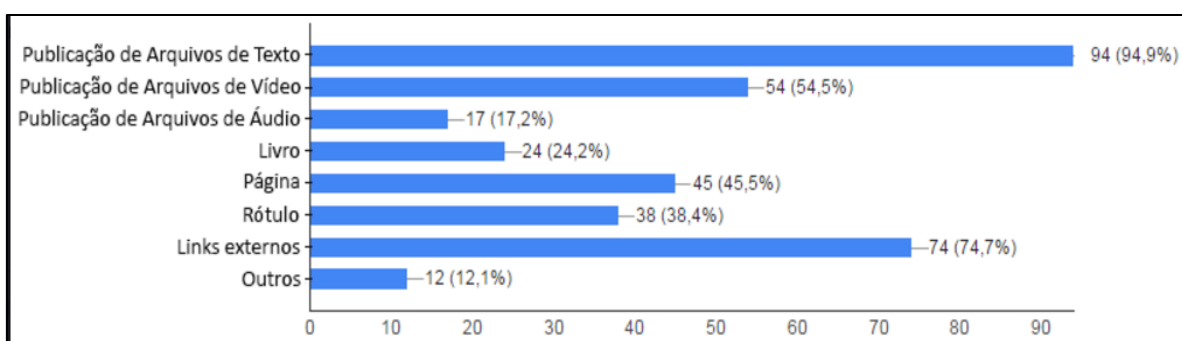
O fato de muitos desses professores também utilizarem o Moodle em disciplinas semipresenciais ou em cursos EaD tende a facilitar o seu uso como

apoio nas disciplinas presenciais, visto que a familiaridade com os recursos e atividades do Moodle facilita a adoção da plataforma nas estratégias didáticas planejadas para a disciplina presencial.

Sendo o Moodle parte integrante da rotina pedagógica do professor, não há preocupação com a instrumentalização, apenas com a sua aplicação metodológica, no que tange à combinação entre o objetivo que se pretende alcançar e o recurso a ser aplicado. Nesse sentido, quanto mais inserido estiver o professor no contexto da educação a distância, que costuma explorar ao máximo as possibilidades tecnológicas, menor será sua necessidade de instrumentalização para o uso de TD no contexto do ensino presencial.

Outras duas questões que compõem essa categoria estão voltadas para identificação dos recursos e atividades mais explorados pelos professores respondentes da pesquisa no AVA Moodle. O objetivo dessa questão, que também contemplava a escolha de múltiplas respostas, era de complementar os indicativos demonstrados pelos relatórios do Moodle, primeiro objeto de análise desta pesquisa. Conforme mencionado no tópico 4.1 Análise dos Relatório do Moodle, havia sido identificado o *Arquivo* como opção de recurso mais utilizada pelos professores usuários frequentes do Moodle. Nas respostas do questionário tal evidência se confirmou, todavia outros recursos também foram apontados pelos respondentes, conforme o Gráfico 9 – Moodle: Recursos de Uso Freqüente.

Gráfico 9 - Moodle: Recursos de Uso Freqüente



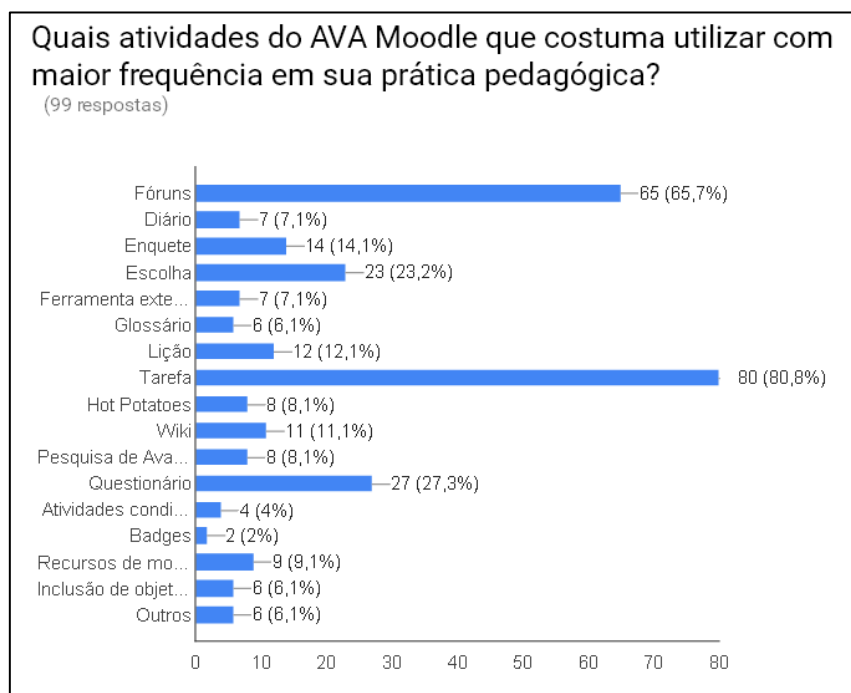
Fonte: A autora (2016)

O Gráfico 9 mostra que a publicação de arquivos textuais é uma opção de mais de 94% dos respondentes da pesquisa, seguida da utilização de links

externos, que se configura como uma opção relevante, de mais de 74% dos professores respondentes. Ainda podem ser considerados recursos de uso frequente a publicação de vídeos, uma opção de 54,5% dos respondentes e a utilização do recurso página, selecionado por 45,5% dos participantes dessa etapa da pesquisa. Com menor relevância na seleção dos recursos utilizados pelos professores estão o rótulo (38,4%), o livro (24,2%), a publicação de áudios (17,2%) e outros recursos (12,1%).

Além dos recursos, buscou-se identificar no questionário quais as atividades do Moodle são utilizadas com maior frequência pelos professores. Os resultados mensurados estão em consonância com os dados obtidos através dos relatórios do Moodle, que apontam a Tarefa, o Fórum e o Questionário como as atividades mais utilizadas pelos professores. O Gráfico 10 – Moodle: Atividades de Uso Frequente evidencia os percentuais de escolha dos professores por atividade do Moodle.

Gráfico 10 - Moodle: Atividades de Uso Frequente



Fonte: A autora (2016)

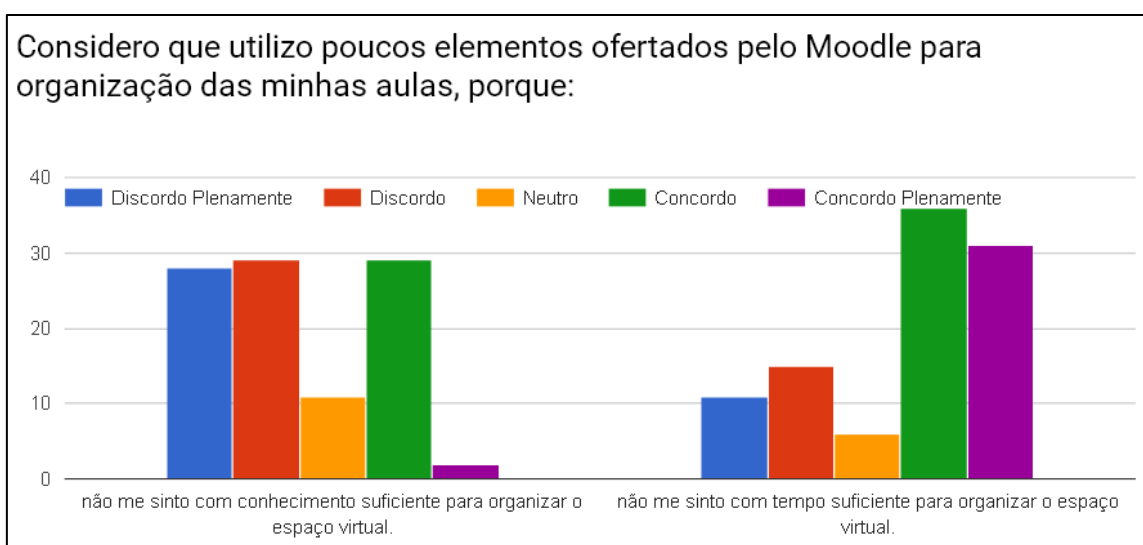
Assim como nos relatórios do Moodle, destacam-se as atividades Tarefa e Fórum com um percentual de uso superior às demais possibilidades da plataforma: 80,8% dos professores referem utilizar Tarefa, 65,7% utilizam

Fórum. Cabe ressaltar que a resposta dessa questão poderia ser múltipla, dessa forma, os professores selecionaram na maioria das vezes Tarefa e Fórum. Também pode ser considerada significativa a opção pela atividade Questionário, opção de 27,3% dos respondentes da pesquisa. Muito próximo ao Questionário ficou o índice de utilização referenciada para a atividade Escolha, selecionada por 23,2% dos participantes. As demais atividades da plataforma tiveram menor representatividade de escolha pelos docentes, o que significa que são menos utilizadas pelos professores da universidade, fator que já havia sido identificado nos relatórios de uso do Moodle e que se consolida com a aplicação do questionário.

4.2.3 Categoria do Questionário: Tempo para Organizar o Espaço Virtual

Foram apresentadas aos professores duas possíveis razões para a utilização de poucos elementos do Moodle em suas aulas: falta de conhecimento e falta de tempo para organizar o ambiente virtual. O tipo de questão configurada para essa pergunta foi grade de múltipla escolha, em que os respondentes deveriam escolher 1 (uma) entre 5 (cinco) opções de resposta para cada afirmativa, sendo elas: Discordo Plenamente; Discordo; Neutro; Concordo; Concordo Plenamente. O Gráfico 11 – Razões para o Uso de Poucos Elementos do AVA exibe as opções assinaladas pelos respondentes.

Gráfico 11 - Razões para o Uso de Poucos Elementos do AVA



Fonte: A autora (2016)

A maioria dos respondentes *discorda plenamente* e *discorda* que o uso de poucos elementos se justifique pela falta de conhecimento para organização do espaço virtual, uma vez que 29 respostas foram marcadas na alternativa *discordo* e 28 em *discordo plenamente*, o que totaliza 57 respostas discordando da afirmativa, em um total de 99 respostas obtidas. Enquanto isso, 29 docentes concordam que a falta de conhecimento faz com que utilizem poucos elementos do AVA em suas salas virtuais. Apenas dois professores concordam plenamente com a afirmativa e 11 se mantiveram neutros. Nesse contexto, aproximadamente 58% dos respondentes não justificam o uso de poucos elementos do AVA Moodle pela falta de conhecimento, o que faz sentido, visto que a universidade oferece aos docentes programa de formação básica e avançada para o uso do Moodle.

Por outro lado, a afirmativa que está relacionada à falta de tempo para organização do espaço virtual apresentou um índice de respostas maior nas opções *concordo* e *concordo plenamente*: 36 respostas em *concordo* e 31 em *concordo plenamente*, das 99 obtidas. Isso representa que, aproximadamente, 68% dos professores justificam o uso de poucos elementos do Moodle na falta de tempo. Tal constatação é relevante, pois identifica a falta de tempo sinalizada pelos professores para o planejamento e organização de suas aulas. Para Fusari (1990), a ausência do planejamento pode levar à improvisação, prejudicando a aprendizagem e o fazer docente.

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo. (FUSARI, 1990, p.46 - 47)

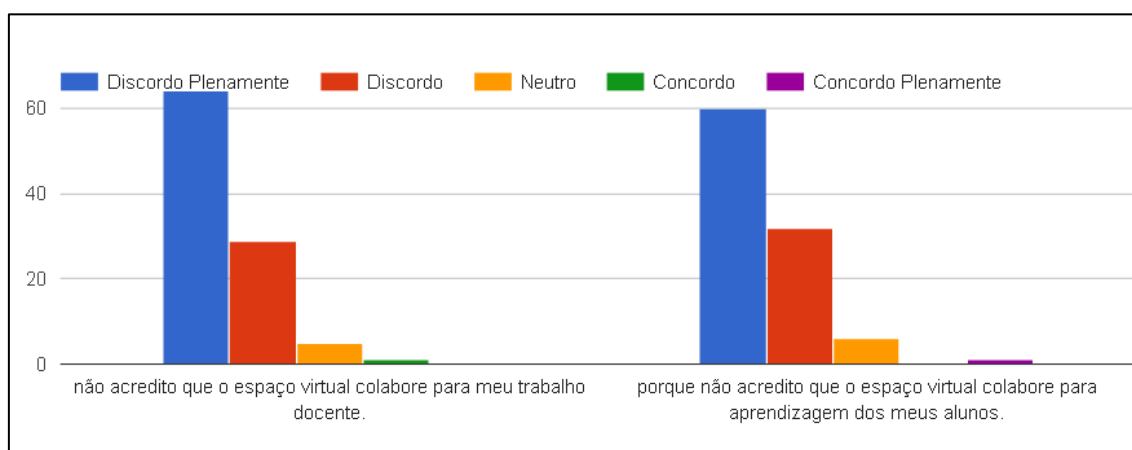
Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações. Gandin (2008, p.01) sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou

seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões e para melhor entender isto se precisa compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e planos que, segundo Menegolla & Sant’Anna (2001, p.38), “são palavras sofisticadamente pedagógicas e que “rolam” de boca em boca, no dia-a-dia da vida escolar”. Todavia, para planejar e organizar a prática pedagógica é necessário dedicar tempo, e a falta dele pode comprometer a prática pedagógica do professor.

4.2.4 Categoria do Questionário: Percepção Docente do AVA Moodle

A maior parte dos professores respondentes da pesquisa considera que o AVA Moodle colabora para o trabalho docente e para aprendizagem dos seus alunos. Tal dado foi obtido de uma questão respondida pelos 99 participantes da pesquisa, em que foram apresentadas duas afirmativas para que os respondentes classificassem suas respostas entre as opções *Discordo Plenamente; Discordo; Neutro; Concordo; Concordo Plenamente*. O Gráfico 12 – Moodle: Colaboração para o Trabalho Docente (A) exibe as respostas dos professores.

Gráfico 12 - Moodle: Colaboração para o Trabalho Docente (A)



Fonte: A autora (2016)

Sobre a afirmativa “*não acredito que o espaço virtual colabore para o meu trabalho docente*”, 64 professores discordaram plenamente, 29 discordaram, cinco se mantiveram neutros e apenas um concordou. Nessa

perspectiva, aproximadamente, 94% dos respondentes consideram que o espaço virtual colabora para o fazer docente. Já quanto à afirmativa “*não acredito que o espaço virtual colabora para aprendizagem dos meus alunos*”, foram identificados 60 *discordo plenamente*, 32 *discordo*, seis *neutros* e apenas um *concordo*. Isso representa que, aproximadamente, 93% dos respondentes acreditam que o espaço virtual colabora para aprendizagem dos alunos.

Os resultados obtidos com essa questão não causam surpresa, visto que a aplicação do questionário ocorreu para um grupo de professores identificados como usuários frequentes do AVA Moodle, portanto, pressupõe-se que eles acreditam no potencial do recurso no apoio às suas práticas e à aprendizagem de seus alunos. Queiroz (2011), ao analisar os ambientes virtuais de aprendizagem, corrobora com a perspectiva de esse recurso favorecer a aprendizagem:

O estudo a partir dos AVA permite relações cognitivas importantes, favorecendo a aprendizagem por meio da mediação pedagógica nos ambientes de interação, criando situações que propiciam interações e orientações que aproximam professores e alunos no decorrer do curso. O diálogo entre alunos e professores, alunos e alunos, possibilita assim a transposição da distância transacional e, entre outros aspectos, pressupõe a possibilidade de maior autonomia dos educandos. (QUEIROZ, 2011, p. 22)

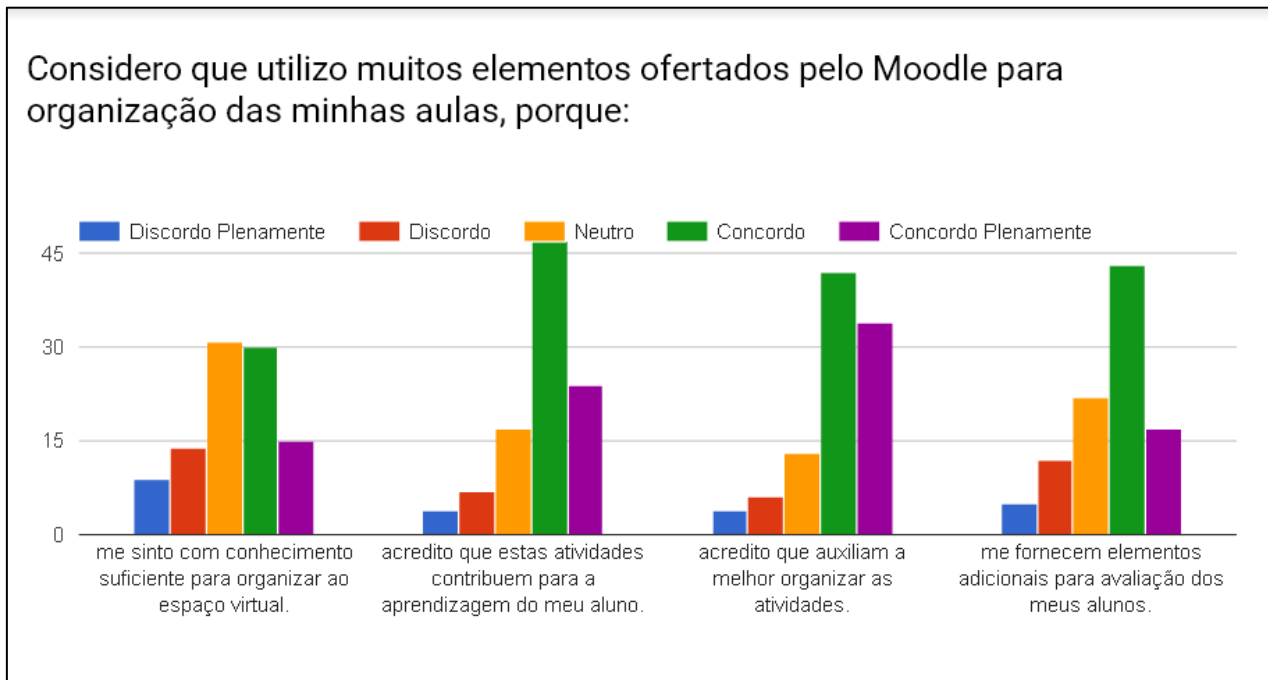
Vem sendo introduzida na sala de aula universitária uma metodologia mais ativa e interativa, na qual as relações multidirecionais são privilegiadas, o que colabora com a construção da aprendizagem nas relações com a aprendizagem do outro. (Ibernón, 2012) Nessa perspectiva, da constituição de uma aprendizagem mais ativa e autônoma por parte do aluno, o AVA torna-se um aliado do professor, uma vez que dispõe de elementos que propiciam ações colaborativas entre alunos, entregas de atividades individuais, a partir dos critérios estabelecidos, nas quais é configurável um prazo a ser cumprido, ficando evidente as questões que norteiam o contrato pedagógico entre docente e discente.

A relação entre a prática docente no Ensino Superior e o uso das TD pode contribuir para redimensionar o papel do professor na formação universitária, atentando para os novos conhecimentos, habilidades e competências docentes que se fazem necessários ao cenário educativo atual. Segundo Masetto (2011), a utilização de tecnologias traz novas questões em

relação à ação do professor, e isto implica inovações em relação ao planejamento das aulas, que devem ser preparadas para que o aluno possa desenvolver os vários aspectos da aprendizagem, de acordo com as competências e habilidades esperadas, e não apenas considerando aspectos cognitivos; ele deixa de ser o profundo conhecedor dos assuntos a transmitir e passa a atuar como mediador desse novo processo. Essa nova prática docente passa a focar o sucesso da aprendizagem, e para isso, faz-se necessário analisar a realidade e aplicar métodos que envolvam o aprender a aprender, além da produção do conhecimento com capacidade crítica e autonomia (BEHRENS, 2007).

Nessa lógica, o Gráfico 13 – Colaboração para o Trabalho Docente (B), evidencia que a maior parte dos professores respondentes da pesquisa utiliza o Moodle porque acredita que ele colabora para aprendizagem dos alunos, que auxilia para organização das atividades e que fornece elementos adicionais para o processo avaliativo.

Gráfico 13 - Colaboração para o Trabalho Docente (B)



Fonte: A autora (2016)

Muitos professores mantiveram-se neutros quanto à primeira afirmação do Gráfico 13, que relaciona o uso de muitos elementos do Moodle ao

conhecimento suficiente para organizar a plataforma, concentrando 31% das respostas. Muito embora, 45% das respostas tenham se concentrado entre *concordo* e *concordo plenamente* com a afirmativa, evidenciando que a maior parte dos respondentes sente-se com conhecimento para organizar seu espaço virtual, justamente por essa razão, são respondentes dessa pesquisa, visto que o critério de seleção abrangeu o uso frequente do Moodle, com atividades diversificadas.

A razão para utilização de muitos elementos do AVA Moodle foi representada pelos docentes, em maior escala, pela afirmativa “*acredito que estas atividades contribuem para a aprendizagem do meu aluno*”. A maior parte dos respondentes *concorda* ou *concorda plenamente* com esta afirmativa, acumulando aproximadamente 71% das respostas obtidas. 17% dos respondentes mantiveram-se *neutros* e apenas 12% *discordam* ou *discordam plenamente* que as atividades desenvolvidas no Moodle colaboram para a aprendizagem dos alunos.

Ainda, foi possível identificar que boa parte dos respondentes do questionário acredita que a utilização do Moodle auxilia na organização das atividades, uma vez que 76,8% *concordam* ou *concordam plenamente* com esta afirmativa, enquanto apenas 10,2% *discorda* ou *discorda plenamente* dela. Cerca de 13% mantiveram-se *neutros* à afirmação. O Gráfico 13 demonstra também que os professores costumam concordar que o uso de elementos do Moodle os apoia de forma adicional na avaliação dos alunos, visto que aproximadamente 61% dos professores *concordam* ou *concordam plenamente* com a afirmativa. Um percentual significativo de respondentes manteve-se *neutro* a esse aspecto, cerca de 22%; enquanto 17% *discordam* ou *discordam plenamente* dele.

Alguns docentes consideram que a utilização do Moodle, como sala de entrega de atividades ou como repositórios de materiais, não o torna um fornecedor de elementos para a avaliação dos alunos, embora as questões relacionadas às combinações estabelecidas e registradas na plataforma sirvam como critérios avaliativos, como por exemplo, o prazo e as orientações para realização das atividades. Ainda, é possível que alguns docentes não atentem ao fato de que os materiais de apoio norteiam as realizações das propostas,

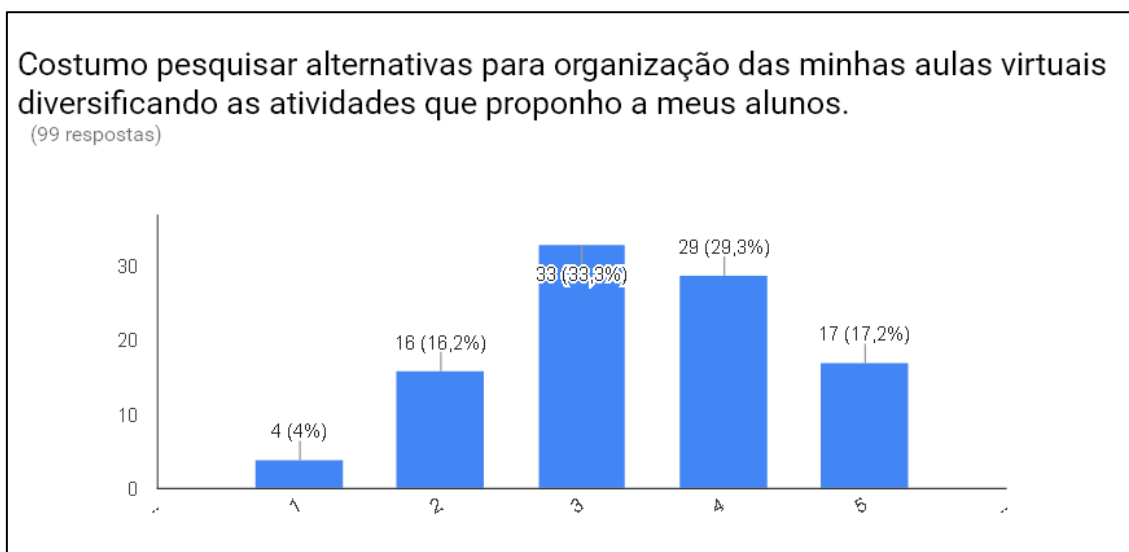
logo, mesmo indiretamente, o AVA Moodle pode colaborar para realização das avaliações, conseqüentemente, para a avaliação dos alunos.

As entregas fora do prazo podem ser bloqueadas nas configurações do AVA, ou não, cabendo ao professor essa decisão. Essas questões, estabelecidas através do AVA, ainda que de forma subjetiva, contribuem para a avaliação do aluno, mesmo sem essa percepção docente. A razão pode estar relacionada à prática já naturalizada de uso do Moodle, que pode comprometer a percepção do quanto o AVA Moodle facilita a organização e o controle do processo avaliativo. Além disso, o Moodle fornece relatórios que possibilitam ao docente o controle de acesso dos alunos às salas virtuais e aos materiais de apoio, portanto, mesmo que eventualmente, esse tipo de “artifício” pode colaborar na avaliação dos alunos.

O questionário também evidenciou que os professores respondentes compreendem o cuidado que precisam ter na organização e planejamento das atividades e recursos que utilizam no AVA Moodle, visto que esse espaço se constitui como uma extensão da sala de aula. Nesse sentido, 53,5% dos respondentes *concordam plenamente* que o espaço virtual deve ser cuidadosamente planejado e organizado, e, 33,3% *concordam*. Já 11,1% mantiveram-se *neutros* a esta afirmativa, enquanto apenas 2% discordaram do cuidado com a organização do ambiente.

Quase metade dos respondentes, precisamente 46,5% deles, informa pesquisar alternativas para a organização das aulas virtuais, buscando diversificar as atividades que propõem, enquanto 20% revelam não fazer esse tipo de pesquisa em busca de diversificação de atividades. Um considerável percentual, 33,3%, manteve-se *neutro* a essa questão, conforme evidencia o Gráfico 14 – Alternativas para Diversificar Atividades no Moodle.

Gráfico 14 - Alternativas para Diversificar Atividades no Moodle.



Fonte: A autora (2016)

O Moodle permite que as configurações estabelecidas nas salas virtuais sejam importadas de uma sala para a outra, possibilidade que facilita a organização do espaço virtual, especialmente quando se trata de lecionar a mesma disciplina em períodos diferentes (de um semestre para o outro). Entretanto, tal possibilidade pode limitar a prática pedagógica a replicar o uso das mesmas funcionalidades e estratégias didáticas em diferentes contextos, mas, de acordo com o Gráfico 14, cerca da metade dos respondentes pesquisam alternativas para organizar e diversificar suas aulas no Moodle, o que pode representar que esse grupo de respondentes alterna na organização, nos recursos e atividades utilizados em suas salas virtuais.

A última questão presente no questionário possibilitou aos professores um espaço aberto e opcional para adicionarem informações não contempladas nas questões anteriores a respeito das didáticas e práticas criadas no uso do Moodle. Dos 99 respondentes, 23 registraram alguma informação. Desse modo, destacam-se, no Quadro 7 – Práticas no Moodle: informações adicionais, as contribuições mais significativas para esta pesquisa.

Quadro 7 - Práticas no Moodle: informações adicionais

	Resposta à Questão Aberta	Unidade de Sentido
QS1	<p>Infelizmente não uso mais o Moodle por considerar ele ultrapassado nos seus recursos e por não ser de fácil manutenção...</p> <p>... minhas respostas são baseadas nesta frustração de não conseguir realizar coisas que desejo via Moodle, e não em relação as práticas de ensino e adoção de tecnologias em si como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Acredito no valor agregado, só acho que precisamos urgente um recurso mais capacitado que o Moodle.</p>	Funcionalidades Ultrapassadas
QS2	O principal obstáculo para fazer um maior aproveitamento do Moodle é a falta de tempo.	Tempo
QS3	Entendo que o Moodle é uma excelente ferramenta, porém já existem recursos mais avançados.	Funcionalidades Ultrapassadas
QS4	<p>Acredito que as ferramentas disponibilizadas pela PUCRS são suficientes para o meu trabalho. Percebo uma resistência generalizada ao uso do Moodle - a maioria dos professores em minha unidade ainda utilizam Xerox apenas. Os alunos comentam comigo repetidas vezes que preferem utilizar o Moodle para receber os materiais de aula, e que uma página bem organizada no Moodle os ajuda a estudar para provas e visualizar melhor o conteúdo da disciplina.</p> <p>Uma das principais razões pelas quais uso poucos recursos do Moodle é a usabilidade terrível do AVA. Qualquer modificação exige uma série de passos e procedimentos e configurações. Se a PUCRS oferecesse tempo de preparação de aulas para os horistas, poderia usar para aprimorar as salas virtuais de minhas disciplinas. No entanto, mal consigo dar conta de preparar as aulas presenciais, muito menos há tempo de me dedicar ao Moodle.</p>	Resistência Usabilidade Tempo
QS5	A questão relativa ao meu pouco uso das muitas possibilidades que o Moodle oferece é o tempo necessário para se fazer coisas interessantes e relevantes do ponto de vista pedagógico.	Tempo
QS6	Os cursos de Moodle são oferecidos em horários pouco acessíveis (normalmente conflitam com expediente administrativo e horários de aula). Os cursos de Moodle que frequentei são muito básicos e voltados para funções absolutamente elementares. O tempo dos cursos foi pouco aproveitado. O nível dos alunos participantes era muito discrepante (um professor idoso não conseguia nem logar no Windows, enquanto outro professor já tinha pleno conhecimento do MOODLE mas precisava fazer o "modulo básico" para ter sua área do Moodle liberada). Acho a ferramenta fantástica e tenho certeza de que ela tem excelente potencial para todos os cursos, presenciais ou não. Mas a PUCRS precisa melhorar o treinamento dos professores. PRINCIPALMENTE nos meses de verão. Depois do final das aulas.	Formação: dificuldades de participação/apon tamentos acerca da organização
QS7	Organizo o material e atividades por semana, disponibilizando o material com uma semana de antecedência. Em algumas semanas utilizo fóruns de maneira a permitir que a discussão se prolongue para além da sala de aula.	Prática Pedagógica
QS8	A maior dificuldade na utilização dessa ferramenta consiste na necessidade de utilização de tempo fora do horário de aula ou remunerado para atividade pela instituição.	Tempo

QS9	Acho que há recursos em excesso que a maioria não utiliza, por isso o sistema poderia ser simplificado.	Usabilidade
QS10	Gostaria de utilizar mais as potencialidades do Moodle. Considero que seria positivamente transformador. Não o faço por falta de desenvoltura no ambiente virtual Moodle e por falta de tempo de ir atrás de mais conhecimento sobre isso.	Tempo Fluência Digital: falta
QS11	Acredito que um AVA não deveria ser apenas um repositório de materiais didáticos, deve ser um ambiente de interação adicional além da sala de aula tradicional.	Repositório
QS12	Acredito que a dificuldade em utilizar melhor o Moodle advém do pouco tempo que tenho hoje disponível para conhecê-lo melhor, pois no curso de Moodle pude verificar que é uma ferramenta excelente para o aprendizado, que oferece muitas possibilidades.	Tempo
QS13	Para as disciplinas presenciais, o Moodle tem sido empregado como recurso para organização e disponibilização de materiais empregados em aula: arquivos de texto, arquivos de ppt, sugestões de links.	Repositório
QS14	Gostaria de poder conhecer mais sobre as possibilidades e estratégias de uso, pois nem sempre os horários dos cursos oferecidos são compatíveis e acredito, que seja importante que não sejam somente à distância.	Formação: dificuldade de participação
QS15	Acredito que o espaço MOODLE é uma excelente maneira de propiciarmos autonomia ao nosso aluno. Muitas vezes os alunos reclamam das atividades que devem ser feitas no Moodle, pois isso faz com que eles tenham que sair da zona de conforto e irem atrás da informação que necessitam e não mais esperar pelo professor. Muito se fala da reclamação dos alunos a respeito das aulas tradicionais, mas o que se vê é que a maioria deles está, exatamente, esperando esse tipo de aula.	
QS16	Infelizmente, para mim e muitos colegas o Moodle acaba sendo uma ferramenta atual para fazer antigas páginas web.	Repositório
QS17	Gostaria de poder utilizar mais os recursos do AVA Moodle. Não os utilizo por uma única razão: falta de tempo para me dedicar nas suas ferramentas. Acho que poderiam sim ajudar muito, mas não na estrutura de disciplinas presenciais que a instituição padronizou (com 70 alunos em cada umas das 2 turmas de graduação, mais as turmas de mestrado e doutorado que ministro - sem contar os 8 orientandos que tenho (mais os de TCC) os dez mil pontos de publicação exigidos pela CAPES e pelo PPG para me manter credenciada e fazendo pesquisa. Assim, tudo é uma questão de prioridades.....as prioridades, infelizmente, são outras. Dedicar tempo a este ferramental maravilhoso e extremamente relevante para o processo de aprendizado dos alunos definitivamente não é, considerando esta lista de exigências, a minha prioridade.	Tempo

Fonte: A autora (2016)

Conforme disposto no Quadro 7, a maior parte dos respondentes aproveitou o espaço para elencar as razões pelas quais fazem pouco uso do Moodle (ainda que esse grupo esteja composto pelos usuários mais frequentes da plataforma, fato desconhecido aos participantes da pesquisa). Além disso, referiram as limitações do AVA (funcionalidades ultrapassadas e difícil

usabilidade), ou ainda, para realizaram considerações acerca das formações ofertadas pela Universidade. Foi apontado, ainda, por S4, a percepção sobre a resistência “geral” dos professores ao uso do AVA Moodle.

Das 17 respostas registradas pelos professores na última questão do questionário, cerca de 41% delas remeteu à falta de tempo como a razão para pouca utilização das funcionalidades do Moodle em suas práticas pedagógicas. Ainda que parte desses professores acredite no potencial do AVA Moodle para qualificar o trabalho docente e contribuir para a aprendizagem dos alunos, a falta de tempo para explorar as possibilidades impede um melhor aproveitamento dos recursos. É interessante salientar que na IES pesquisada os professores são responsáveis pela organização de suas salas virtuais. Para tanto, passam pelo programa de formação referente ao uso do Moodle e ainda podem agendar um atendimento específico, realizado pelos auxiliares técnicos em EaD, que são a equipe de apoio dos cursos da CEAD. Esse atendimento é realizado presencialmente nas dependências da PUCRS VIRTUAL.

Embora o apoio da universidade se constitua como um fator determinante na utilização do AVA, cabe ao docente a tarefa de configurar suas salas virtuais, visto que existe um setor que apoia no uso do ambiente, criando a sala virtual e orientando o uso, mesmo não dispondo de profissionais para configuração dos elementos da sala virtual para o professor. Portanto, é necessário que o professor invista tempo para realização das configurações de suas salas virtuais. Para isso, é desejável que se tenha fluência digital, a qual pode ser adquirida com o uso do recurso, conforme afirma Modelski (2015, p.71), “a familiaridade com as tecnologias vem do uso frequente, contínuo e diário”.

Ainda sobre informações adicionais, apenas dois professores evidenciaram questões relativas diretamente à prática pedagógica, QS7 e QS15. QS7 mencionou seu planejamento e sua organização do espaço virtual, referindo o uso de Fórum para prolongar a discussão do conteúdo para além da sala de aula (ambiente físico), enquanto S15 fez menção ao Moodle como apoio no desenvolvimento da autonomia do estudante, aspecto importante na aprendizagem à distância.

Na EaD, o aluno precisa ser incentivado a desenvolver sua autonomia para garantir a condução e efetivação de sua aprendizagem, haja vista que no

espaço o professor não se encontra presente fisicamente como na sala de aula física. A construção do material didático, a estruturação das salas de aula virtuais, a escolha e utilização dos artefatos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, o profundo conhecimento da turma, avaliações planejadas e continuadas e feedbacks se constituem como fatores importantes ao desenvolvimento de uma disciplina, auxiliando a estimular a atitude autônoma e pesquisadora dos estudantes.

Ao discutir sobre “aprendizagem cooperativa e colaborativa”, Reis (2010, p. 17) diz que “ no processo de ensino-aprendizagem mediatizado, a EAD deve oferecer suporte e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem”. E, ainda, que “o exercício da autonomia pelo aprendiz incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos, tornando-o mais ativo e criativo” (REIS, 2010. p. 51).

Pretti (2005, p. 3) afirma que entende “a EaD como possibilidade de viabilizar ao aprendiz a construção da autonomia”. Para Pretti, a autonomia acontece quando o aluno é capaz de falar em próprio nome, é possuidor de uma mensagem a ser proferida. Essa ideia leva a crer que a autonomia ocorre com a aquisição de conhecimentos, já que não parece provável atribuir habilidade argumentativa e com autoria sem a produção de conhecimentos necessários para a sua expressão. Esse autor ressalta que “autonomia e conhecimento são conceitos que se reclamam reciprocamente” (p. 7).

Ademais, as respostas das questões abertas do questionário serviram para introduzir a discussão acerca das práticas pedagógicas no AVA Moodle, do planejamento e da organização deste espaço, além da percepção dos professores quanto à utilização desse recurso no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, a seção a seguir aprofunda as discussões introduzidas com os dados advindos do questionário, uma vez que apresenta a análise do corpus das entrevistas realizadas com docentes que utilizam o Moodle de forma habitual.

4.3 ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Conforme mencionado na Seção 3, a entrevista semiestruturada foi realizada com 7, dos 17 professores indicados pelo setor que administra o AVA Moodle na universidade, baseando-se nos seguintes critérios para essa indicação:

- Docentes com salas virtuais que apresentavam frequente movimentação – acesso e utilização – de professores e alunos;
- Docentes que apresentavam maior diversificação de atividades por tópicos no AVA Moodle.

As entrevistas realizadas forneceram indícios para responder à problemática estabelecida nesta pesquisa no que tange à organização das práticas pedagógicas no AVA Moodle. Além disso, favoreceram a compreensão acerca da formação dos professores para o uso do AVA Moodle e das estratégias didáticas criadas ou adotadas pelos professores, uma vez que as perguntas previamente organizadas (vide Apêndice C) facilitaram a condução da conversa com os professores selecionados, a fim de que os objetivos fossem alcançados.

No sentido de reforçar os procedimentos metodológicos que nortearam a análise dos dados desta pesquisa, já detalhados anteriormente, busca-se a definição da ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011), que defendem o seguinte argumento:

[...] de que a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução do “corpus”, a unitarização, a caracterização; o captar o emergente em que nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES E GALIAZZI, 2011, p. 17)

O processo de categorização dos dados dessa etapa da pesquisa baseou-se no método indutivo que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), implica:

(...) produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas a partir do “corpus”. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisados vai organizando conjunto de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito (...) esse é um processo indutivo,

de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes. (MORAES E GALIAZZI, 2011, p 23-24)

Dessa forma, as entrevistas foram transcritas e organizadas em tabelas, nas quais as respostas de cada sujeito entrevistado ficaram dispostas na horizontal, enquanto as questões estavam na vertical, para facilitar o processo de *unitarização dos dados e categorização do corpus*, conforme orientam Moraes e Galiazzi (2011). A partir dessa organização, que permitiu maior imersão nos dados obtidos, foi possível identificar as categorias emergentes.

Para explicitar as falas dos sujeitos entrevistados, suas identidades foram codificadas da seguinte forma: para todos os entrevistados foi utilizada inicialmente a letra **E – Entrevista**, pois se trata de um dado proveniente da entrevista, diferenciando-se, assim, das falas oriundas dos participantes do questionário (considerando que esse estudo também contemplou análise de relatórios e de questionário); a letra **S – Sujeito**, acompanhada do numeral, que foi atribuído de acordo com a ordem de realização das entrevistas, representando cada *professor* entrevistado; o Quadro 8 – Codificação dos Sujeitos – Entrevista representa o processo de codificação explanado.

Quadro 8 - Codificação dos Sujeitos - Entrevista

SIGLA	Legenda
E	Entrevista.
S1	Sujeito 1 (organizados conforme ordem de realização das entrevistas). Numeral variável até 7, número total de entrevistados.
Exemplo: ES1	Entrevista do Sujeito 1.

Fonte: A autora (2016)

Cabe ainda salientar que as três primeiras questões presentes no roteiro das entrevistas davam conta da caracterização dos sujeitos entrevistados, visto que contemplam as seguintes informações:

- Área de atuação docente;
- Formação Acadêmica;
- Modalidade de atuação docente com o uso do Moodle (cursos EaD, apoio às disciplinas presenciais, apoio às disciplinas semipresenciais);

Essas informações foram organizadas em um quadro, disposto na seção 4.3.1 Caracterização dos Sujeitos Entrevistados.

4.3.1 Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Assim como no questionário, o roteiro das entrevistas semiestruturadas contemplou questões que abrangem a caracterização do sujeito entrevistado, compiladas no Quadro 9 – Caracterização dos Sujeitos Entrevistados. Conforme consta, dos sete sujeitos entrevistados, seis possuem formação acadêmica e atuam na área das Ciências Exatas, enquanto apenas um dos entrevistados é proveniente de área distinta, das Ciências Sociais Aplicadas.

Portanto, 85.7% dos entrevistados possuem formação acadêmica na subárea Informática – área das Ciências Exatas – enquanto 14.3% são oriundos da subárea Administração - área das Ciências Sociais Aplicadas.

Quadro 9 - Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Codificação	Área de Atuação	Formação Acadêmica	Modalidade de Atuação no Moodle
ES1	Ciências Exatas.	Graduação: Ciências da Computação Mestrado: Computação Doutorado: Computação	Presencial; Semipresencial; EaD.
ES2	Ciências Sociais Aplicadas.	Graduação: Administração – Ênfase em Finanças Especialização: Economia Mestrado: Administração	Presencial.
ES3	Ciências Exatas.	Graduação: Informática Mestrado: Ciências da Computação Doutorado: Ciências da Computação	Presencial.
ES4	Ciências Exatas.	Graduação: Sistemas de Informação Mestrado: Ciências da Computação Doutorado: Ciências da Computação (cursando)	Presencial
ES5	Ciências Exatas.	Graduação: Ciências da Computação Mestrado: Ciências da Computação Doutorado: Ciências da Computação	Presencial; Semipresencial.
ES6	Ciências Exatas; Ciências da Saúde.	Graduação: Informática Mestrado: Ciências da Computação Doutorado: Ciências da Computação	Presencial.
ES7	Ciências Exatas.	Graduação: Ciências da Computação Mestrado: Sistemas de Informação	Presencial; EaD.

Fonte: A autora (2016)

É interessante ressaltar que esse grupo de docentes que integrava a lista encaminhada pelo setor responsável pela administração da plataforma Moodle da Universidade e atendia aos critérios estabelecidos para participação nesta etapa da pesquisa.

A lista encaminhada continha os nomes de 17 docentes. Quando da solicitação realizada ao setor responsável, não foram determinadas restrições relativas à formação acadêmica ou à área de atuação dos professores, haja

vista que o critério estabelecido se baseava no uso frequente do AVA Moodle, com diversidade de recursos e atividades utilizados. Já havia sido observado anteriormente, quando explanado sobre os sujeitos desta pesquisa, que ao receber a lista com os usuários mais assíduos do AVA, observou-se que 12, dos 17 docentes listados atuavam na FACIN. Tal dado representa que 70.5% dos professores indicados para entrevista atuam na área das Ciências Exatas desta universidade, especificamente na FACIN. Tal constatação também vem ao encontro dos achados nos relatórios de uso do Moodle, que apontaram a FACIN como aquela que mais concentra usuários do AVA.

Modelski (2015) destacou em sua pesquisa que a familiaridade com os recursos e exploração das possibilidades didáticas desenvolvem nos professores a fluência digital, essa perspectiva culmina com os achados deste estudo, uma vez que apontam justamente para os professores da área das Ciências Exatas, da subárea da Informática, como sujeitos desta pesquisa. Essa concentração de usuários frequentes do Moodle na FACIN não se constitui como um resultado inesperado, visto que a vivência naturalizada com as tecnologias propicia melhor compreensão sobre a lógica de funcionamento dos recursos. Entretanto, cabe ressaltar que o desafio para a educação e, principalmente, para a inovação por meio das tecnologias digitais não está situado exclusivamente sobre o domínio técnico dos recursos, mas sobre suas possibilidades didáticas que são estabelecidas pelo professor (MORAN, 2012).

Desse modo, apesar de os sujeitos entrevistados estarem situados, em sua maioria, na FACIN, o que colabora para a utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, Moran (2007) evidencia que todos os professores precisam estar preparados para atuar no presencial e no virtual, visto que os recursos anteriormente vinculados apenas a EaD invadiram até mesmo as salas de aula mais tradicionais. Além disso, ainda que a familiaridade com as tecnologias se constitua como um facilitador na utilização dos recursos, Giraffa (2013) lembra que são os professores que pensam e planejam suas ações pedagógicas, e não seus artefatos.

Considerando o perfil dos participantes dessa etapa da pesquisa, partiu-se para realização da ATD (Moraes e Galiuzzi, 2011), identificando-se três amplas categorias, as quais serão discutidas na sequência desta Seção.

- Planejamento e Organização das Práticas Pedagógicas;

- Comprometimento com a Formação Docente;
- Estratégias Didáticas Criadas/Organizadas.

4.3.2 Planejamento e Organização das Práticas Pedagógicas

O termo “práticas pedagógicas” abrange uma amplitude de significados relacionados ao ensino e à aprendizagem. Nessa perspectiva, a concepção adotada nesta dissertação é representada por Franco (2012), que considera que as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender às expectativas educacionais solicitadas ou requeridas por dada comunidade social, que elas condicionam e instituem as práticas docentes, e ainda, que elas demonstram a qualidade do processo educativo de uma sociedade. A autora considera que a aula se organiza pela teia de práticas pedagógicas que a envolve, e com ela dialoga.

Os sujeitos entrevistados demonstraram que o planejamento é o pressuposto básico de suas práticas pedagógicas. A improvisação não se constitui como uma prática habitual para esse grupo de professores. Suas salas virtuais possuem uma organização que norteia o andamento das práticas docentes, assim como favorecem aos estudantes o acompanhamento dos conteúdos e atividades relacionados à respectiva disciplina. Como praxe, eles publicam no Moodle seus cronogramas, explicitando o andamento das aulas do semestre (o que vai acontecer e quando). Ademais, as aulas presenciais costumam ser baseadas em roteiros preestabelecidos e também dispostos no Moodle, o que otimiza o tempo de aula e facilita para todos, conforme ilustrado em algumas falas:

ES1: Eu vejo que muita gente vai para a aula (nesse caso, no laboratório de informática) e perde muito tempo explicando, então eu já libero antes. Ele já sabe os objetivos daquela aula nesse roteiro, ele já tem o roteiro ali (...) a estrutura de uma aula é o roteiro, os códigos de apoio para ele não ter que ficar fazendo coisa que não está ligada com aquele assunto.

ES2: Sigo exatamente o que foi estabelecido no plano. Então, assim, eles sabem exatamente o que vai ter em cada tópico do Moodle, em cada aula, porque eu sigo o planejamento à risca, isso é um cuidado que eu tenho muito grande.

ES3: Eu tenho grandes tópicos, geralmente seguindo o programa da disciplina, o que já está estabelecido.

ES7: Eu disponibilizo tudo no Moodle: plano de aula, plano da disciplina, a localização dos laboratórios, meu planejamento está todo apoiado ali, isso facilita para todos.

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. O que está estabelecido no planejamento norteia o contrato pedagógico da disciplina, neste documento fica estabelecido o compromisso do professor em trabalhar os conteúdos e do aluno com relação ao cumprimento das atividades estabelecidas para alcançar os objetivos previamente definidos. Nesse sentido, o AVA Moodle representa um aliado do professor e do aluno, pois propicia um espaço para que o professor evidencie sua proposta e para que os alunos tenham ciência do que será trabalhado, em que momento e de que forma. É importante salientar que a ausência do planejamento pode levar à improvisação, prejudicando a aprendizagem e o fazer docente (Fusari, 1990).

De acordo com Libâneo (1990), o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Portanto, o planejamento de aula é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações. Ainda que os professores entrevistados elaborem planejamento de suas ações pedagógicas, ficou evidente que tal organização prévia não se constitui como um limitador de suas práticas, uma vez que eles costumam adaptar o plano das aulas de acordo com as necessidades da turma, conforme refere *ES3*:

Tenho uma organização básica, mas eu posso jogar, deixar um pouco mais para adiante determinado assunto (...). Se a turma não está acompanhando de um jeito, eu tento ir por outro lado.

Portanto, trata-se de um planejamento flexível, que serve para organizar e nortear os acontecimentos, mas não limita a ação docente no que tange às adaptações necessárias. O planejamento realizado pelos professores abrange as questões relacionadas a sequência de estudos dos conteúdos, metodologia,

propostas avaliativas e demais atividades relativas às disciplinas. Entretanto, como referiu ES3, trata-se de uma organização preliminar, que pode incorporar adaptações de acordo com as necessidades observadas pelo professor, advindas do grupo de alunos que constitui a turma.

Também os professores foram questionados sobre a maneira como eles dispõem os conteúdos no AVA Moodle, especialmente porque todos eles utilizam o AVA como apoio ao ensino presencial, e não há uma regulamentação padronizando a organização das salas virtuais nesse contexto. Percebe-se, portanto, que, apesar de não haver uma orientação rígida quanto à distribuição dos conteúdos no AVA e à utilização dos recursos e atividades do Moodle, quando usado como apoio ao ensino presencial, existe uma tendência à organização por módulos ou eixos temáticos, com a liberação da visualização para os alunos de forma gradual, conforme fica evidente em algumas falas:

ES1: Sigo o planejamento, crio módulos de acordo com os temas e libero a cada aula.

ES2: Costumo seguir os tópicos exatamente como o plano da disciplina. As tarefas eu solicito dentro de cada tópico, de acordo com a temática que se refere.

ES3: Eu gosto de trabalhar por tópico. Eu acho que por aula não é muito produtivo. Eu sei que tem pessoas que gostam, mas eu acho que não, porque a aula te amarra muito ... Não gosto de ter uma sequência tão fixa.

ES4: Quando a disciplina tem uma carga horária maior, e ocorrem mais encontros, eu organizo por tópicos, de acordo com o tema. Só uso um tópico por aula quando a disciplina é curtinha. Eu já fiz a experiência de organizar tudo por aula, só que acaba um ficando com tópicos às vezes vazios, porque aí eu colocava uma lista de exercícios e a gente ficava três aulas trabalhando aquela lista e me dá uma certa frustração, está um tópico ali sem nada "novo", aí eu ia lá e só escrevia "continuamos trabalhando na lista".

ES5: Nas disciplinas que eu tenho controle total, eu uso por módulos, de acordo com o plano da disciplina, então a disciplina tem os módulos e então crio unidades para cada módulo. Já fiz experiência de fazer o Moodle por aula, mas achei muito trabalhoso, porque todo semestre aumenta um pouco a aula, diminui um pouco a aula e depois tem que fazer todo um ajuste... Então eu prefiro realmente por módulo de programa da disciplina e vou liberando de acordo com o andamento, gradual.

ES6: Eu uso tópicos geralmente, não coloco sequencialmente no sentido de organização temporal, faço por grupo de conteúdo,

ES7: Costumo organizar por tópicos, mas depende... na verdade, assim, o plano de aula já tem o que é o tópico um, tópico dois, tópico três... antigamente eu botava aula um, data tal, mas dava muito trabalho (...). Mas eu não gosto muito de misturar o conteúdo de duas aulas em um tópico só, eu tento deixar um tópico por aula, até porque, se o aluno faltar à aula, ele precisa saber o que perdeu, aí o Moodle estando organizado por aula facilita, né?

Nessa lógica, Moran (2012) diz que é preciso aprender a fazer esse movimento de gerenciar e organizar as atividades no espaço virtual, de tal forma que elas dialoguem e complementem o que está sendo feito na sala de aula. E, nesse sentido, os professores evidenciam que a organização do ambiente se dá de maneira muito similar entre eles, e ainda, que eles, de um modo geral, não costumam replicar no Moodle a sequência aula/aula, tal qual ocorre no presencial, mas estabelecem uma relação do presencial com o virtual, conforme sugere Moran (2012). Os professores criam unidades de sentido ou eixos temáticos, que eles também chamam de “módulos”, e esses tópicos criados podem ser utilizados em diversas aulas. Isso significa que eles compreendem que a organização do espaço virtual não é uma mera replicação do presencial, nela existem outros pressupostos que podem ser considerados, uma vez que o Moodle, no caso desses professores, é utilizado, na maioria das vezes, como um apoio ao presencial.

Imbernón (2009) diz que a forma de ensinar é tão importante quanto o que se pretende ensinar, e os professores entrevistados retratam esse cuidado na organização do AVA. Para eles, o AVA é uma extensão da sala de aula, logo, apresentam a preocupação de deixar o ambiente bem apresentável, pois, para eles, a boa organização da sala virtual e seu layout podem repercutir no envolvimento dos alunos e na valorização do trabalho docente, conforme evidenciam:

ES3: Eu tenho uma organização básica no Moodle, tenho cuidado em deixar o ambiente apresentável, ele reflete o meu trabalho e repercute no envolvimento dos alunos com as propostas da disciplina.

ES4: Primeira página do Moodle eu já coloco uma “chargezinha” né? O que é programação? Ah, é mágica... então, eu tento deixar uma coisa que passe para eles que, de uma certa forma, eu fiz aquilo com carinho, sabe? Que eu parei meu tempo, que eu fiz aquilo, que eu não só saí jogando um monte de coisas ali. Eu acho que isso talvez incentive essa coisa de olhar e ver que tá sendo pensado, e que não é qualquer coisa que está sendo feita ali...

ES6: Eu não fico fazendo muita firula, porque eu gosto de “design clean”, mas o aluno precisa ter um ambiente bem estruturado e rapidamente localizar as informações, isso facilita para apropriação dos conteúdos e realização daquilo que é proposto.

ES7: O Moodle é fundamental para a minha prática (...), apoia a aprendizagem dos alunos, facilita nossa comunicação (...), procuro deixá-lo o mais organizado possível, isso faz parte das minhas atividades rotineiras (...).

Assim sendo, as falas revelam que esses professores incorporaram às suas práticas a utilização do Moodle e que eles disponibilizam tempo para a organização desse espaço, pois acreditam que ele colabora para as suas práticas docentes, e, ainda, para a aprendizagem de seus alunos. Imbernón (2016) acredita que ensinar não é uma tarefa fácil, aliás, complexa, especialmente nos dias de hoje, com tantas possibilidades de como fazer. Ele refere que o professor precisa estar em constante formação, pesquisando e experienciando as novas alternativas do como fazer, estando em constante exercício teórico-prático. Behar (2013) diz que a EAD exige muita dedicação dos professores, visto que eles precisam mobilizar diversos saberes, que vão além dos teóricos relativos aos conteúdos para desempenhar suas funções. A autora refere que “(...) ser um professor competente implica *saber, saber o que fazer com o conhecimento adquirido, como fazer e quando fazer.* ” (BEHAR, 2013, p. 103)

Os professores revelam que a organização da sala virtual leva tempo, afirmam, conforme sinalizado por Behar (2013), a necessidade de considerável dedicação para configurar esse espaço, ainda que o grupo de professores entrevistados possua fluência digital, o que minimiza as dificuldades técnicas no uso dos recursos do Moodle, comum aos professores de outras áreas do conhecimento. Segundo Benetti e colaboradores (2008), sabe-se que o uso dos recursos da educação a distância exige uma mudança de paradigmas e de modelo mental por parte do professor. O ES1 sinaliza que, ainda que os professores da FACIN tenham fluência digital, eles possuem outras limitações na utilização do AVA, conforme exposto:

ES1: Não me surpreende que muita gente não se disponha a usar o Moodle. (...) então tu tens só as pessoas que realmente gostam e que estão interessadas. Para fazer um questionário, só para te dar um exemplo: um questionário com cinco perguntas que tenha feedback em todas as respostas, sei lá, eu vou gastar três horas. Então, assim, tu está sempre investindo. Então, é muito investimento de tempo... isso que eu não precisei aprender como funciona, né? Temos fluência tecnológica, por outro lado, não temos fluência didática... são problemas diferentes das outras áreas.

Nessa perspectiva, cabe uma reflexão quanto ao apoio pedagógico que os professores estão recebendo para utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Segundo ressalta **ES1**, o fato de ter formação na

área das tecnologias facilita somente quanto a uma das limitações: a técnica. O que é positivo, uma vez que sua instrumentalização tende a acontecer de forma autodidata, manipulando os recursos disponíveis. Muito embora saibamos que para utilização das tecnologias digitais na educação não basta apenas ter domínio técnico dos recursos, como bem referido pelo professor, há necessidade de conhecimentos pedagógicos, relacionados às questões metodológicas e as estratégias didáticas. E essa é uma dificuldade enfrentada em todo contexto da educação superior, especialmente na graduação, na qual a demanda de trabalhar conhecimentos de áreas específicas e variadas conduz a outra necessidade: “ensinar o professor a ensinar e fazê-los aprender a aprender” (IMBERNÓN, 2012).

Os professores referem que as formações das quais participam costumam ser voltadas à instrumentalização para o uso das TD, e ainda revelam que, mesmo quando são voltadas às questões pedagógicas ou metodológicas, do “como fazer”, não atendem às necessidades específicas de suas áreas, conforme evidenciam:

ES1: Temos que fazer um curso para usar o Moodle, mas para nós não ajudou em nada (...) porque quando era uma pessoa de tecnologia a gente, obviamente, não precisava daquilo ali: "onde é que clica, onde não clica". E a gente queria era mais metodologia e coisa... e quando era de metodologia não era nunca adequado a nossa realidade (...) o principal problema é sempre conseguir aplicar, na prática, a metodologia dentro da área (...) as dinâmicas que o pessoal (...) normalmente na área de humanas, elas não servem para nós...

ES2: Nunca realizei nenhum curso voltado para metodologia, para prática pedagógica. Também nunca fiz um curso voltado para o uso de tecnologias, mas por trabalhar dentro de um contexto no qual preciso pesquisar, acabo por utilizar o meio digital. Esse lado autodidata contribui para minha formação.

ES3: Em termos pedagógicos a gente está sempre conversando (...). Trocamos ideias e compartilhamos nossas experiências, o que temos mais é capacitação docente, de uso do Moodle.

ES4: Tu acaba tendo que ter isso, de ir atrás sozinho, buscando (...) tu não vai conseguir que alguém sente do teu lado e te ajude. Então, eu acho que o Moodle acabou entrando nessa questão.

ES5: Quando a gente faz mestrado ou doutorado, temos que fazer uma disciplina de metodologia de ensino superior. E... não indo, falando mal, mas... é que assim: às vezes, na educação, parece que tem muito conceito, e na hora de fazer a prática, por exemplo, como é que eu trato isso num ambiente como o Moodle? Fica nesse... palavreado... e nós da área de exatas gostamos de ser mais objetivos.

As contribuições mencionadas conduzem à reflexão sobre o tipo de formação continuada que está sendo ofertada para os professores incorporarem às suas práticas pedagógicas as TD. Eles referem que participam de formações relativas a conteúdos que já dominam e que, quando a proposta visa contemplar aquilo de que necessitam, encontram dificuldade de adaptação das teorias na prática. Ainda, foi referido que as trocas que fazem entre seus pares e o ímpeto de buscar o conhecimento, aprendendo de forma autodidata, fornece a eles elementos que apoiam suas práticas pedagógicas.

Ainda, alguns professores entrevistados relataram participar de formações que não atendem às suas necessidades, em alguns casos porque a temática abordada não é novidade para eles, em outras situações trata-se de inadequação das propostas à sua área do conhecimento. Nesse contexto, é preciso promover uma reflexão acerca da eficácia da formação genérica – aquela ofertada de maneira igual para qualquer área do conhecimento - e a especializada, aquela que costuma ocorrer por unidade acadêmica, muitas vezes ministrada por docente da própria área. Conforme evidencia Nóvoa (2015), a formação de professores em dimensões coletivas pode promover a reflexão sobre a prática pedagógica através da comunicação e das trocas de experiência. Deve se ter cuidado para que os momentos de formação não se tornem exaustivamente teóricos e distantes da prática dos professores.

Nesse caso, entende-se que as práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores entrevistados decorrem, especialmente, de seus processos de formação e da busca pelo conhecimento, alavancadas pelo comprometimento com a prática docente. No sentido de progredir nessa abordagem e denotar a análise acerca da formação desses professores e do comprometimento que evidenciam com esse processo, considera-se pertinente adentrar na segunda categoria emergente das entrevistas: *Formação Docente: Comprometimento*.

4.3.3 Categoria Formação Docente: Comprometimento

Ficou evidente que os professores entrevistados são comprometidos na busca pela formação para qualificar suas práticas docentes, uma vez que não se limitam aos cursos ofertados pela universidade, a participações em

congressos e eventos específicos de suas áreas ou a disciplinas cursadas em suas formações acadêmicas - eles pesquisam, discutem sobre suas práticas e trocam ideias entre si. É visível nesse grupo de professores o engajamento com a prática docente e com a busca de qualificação: durante a realização das entrevistas foi percebida a satisfação que eles tinham ao falar de suas práticas pedagógicas, da organização das suas salas virtuais e de seus processos de formação, que se constituem a cada dia. Alguns entrevistados não se restringiram apenas a responder às perguntas, mas também mostraram à pesquisadora suas salas virtuais e apresentaram suas organizações com entusiasmo.

Por esse ângulo, Nóvoa (2015) refere que o grande desafio para os professores do séc. XXI não é o desafio de dar uma aula, não é o desafio de transmitir uma matéria, não é o desafio de dar uma disciplina; é o desafio de trabalhar o conhecimento com os alunos. É pôr ordem no caos da Internet, é pôr ordem na massa de dados e de informações que estão ao alcance de qualquer pessoa. De conseguir que aquilo tenha coerência, que aquilo tenha sentido, de trabalhar com os alunos esse conhecimento, que é matéria-prima de todo o ensino e de toda educação, mas certamente, de uma maneira diferente do que no passado: o saber da ação, o saber da pedagogia. O autor ainda acrescenta que “o saber da pedagogia é um saber de compromisso”. (NÓVOA, 2015, p. 168)

Esse saber do compromisso trazido por Nóvoa se reflete na busca pelo conhecimento dos sujeitos entrevistados. Quando se questionou sobre o processo de formação para o uso das tecnologias na prática pedagógica, as respostas obtidas forneceram argumentos para acreditar que se tratava de um grupo de professores engajado na busca pela qualidade da prática docente, sujeitos ativos e inquietos, conforme exposto:

ES1: Eu participava de todas as formações, de todos os cursos que me ofereciam. Também busco... Quando eu estou vendo uma aula que foi feita para o You Tube, eu estou olhando como é que outros fazem. Aí, tu estás vendo o que estão utilizando de recursos e o que tu podes aproveitar daquilo ali.

ES2: Não fiz cursos voltados para metodologia ou da área pedagógica, mas estou sempre pesquisando, minha profissão exige isto, não é?!

ES3: Eu fiz a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nem foi no Mestrado, foi depois, aqui mesmo na Universidade, uma espécie

de extensão (...). E em termos pedagógicos a gente está sempre conversando, o que temos mesmo é uma troca figurinha, como dizemos, que tem a sala dos professores, sala de convivência. A gente sempre conversa e tenta ver... "ah, mas eu fiz tal coisa e não deu certo"; enfim... Isso é importante, porque, às vezes, uma pessoa faz de um jeito e.... "não tinha me dado conta, podia ter feito daquele jeito", né?

ES4: Foi uma mudança para minha vida, foi quando eu comecei a dar aula, por mais que tu entendas do conteúdo, tem muitas coisas mais o que aprender. Muitas coisas tu acabas tendo que ir atrás sozinho, e o Moodle foi assim...

ES5: Vamos indo em busca do que precisamos de conhecimento para fazer acontecer o planejamento. E eu acho que os nossos alunos agora, eles são muito habituados a isso né? Tanto que, se você não tem o Moodle, eles cobram: "tá, cadê a área? Onde é que está o Moodle? Qual é o seu Moodle?". É assim, tem que correr atrás de aprender a fazer bom uso da plataforma.

ES6: Hoje está tudo disponível online, então a gente digita lá uma necessidade e seja lá qual for a mídia que vai te entregar aquilo, seja no vídeo ou vai ser um áudio... eu vou coletando múltiplas possibilidades.... acho que faz parte, pesquisar, correr atrás de preencher as lacunas da tua formação. Quando se faz mestrado e doutorado o que tu mais aprende? A sistematizar a busca pela informação. Então é a mesma coisa, eu não me baseio numa única fonte, eu olho múltiplas fontes em busca de sanar minhas dificuldades enquanto docente.

Nesse contexto, estamos falando de um grupo de professores que investe em pesquisar e conversar sobre suas ações e estratégias pedagógicas. Conforme refere ES5, professor da FACIN, os próprios aprendizes cobram do professor o uso do AVA Moodle, pois eles estão habituados com o uso da plataforma, para eles é incomum um professor não dispor de uma sala virtual para a disciplina. Para tanto, a universidade oferece aos docentes um programa de formação para o uso do Moodle, conforme consta na Seção 3.1, que refere o contexto da pesquisa. Esse programa de formação para o uso do Moodle ocorre em nível básico e avançado. A oficina de nível básico dura 20h e ocorre em datas preestabelecidas pela universidade, já a oficina de nível avançado pode ser solicitada pelas unidades acadêmicas da universidade e está contemplada por 8h: 4h presenciais e 4h virtuais. Não há dúvidas de que esse incentivo por parte da Universidade colabore para utilização do Moodle entre os docentes. ES3 deixa isso aparente:

ES3: O programa de formação para o uso do Moodle aqui da universidade é importante, porque até os nossos próprios colegas aqui da FACIN, muitas vezes não sabem "ah mas tem isso?". Tem "N" ferramentas que o pessoal não usa porque desconhece que existe. Às vezes, é por falta de tempo; às vezes, por falta de vontade. Então, eu acho importante que tenha esse programa de formação,

essas oficinas. O que se faz lá é dar uma visão geral das ferramentas e depois, se a pessoa quiser, ela busca mais ajuda.

Ou seja, mesmo para os professores com fluência digital, o programa de formação da universidade, que instrumentaliza para o uso do Moodle, é importante, visto que muitos desconhecem as funcionalidades existentes na plataforma e durante o curso descobrem possibilidades que podem dar conta de suas necessidades pedagógicas, como é o caso da ferramenta de criação de grupo, sinalizada por ES3:

ES3: (...) de repente tu descobre que não precisa pedir para os alunos te enviarem a divisão dos grupos por e-mail ou por fórum, pois tu mesmo pode selecionar os grupos automaticamente no Moodle, com poucos cliques (...)

Portanto, a visão de ES3 é de que o programa de formação da universidade fornece aos professores a visão das possibilidades existentes no Moodle, e que, independente da formação acadêmica, ainda que seja voltada para a área das tecnologias, é importante que ocorra a participação docente. Já para **ES1** as necessidades dos professores da FACIN são outras, voltadas às questões didáticas e metodológicas, conforme menciona:

ES1: A gente teve, foi obrigado a fazer o curso aquele (...) do Moodle. Eu já tinha feito antes de ele virar obrigatório, porque eu sempre me interessei muito, e até sempre fui muito crítico, porque eu acho que eles eram sempre muito mal feitos, porque quando era uma pessoa de tecnologia a gente obviamente não precisava daquilo ali... "onde é que clica, onde não clica?"... Nós precisávamos era mais metodologia e das questões didáticas.

Isto posto, foi verificado que as oficinas básicas de Moodle que ocorrem regularmente são ofertadas em um mesmo formato para todas as unidades acadêmicas, ou seja, independente da área do conhecimento dos docentes, o conteúdo e o método serão os mesmos e geralmente essas oficinas são voltadas à instrumentalização do professor. O que ES1 referiu é que as questões básicas de manuseio do AVA Moodle não são interessantes aos professores da FACIN, talvez nem sejam para docentes de outras áreas, conforme ele mesmo complementa:

ES1: Em nosso caso aqui (FACIN), as pessoas conseguem clicar em um recurso e abrir, fazer funcionar. Eu imagino que até tenha outros professores, talvez em uma unidade com um pessoal mais experiente, que essas pessoas sejam de uma geração que não tenha essa facilidade, mas ainda assim penso que todo mundo já está mais ou menos se acostumando com isso, porque o próprio uso de qualquer ferramenta de Facebook ou da Internet já auxilia nessa desenvoltura.

Nesse contexto, Imbernón (2016) sinaliza que a formação permanente (continuada) dos professores tem impacto inegável na qualidade do ensino oferecido por eles e que se deve refletir sobre suas reais necessidades. Portanto, entende-se que as necessidades de hoje já não são mais as mesmas de alguns anos atrás, quando os professores ainda se sentiam ameaçados pelas TD. É importante considerar que hoje até os professores mais conservadores, no que tange ao uso de tecnologias, já possuem algum domínio sobre elas, porque de alguma forma as TD estão presentes de forma naturalizada em nossas vidas. Nóvoa (2015) refere que os educadores sempre tiveram resistências em relação às tecnologias por receio de que elas pudessem prejudicar o convívio e a proximidade entre as pessoas, mas sinaliza que de forma surpreendente (para aqueles mais resistentes) as tecnologias têm sido desenvolvidas no sentido de facilitar a relação e a comunicação entre as pessoas. Imbernón (2016) considera que a exacerbada oferta de formação continuada para os professores, que se materializa através de cursos, oficinas, palestras, congressos etc. – das mais variadas temáticas – demanda a necessidade de uma pausa para reflexão sobre novas “capacitações” para formação docente nesse momento:

[...] passou-se de nada a uma infinidade e a uma diversidade de cursos, de atividades etc.; e agora se necessita de uma pausa para refletir sobre as novas capacitações docentes e destacar entre elas as habilidades interpessoais, relacionais e comunicativas [...]. (IMBERNÓN, 2016, p. 99).

O autor ainda refere que agora é preciso dotar o professorado de mais competências pedagógicas e de capacidade de trabalhar com os colegas e aprender com os iguais, através da colaboração entre os pares. Nóvoa (2015) colabora com essa perspectiva, na medida em que refere que ser educador é assumir também uma responsabilidade perante a nossa própria formação e perante a formação dos nossos colegas. Nesse sentido, as formações

ofertadas precisam dar conta de promover esses momentos colaborativos entre os pares – colegas da mesma área. Isso não significa que as formações devam ser promovidas somente de forma especializada, mas colabora com a perspectiva trazida por alguns dos professores entrevistados, que apresentam dificuldades em adaptar as teorias abordadas nas formações de que participam com suas práticas pedagógicas, e referem à relevância dos momentos de troca de “ideias” entre colegas:

ES1: O principal problema das formações que participamos é sempre conseguir aplicar na prática, a metodologia dentro da nossa área. (...) as dinâmicas que o pessoal (...) normalmente na área de humanas apresenta não servem para nós. Uma nova proposta, talvez mais eficiente, seria promover momentos de troca, compartilhamento de ideias entre os colegas (...) seria pegar os casos de sucesso, professores que desenvolvem coisas legais, e apresentar para financiar outros, né?

ES3: (...) a gente tá sempre conversando (...) a gente troca figurinha (...) tem a sala dos professores, sala de convivência, e... isso é uma prática comum. A gente sempre conversa e tenta ver... "ah, mas eu fiz tal coisa e não deu certo"; enfim... Isso é importante porque, às vezes, uma pessoa faz de um jeito e "não tinha me dado conta, podia ter feito daquele jeito", né? Mas depende muito da experiência de cada um, da vontade de cada um. Eu aprendo muito nesses momentos.

ES5: (...) na educação parece que tem muito conceito e na hora de fazer a prática, por exemplo, como é que eu trato isso num ambiente como o Moodle? Fica nesse palavreado né? E nós da área de exatas gostamos de ser mais objetivos. Eu costumo buscar fazer coisas diferentes, estamos sempre conversando por aqui sobre isso tudo, como mudar, melhorar, trocando ideias...

Percebe-se que os professores estão manifestando o interesse em uma perspectiva especializada para a formação docente, que é de favorecer espaço para as discussões entre colegas e para o compartilhamento de boas práticas. Eles deixam evidente que consideram interessante conversar com seus pares, estão atentos às práticas dos colegas, porque consideram que podem adaptá-las às suas práticas e fortalecer seus conhecimentos pedagógicos através delas, pois, diferente dos professores de outras áreas – *que usam de outra “linguagem”, que é decorrente de processo de formação acadêmico, com vistas as questões epistemológicas de suas áreas* – aquilo que seus colegas fazem pode ser incorporado em seu contexto.

ES1, ES3 e ES5 indicam que as trocas estabelecidas a partir do diálogo entre professores de uma mesma área do conhecimento tendem a atingir o campo das práticas com maior facilidade do que as formações ofertadas por

professores advindos de outras áreas. Nesse sentido, é possível que a apropriação acerca da linguagem e a aproximação do contexto vivenciado (teórico, dos aprendizes, dos métodos e de tudo aquilo que é comum a área) colaborem para a perspectiva trazida pelos docentes. Pimenta (2008) defende que o processo formativo do professor deve respeitar inicialmente sua realidade, e não aquilo que ele deva fazer ou o que ele vai fazer. Para a autora, essa realidade que permeia a prática do professor deve ser aprendida e discutida para que se possa aproximar dos saberes advindos da experiência docente, e ainda complementa:

[...] entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. Essa vasta e complexa produção tende a ficar perdida, diluída e ao nível do senso comum. (PIMENTA, 2008, p. 7)

Cabe salientar que os professores entrevistados não negam a importância das teorias educacionais, apesar da dificuldade mencionada de relacionar as teorias apresentadas com suas práticas, quando participam de formações promovidas pela área das humanas. Eles consideram importante estudar as questões metodológicas e didáticas para o uso das tecnologias digitais, dizem-se carentes desse tipo de formação e com poucas oportunidades de discutir sobre isso. Falam da necessidade de conversar mais com seus colegas, porque assim acreditam que terão possibilidades reais de aplicação prática, eles preferem aprender teoria com a prática, apoiados em situações reais. A característica mais notável com relação à formação desses professores é, sem dúvida, o comprometimento com a prática docente. Eles não se limitam ao que é oferecido pela universidade ou se restringem às suas formações acadêmicas, eles vão além, seja nas trocas com os colegas ou em suas pesquisas por práticas que possam ser adaptadas às suas necessidades.

Decorrentes do comprometimento dos professores entrevistados com a docência, estão suas estratégias didáticas criadas e organizadas no AVA Moodle. Eles podem até utilizar os mesmos recursos, uma vez que se constatou pouca diversidade nesse aspecto, mas evidenciam formas e

perspectivas distintas em suas salas virtuais. Em suas estratégias didáticas revelam-se as particularidades e a forma como conduzem a organização de suas salas do AVA Moodle. Para adentrar nessa subjetiva discussão, evoluiu-se a categoria emergente das entrevistas *Estratégias Didáticas criadas e organizadas*.

4.3.4 Categoria: Estratégias Didáticas Criadas/Organizadas

Essa categoria possui considerável relevância para a pesquisa em questão, pois denota a ação docente no AVA Moodle, evidenciando que, ainda que os recursos utilizados sejam os mesmos, as estratégias didáticas se apresentam de maneiras distintas. Cabe referir que didática, para Libâneo (2006), pode representar o modo, o método e as condições do ato de ensinar. Ainda pode-se presumir, com vistas às contribuições do autor, que a didática não se limita a métodos que apoiem a compreensão de determinado conteúdo, relacionando-se apenas ao ensino, mas que se apresenta de forma abrangente, refletindo na qualidade da aprendizagem do aluno, auxiliando na sua constituição como sujeito crítico, capaz de contribuir, através de sua reflexão e intervenção em nossa sociedade.

Para dar início a essa importante etapa da análise dos dados, que contempla as estratégias didáticas, considera-se pertinente explanar acerca dos elementos mais utilizados no Moodle pelos sujeitos entrevistados. Assim, como já havia sido constatado nas análises do relatório do Moodle (que contemplou 540 docentes que usam o AVA e diversificam recursos e atividades) e do questionário (com 99 respostas de usuários frequentes que diversificam recursos e atividades), os professores entrevistados também costumam apresentar maior frequência de uso das atividades tarefa, fórum e questionário, além da constante utilização do repositório de materiais, inclusive audiovisuais. Parte dos entrevistados relatou o uso de outros elementos do Moodle, como as atividades escolha, enquete e wiki, no entanto, nesses casos, o uso é esporádico se comparado às atividades tarefa, fórum e questionário. Ainda, parte dos docentes entrevistados faz uso dos relatórios do Moodle para avaliação dos alunos.

Percebe-se, dentre os entrevistados, aplicações pertinentes e propósitos distintos no uso dos elementos do Moodle, que decorrem, principalmente, dos objetivos da disciplina e do perfil da turma, culminando com a perspectiva de Imbernón (2012), Moran (2012) e Kenski (2007) que acreditam que as propostas não devem ser pensadas a partir dos recursos, mas sim a partir do perfil dos estudantes, respeitando os objetivos traçados no planejamento. Uma evidência dessa diversidade no uso da mesma ferramenta se apresenta com a atividade tarefa, a qual permite que os alunos submetam arquivos no AVA Moodle. Apesar da “limitação do recurso” estar situada no *upload* de arquivo, é na forma de uso que se estabelece a diversidade, pois nem sempre a proposta que envolve essa ferramenta tem o mesmo objetivo, conforme evidenciam os sujeitos:

ES1: Dentro do AVA, mesmo usando tarefa, **não costumo pedir uma atividade avaliativa**, são a título de exercício, não tem cunho avaliativo. Minhas disciplinas são mais tarde no semestre (geralmente), de forma que eu estou assumindo que eles têm maturidade para, enfim, fazer se quiserem. Não costumo usar o Moodle para mensurar o conhecimento do aluno. Prefiro usar o questionário para isso, não preciso corrigir.

ES2: Eu **uso a tarefa para saber o quanto ele avançou na disciplina**, porque eu consigo ver o quanto ele aprendeu, o quanto ele entendeu, quem avançou mais, quem avançou menos. (...) **Nem sempre são avaliativas, depende do objetivo da proposta e do grupo**, geralmente as tarefas servem mais para que eu faça um acompanhamento.

ES3: Tarefas são, quase sempre, avaliativas. Eu já tentei algumas vezes fazer exercícios (sem nota), mas na graduação, no presencial, é mais difícil, porque como eles não têm esse costume de estar constantemente acessando, a gente tem que ficar em cima. As minhas turmas são de terceiro, quarto nível para cima, talvez os alunos calouros, de primeiro e segundo nível, respondam melhor a isso, mas eu acho que os alunos mais antigos, eles já estão esperando outra coisa, eles já estão querendo conteúdo e atividade, e não estão muito preocupados com atividades que não valham nota.

ES4: Eu acabo usando muito a parte de sala de entrega – tarefa - peço para os alunos me mandarem por ali, porque eu acho que é um controle melhor, eu consigo acompanhar o horário que a pessoa mandou e tudo, e **fica mais fácil depois para mim pegar e avaliar os trabalhos ou até o comprometimento com as propostas da disciplina, quando não são apenas exercícios.**

ES5: Tarefa eu uso muito mais por comodidade de entrega. Fica logado, **o aluno sabe que entregou e eu que recebi.** Bem para registro mesmo. Em alguns casos tem nota. **Em algumas atividades eu dou feedback pelo próprio Moodle, outras não**, às vezes também me dou o trabalho de pegar, imprimir, escrever e entregar na próxima aula, aí depende do exercício.

ES6: Quando uso tarefa, estabeleço um prazo limite e eles têm que submeter por ali, e eu consigo acompanhar facilmente. **99,9% das vezes a tarefa é avaliativa.**

ES7: Eu uso a tarefa com finalidades diferentes, às vezes avaliativas, outras vezes para postagem dos exercícios. Então, eu uso bastante assim: vejo realmente quem me entregou e quem não me entregou, controle! Por exemplo, agora na disciplina “X” temos um relatório de acompanhamento toda semana e eles têm que me entregar via tarefa no Moodle, se não entregarem, desconto ponto na nota. Mas tenho disciplinas que são diferentes, disponibilizo exercícios e cobro que coloquem as respostas no Moodle. Mas aí é exercício, não é trabalho. **Muitas vezes essa organização depende da turma, da maturidade, do retorno que tenho.**

Conforme pode ser observado, os professores usam o recurso tarefa como proposta avaliativa – do conteúdo, como proposta avaliativa – do comprometimento (prazo), para postagem de exercícios, para acompanhamento da aprendizagem dos alunos e para *feedbacks*. Tais possibilidades variam, pois, conforme salienta Lévy (1999), a tecnologia condiciona, mas não determina. E, assim, Lévy (1999, p.21) considera a dimensão do imperativo tecnológico imprópria, uma vez que defende que as técnicas não determinam nada; elas inclinam, pesam, podem até mesmo interditar - mas não ditam. Segundo o autor, "não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelo homem, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal". Lévy entende, dessa forma, que o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico. Essas possibilidades da tarefa não somente apresentam diferenças de uso entre os sujeitos entrevistados, como também entre suas turmas, já que a finalidade de uso varia de acordo com a estratégia didática mais adequada ao contexto.

ES1 e ES3 apresentam opiniões diferentes sobre o uso da tarefa, enquanto ES1 afirma não usar o AVA para atividades avaliativas, em razão de acreditar que seus alunos possuem maturidade para decidir se querem ou não realizar a proposta inserida no Moodle, ES3 diz que em seus alunos não percebe essa maturidade, e agrega “nota” para induzir a realização. Portanto, para ES3, o que não agrega no processo avaliativo tende a não ser realizado, é como se a realização de exercícios se constituísse como perda de tempo para os alunos.

ES2 refere usar a tarefa para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, mas sinaliza que nem sempre suas solicitações são avaliativas e agregam nota para a disciplina. Complementa, ainda, que o fato de valer nota

ou não depende da proposta e do grupo, o que evidencia uma flexibilidade em seu planejamento. ES7 também refere que a finalidade da atividade que solicita através da tarefa depende do grupo de alunos, que pode variar entre exercícios e avaliações. Nesse sentido, Moran (2012) considera que o processo avaliativo ainda possui foco demasiado no conteúdo e deixa de contemplar outras questões essenciais, dentre elas, o processo, que pode estar relacionado ao acompanhamento da aprendizagem realizado por ES2, ainda que a professora não mencione esse processo como avaliativo.

ES4 expõe que, através da tarefa, pode avaliar os trabalhos e o comprometimento dos alunos com a disciplina, uma vez que os registros disponíveis no Moodle lhe permitem verificar o cumprimento dos critérios das atividades e dos prazos estabelecidos, o que mais uma vez corrobora a perspectiva de Moran (2012), quando sinaliza que o processo avaliativo deve ir além dos conteúdos.

ES5 aborda outra perspectiva do uso do AVA, quando menciona o fornecimento de *feedback* através do ambiente. Remete-nos, pois, a considerar que uma entrega por parte do aluno demanda do professor um retorno, movimento que se faz constante no processo de construção do conhecimento. (IMBERNÓN, 2012) A atividade tarefa possibilita ao professor uma resposta ao aluno (privada) através do Moodle, que pode até solicitar reenvio do arquivo, se considerar conveniente. Essa estratégia de uso do AVA pode auxiliar na aprendizagem dos alunos e otimizar o tempo da aula presencial, visto que o retorno das avaliações e exercícios pode ficar concentrado no Moodle, de forma individual, por aluno.

Com relação ao uso do fórum, os professores relatam que costumam usá-lo mais frequentemente como recurso de comunicação, contudo alguns docentes exploram também o espaço para exercícios colaborativos, nos quais o objetivo é que o aluno compartilhe sua resposta com os demais. Também foi referido o uso desse espaço para formação de grupos e definição de temáticas de atividades, conforme evidenciam as falas dos entrevistados:

ES1: O fórum para mim é um recurso básico, uso para comunicação e atividades coletivas.

ES2: O fórum eu uso mais para me comunicar com os alunos, aplico poucas atividades com ele.

ES3: (...) tem gente que só coloca material e é isso, o Moodle se reduz a repositório, eu tento explorar mais a parte interativa, de envolvimento do aluno (...) uso fórum para comunicação e para atividades diversas, especialmente quando desejo que compartilhem as respostas.

ES4: Quando uso fórum a ideia é que eles consigam ver a solução do colega para o mesmo exercício que eles fizeram e consigam ver que existem formas diferentes de resolver o problema e coisas assim. Inclusive, sempre coloco o nome de "fórum de compartilhamento de soluções". Também uso muito o fórum de dúvidas, funciona muito bem. Toda dúvida eu retorno no fórum, inclusive quando eles me enviam por e-mail. Acho que ficam com vergonha de postar, mas eu vou lá e coloco no fórum. Sempre digo: "a tua dúvida pode ser a mesma do teu colega". Quando exponho no fórum todos ganham. Sem contar que mando vários recados no fórum de notícias, exploro ao máximo esse recurso.

ES5: Não costumo usar o fórum como recurso avaliativo, mais para exercícios. Acho que já fiz uma experiência de usar isso em semipresencial. Só que, às vezes, o aluno vai lá e só diz assim "ah sim, concordo", só para dizer que participou, então é complicado de avaliar assim. Também uso para comunicados, divulgações de eventos, tudo que considero pertinente divulgar para eles eu lanço no fórum de notícias.

ES6: Tenho dois usos significativos do fórum, além de comunicar, um é para organização de grupos, assim: cada grupo tem ali o seu local para postar a atividade proposta e discutir entre eles, de forma que eu consiga acompanhar. Outro uso é quando os alunos podem definir o tema de um trabalho, aí uso o fórum para que eles escolham os temas, mas o tema não pode repetir entre os grupos, a regra é a anterioridade, eles já sabem desse esquema. E isso me permite, também, validar o tema, porque alguns temas não são aceitos. Então assim, eu consigo ver o que eles estão escolhendo e aí digo "tá aceito"; ou "tá muito grande, tá muito pequeno", eu dou meu feedback por ali mesmo e isso poupa muito tempo da aula presencial, a aula se estende em razão da possibilidade de uso do Moodle. Mas raramente eu uso o fórum para avaliar, valendo nota. Também tem outro uso do fórum que é muito legal, o seguinte: tenho 10 exercícios, daí cada aluno – em duplas ou individualmente – submete suas respostas para o fórum. Então assim, o cara cria lá "resposta pra pergunta três". Aí ele coloca a sua resposta. Como todo mundo da turma pode ver, às vezes tem múltiplas soluções para o mesmo exercício. Então eu uso o fórum como um jeito de mostrar que tem múltiplas soluções e para cada um comparar a sua resposta com a dos outros, aí meu objetivo é trocar mesmo.

ES7: Em todas as disciplinas eu uso o fórum de notícias, mais para comunicação. Tenho poucas atividades mesmo nesse recurso.

De acordo com Leite (2006), o fórum pode ser considerado uma ferramenta de comunicação assíncrona muito versátil. É um espaço no qual todos podem ver o que todos fazem, ainda que não ao mesmo tempo. Os fóruns podem ser estruturados de diversas formas: discussão geral com diversos temas/tópicos, uma única discussão, cada aluno abre apenas um tópico, perguntas e respostas. As mensagens podem também incluir anexos. Os fóruns permitem a avaliação quantitativa ou qualitativa, e ainda podem ser

criados critérios diferenciados para avaliação de cada mensagem, todavia, de acordo com os professores entrevistados, geralmente ele não é utilizado como um recurso avaliativo, servindo mais para recurso de comunicação e realização de exercícios que demandem compartilhamento de respostas.

No caso dos professores entrevistados, aproximadamente 57% deles utilizam o fórum para outras atividades além da comunicação, geralmente quando a finalidade é que os alunos compartilhem suas respostas, ou até mesmo suas dúvidas. ES4 refere que costuma criar fóruns específicos com finalidades distintas, inclusive um deles apenas para dúvidas, no qual estimula seus alunos a encaminharem todas as suas demandas/questionamentos para esse espaço, e ainda menciona que, quando isso não acontece e a dúvida é recebida através de outro canal, ela mesma faz a postagem no fórum de dúvidas. De acordo com a professora, isso facilita para todos, visto que muitas vezes os questionamentos são os mesmos. A professora tem claro quando é pertinente o uso do fórum, na medida em que adota a estratégia de usar essa atividade quando busca compartilhamento, ou seja, quando não há receio de que a resposta de um aluno influencie a do outro. Já ES2 e ES7 costumam centralizar o uso do fórum para comunicação com os alunos, não é habitual desenvolverem atividades diretamente relativas aos conteúdos neste recurso, mas registram ali informações importantes relativas à disciplina e a combinações. Nesses casos, observa-se a tendência de um uso unidirecional: professor >> aluno.

Os professores que utilizam o fórum para atividades (que vão além de mero recurso de comunicação) costumam apoiar essa utilização nas questões relacionadas às vantagens do compartilhamento de respostas. No entanto, Leite (2006) sinaliza outras vantagens pedagógicas que podem ser representadas pelo uso do fórum do Moodle e que agregam a ele uma finalidade mais abrangente do que se estima ou se percebe, para a autora o uso fórum:

- Favorece maior reflexão e pesquisa antes da postagem.
- Possibilita mais organização do conteúdo e da forma do texto a ser postado.
- Exige expressão correta e clara de ideias.
- Permite aprofundamento de ideias e conceitos.

- Facilita a prática consciente de diferentes funções cognitivas, como: observar, identificar, relacionar, comparar, analisar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar etc.
 - Possibilita o registro do processo de construção do conhecimento.
 - Possibilita uma mediação mais direcionada por parte do professor.
- Observação: O sucesso de um fórum depende muito do tipo de mediação. (LEITE, 2006. p. 9)

Rodrigues, Monteiro e Moreira (2013) referem que o fórum possui inúmeras finalidades pedagógicas, as quais costumam ser pouco explorados pelos professores. Dentre as finalidades mais fundamentais, segundo as autoras estão: o uso do recurso como atividade introdutória da disciplina, o que possibilita que todos se conheçam através do AVA; o uso do recurso como local para divulgar o que tem de mais importante de informação sobre a disciplina, uma vez que todos são inscritos no fórum de notícias; um meio de ajuda no qual todos podem auxiliar, e nesse caso os próprios alunos podem responder as dúvidas; um método de partilha de documentos importantes, visto que o fórum permite envio de anexos; dar continuidade a um assunto iniciado na sala de aula; atividades de estudos com partilhas de soluções e um espaço social de partilha de ideias.

Sob esse aspecto, pode-se dizer que 57% dos professores entrevistados adotam estratégias didáticas que possibilitam a exploração das vantagens do fórum, incorporando parte das finalidades sinalizadas pelos autores mencionados. É o caso de ES4, que costuma estimular a participação dos alunos nas atividades que envolvem o fórum. ES4 menciona que cria pelo menos mais dois fóruns em suas salas virtuais, além do fórum de notícias (que contempla todas as salas virtuais e é unidirecional: professor >> aluno), o fórum que ela designa como “de compartilhamento” e o outro chamado “de dúvidas”. O primeiro é voltado para a postagem das soluções dos exercícios propostos, com o objetivo de que todos acessem as respostas dos colegas, e o segundo para postagens e respostas das dúvidas que surgem. Portanto, ES4 propicia a seus alunos a partilha das soluções, a reflexão, a organização das ideias, a comparação, a análise e o registro da construção do conhecimento, além de poder acompanhar e mediar todos esses processos que intrinsecamente se estabelecem com o uso do fórum como apoio às suas aulas.

ES6 também evidencia estratégias didáticas diferenciadas ao usar o fórum, uma vez que refere sua utilização para definição de algumas propostas

da disciplina com a turma, como a definição dos grupos ou a seleção da temática dos trabalhos. Com essas definições ocorrendo no fórum, o professor consegue mediar o processo desde o início, mesmo antes do “trabalho”, efetivamente, iniciar. ES6 refere, ainda, que faz uso do fórum para realização de exercícios que contenham múltiplas soluções para mesma questão, pois esse compartilhamento das possibilidades de solução de uma questão é proveitoso para a proposta das disciplinas em que atua, na FACIN.

Um dos professores entrevistados, ao relatar suas estratégias de uso do fórum, deixou evidente que não costuma avaliar, no sentido de atribuir nota às atividades realizadas nessa funcionalidade do Moodle. ES5 mencionou que, por vezes, os alunos fazem participações curtas e pouco relevantes, apenas concordando com os colegas, e isso dificulta atribuição à avaliação. Leite (2006) e Peters (2006) nos sinalizam a importância da mediação em um fórum no qual está sendo proposta uma discussão sobre determinado tema. Ao estabelecer uma proposta para discussão no fórum, é preciso que os critérios estejam claramente definidos: os objetivos, a intensidade das participações, a temática, as intervenções nas respostas dos colegas, dentre outras questões que precisam estar estabelecidas quando se propõe uma atividade. Outro fator importante que precisa ser observado pelo docente diz respeito a suas intervenções no fórum: “deixar acontecer” a discussão não costuma ser uma alternativa muito frutífera, assim como intervir demasiadamente também não. É necessário ponderar e fazer as intervenções necessárias, estimulando as boas colocações dos alunos e conduzindo o foco da proposta.

Além das atividades tarefa e fórum, outros elementos do Moodle também foram mencionados, apesar de surgirem nas entrevistas com menor intensidade. É o caso do questionário, utilizado em todas as aulas de ES1, as quais ocorrem em laboratório. O professor costuma aplicar um questionário para os alunos no final de suas aulas, para que eles testem seus conhecimentos acerca da temática abordada. Como refere ES1, a aplicação do questionário é uma atividade que propicia ao aluno a avaliação do que aprendeu e do quanto aprendeu, ou seja, do próprio processo de aprendizagem, mas não pontua na avaliação da disciplina, conforme explica ES1:

ES1: No final da aula tem o módulo de avaliação do conhecimento, assim, do que ele conseguiu entender do conteúdo, para ver se atingiu aos objetivos – um questionário. Essa estrutura eu acho tem funcionado bem, até porque quando ele não consegue terminar ou quando ele não consegue ir na aula, ele consegue fazer isso também, fica tudo no Moodle. Mas geralmente eles fazem ali, no final da aula, aí se surge alguma dúvida eu estou ali para apoiar.

O professor sinaliza uma das principais vantagens da sua estratégia de usar o questionário do Moodle, que é sua aplicação a qualquer tempo, em qualquer lugar. Ou seja, mesmo quem não estava presente no momento da aula poderá acompanhar aquilo que foi trabalhado naquele momento. Além disso, apesar da realização do questionário não acarretar em nota, o professor tem acesso a verificar o desempenho dos alunos e mensurar se os conteúdos estão sendo compreendidos por eles. Entretanto, ES1 pondera que a prática de utilizar o questionário nas suas aulas exige dele dedicação e investimento de tempo:

ES1: (...) só para te dar um exemplo: para fazer um questionário com cinco perguntas que tenha feedback em todas as respostas, sei lá, eu vou gastar três horas. Então assim, tu tá sempre investindo. Então é muito investimento de tempo, né? Isso que eu não precisei aprender como funciona (...) porque domino a técnica.

A questão do tempo investido para organização e utilização dos elementos do Moodle já havia sido mensurada pelos respondentes do questionário, inclusive, parte dos professores justificam o pouco uso de salas virtuais na falta de tempo para organizar esse espaço. De fato, a configuração de uma sala virtual leva tempo, mesmo para professores que possuam domínio dos recursos. Para Moran (2004), isso faz parte do desafio que a educação a distância trouxe para o ensino presencial e não há alternativas, os professores precisarão se adaptar com esse novo contexto, pois esse aproveitamento dos recursos virtuais é positivo para evolução da educação e, principalmente, para aprendizagem dos alunos. O autor ainda refere:

Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem. Educar com qualidade implica ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades

didáticas em, pelo menos, quatro espaços: nos presenciais, nos presenciais conectados (laboratórios de informática, salas multimídias, etc.), nos AVA e nos experimentais (profissionais e culturais, integrando teoria e prática). (MORAN, 2004, p. 30)

Nesse sentido, algumas instituições de ensino superior desenvolvem estratégias para apoiar os professores nessa configuração de seus ambientes virtuais; entretanto, esse apoio costuma se constituir na orientação dos professores, e não na realização da tarefa pelo professor, como ocorre na instituição pesquisada. Ou seja, o professor que necessita de apoio precisa dedicar ainda mais tempo: primeiro para aprender a manipular o AVA, depois para organizar suas salas virtuais. Todavia, passado esse período inicial de adaptação ao recurso, a perspectiva é que a vantagem do seu uso contribua para a prática pedagógica de forma tão significativa que o tempo investido não seja uma razão que impeça o uso, assim como ocorre para ES1, que tem consciência do considerável tempo investido, mas ainda assim não deixa de usar o questionário do Moodle.

Também foi mencionado por ES1 o uso da atividade wiki do Moodle para o desenvolvimento de atividades colaborativas, sempre que a proposta é pertinente. Já ES3 referiu utilizar, além dos recursos básicos (matérias de apoio, tarefa e fórum), a atividade que possibilita a escolha de grupo dentro do próprio AVA:

ES3: Trabalho em grupo às vezes a gente consegue fazer na aula mesmo né? Então o pessoal se organiza em grupo e então cria... usamos aquela atividade de escolha de grupo... Mas é uma dinâmica que eu consegui fazer algumas vezes. Pelo Moodle, eles se dividem. Uso a ferramenta de escolha, crio os grupos previamente... já tem uma dinâmica bem maior do que ficar fazendo no quadro, envolve mais.

ES4 refere que esse tipo de proposta envolve mais o aluno. Nesse contexto, ao longo das entrevistas, percebe-se que os professores atribuem o uso do Moodle a essa finalidade: atrair a atenção dos alunos. As estratégias didáticas adotadas pelos professores almejam o envolvimento dos alunos e ES1 chega a evidenciar essa perspectiva:

ES1: Todo o propósito de usar essa ferramenta no presencial é engajar o aluno e essa é uma luta que a gente vem perdendo e tudo que é recurso a gente tenta usar. É muito difícil assim que o aluno

participe e se envolva. Eu acho que essa ferramenta é fundamental para envolver o aluno.

Sabe-se que as tecnologias costumam atrair os jovens, e hoje estamos permanentemente conectados por elas, então a perspectiva de ES1 é que os espaços de aprendizagem sejam favorecidos pelas tecnologias. Nóvoa (2009, p. 196) diz que “hoje é necessário mobilizar novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade”. Portanto, a ideia de usar as TD disponíveis nos espaços de aprendizagem para envolver os alunos configura como uma alternativa pertinente ao contexto em que vivenciamos.

Todos os professores entrevistados utilizam o Moodle também como repositório de materiais. Contudo, para eles, essa função é básica, visto que ao serem questionados com relação aos recursos utilizados, eles nem referiram essa funcionalidade. Foi necessário questioná-los, e então responderam: “sim, isto é básico”. Além disso, os professores sinalizaram o uso do Moodle durante a aula presencial. Assim como alguns docentes utilizam quadro e giz de forma habitual, os sujeitos entrevistados utilizam o AVA como apoio as aulas presenciais. Dessa forma, o Moodle assume a função de apoiar não somente os alunos, mas também a prática docente.

ES1 referiu fazer postagens de arquivos de áudio no Moodle para complementar as orientações a respeito dos conteúdos trabalhados em aula, uma vez que percebeu em sua avaliação institucional reclamações dos alunos em razão da sua fala rápida, o que os impedia de fazer anotações. Ciente dessas considerações e comprometido em qualificar sua prática docente, ES1 adotou a estratégia de gravar mensagens de áudio em seu celular com as explicações detalhadas e disponibilizá-las no AVA Moodle, assim como costumava fazer com os materiais textuais.

ES1: Tem aulas que posto arquivos de áudio, porque eu gravo trechos de áudio com orientações ou explicações, é uma estratégia para quando eles não me têm por perto. Uma das minhas estratégias é que eu acompanho muito a minha avaliação e uma das reclamações é que eu falo muito e muito rápido. Que eles não conseguem anotar. Então assim, tem os slides e tem o áudio no sentido de que se o cara perdeu alguma coisa, está ali, e eles gostam de ouvir, dá para ouvir no carro ou em qualquer lugar. Eu uso muito aquilo ali (Avaliação Institucional) como um recurso e eu falo para

eles isso e eu acho que eles se motivam a preencher, porque eles sabem que eu estou sempre alterando em função daquilo ali.

Ainda que este estudo não permeie o campo da avaliação institucional, e tão pouco possua embasamento teórico para tal, não se poderia encerrar essa análise sem apresentar esse trecho da entrevista, que evidencia aquilo que esteve evidente ao longo de todo esse processo de análise de dados: o comprometimento dos professores entrevistados com suas práticas pedagógicas. ES1 evidencia que usa as críticas dos alunos para renovação de sua prática, inova em suas estratégias didáticas para atender aos apontamentos dos alunos, realizados através do instrumento de avaliação institucional.

Ao chegar ao término da discussão que apresentou os dados obtidos nesta pesquisa, considera-se pertinente salientar que a realização das entrevistas permitiu a imersão nas práticas pedagógicas dos sujeitos entrevistados, a compreensão de suas estratégias didáticas associadas a cada um dos recursos utilizados e da formação desses professores para o uso do Moodle. Considera-se que os achados aqui apresentados, especialmente neste último capítulo da análise, fornecem elementos suficientes para dar início à construção de um guia de estratégias didáticas associados às atividades e aos recursos mais utilizados do AVA Moodle pelos docentes, usuários frequentes da plataforma, da PUCRS.

Os Quadros 10 e 11 estão constituídos por informações que representam a síntese das estratégias didáticas encontradas, e estão compostos por achados desta pesquisa. Este trabalho pretende ser ampliado e publicado no futuro, no sentido de colaborar para a prática pedagógica dos professores que utilizam ou que venham a utilizar o AVA Moodle e para os programas de formação docente das IES.

Quadro 10 - Estratégias Didáticas das Atividades do Moodle

RECURSO	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIA DIDÁTICA; FINALIDADE PEDAGÓGICA
Tarefa	Atividade que pode ser utilizada para receber as produções dos estudantes. Essas produções podem ser textos (artigos, relatórios, projetos, descrições etc.), imagens, planilhas, etc. que serão enviadas pelo ambiente da disciplina para o servidor de arquivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizada para avaliação, com nota; • Utilizada para avaliação do comprometimento (especialmente cumprimento das solicitações e prazos); • Utilizada para postagem de exercícios, sem feedback; • Utilizada para postagem de exercícios, com feedback docente; • Utilizada para acompanhamento da aprendizagem.
Fórum	É um tipo de atividade que possibilita uma discussão assíncrona. Fórum geral: é um fórum aberto, no qual todos os participantes podem iniciar um novo tópico de discussão quando quiserem. Fórum Perguntas e Respostas: os participantes somente visualizam as respostas dos demais após postarem a sua.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizada para comunicação; • Utilizada para realização de atividades colaborativas, nas quais o objetivo é compartilhar soluções e gerar a reflexão sobre múltiplas possibilidades de resolução das questões apresentadas; • Utilizada para definir grupos e temáticas das atividades e facilitar o acompanhamento docente dessas definições; • Utilizada para registro de reflexões acerca dos conteúdos. <p>Obs.: Pouco utilizada para atividades avaliativas.</p>
Questionário	É um tipo de atividade que dispõe de uma grande variedade de tipos de questão, incluindo questões de múltipla escolha, verdadeiro/falso, respostas curta, associação e completar.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizada para avaliações; • Utilizada para realização de exercícios que propiciam acompanhamento do processo de aprendizagem ao docente; • Utilizada para mensurar a apropriação dos conteúdos ao término de cada aula.
Wiki	Atividade para construção de texto de modo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizada para registro de pesquisa realizada pelos alunos acerca do mesmo tema, no qual cada aluno cita o que de novo encontrou, e assim diversos significados emergem. Nessa atividade o professor trabalha questões relacionadas à credibilidade das fontes; • Utilizada para escrita de artigo coletivo, em grupos; • Utilizada como apoio pelos alunos na elaboração de trabalhos em grupo, possibilitando ao professor o acompanhamento daquilo que foi realizado por cada membro do grupo.
Escolha ou Enquete	A escolha/enquete possibilita aos alunos escolher uma única opção entre uma lista definida pelo professor a partir de uma pergunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizada para coletar opinião; <p>4.1.1 Utilizada para identificar conhecimento prévio acerca do conteúdo que será trabalhado.</p> <p>4.1.2 Obs.: Não costuma ser utilizada como uma atividade avaliativa. Possibilita “feedback” por parte do professor e permite que os resultados percentuais das respostas obtidas sejam visualizados pelos alunos.</p>

Fonte: A autora, com base nos achados da pesquisa. (2016)

Quadro 11 - Estratégias Didáticas dos Recursos do Moodle

RECURSO	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIA DIDÁTICA; FINALIDADE PEDAGÓGICA
Arquivos de texto	Recurso que permite o upload e download de arquivos de texto em diversos formatos.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado para publicação do planejamento das aulas – dos roteiros; • Utilizado como repositório de todos os materiais textuais utilizados nas disciplinas para acesso dos alunos; • Utilizado como recurso de aula para apoio do professor. <p>4.1.3 Obs.: A publicação desses materiais ocorre antes ou após as aulas. Foi mencionado que uma estratégia para reter a atenção dos alunos nas aulas presenciais seria publicar os materiais após a abordagem presencial. Também foi mencionado que esse recurso permite aos alunos que não estiveram presentes nas aulas presenciais acesso aos conteúdos trabalhados.</p>
Arquivos de áudio (também chamado de podcast)	Recurso que permite o upload e download de arquivos de áudio em diversos formatos.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado para mensagens curtas aos alunos, com lembretes das combinações realizadas; • Utilizado para orientações complementares acerca dos conteúdos trabalhados em aula – explicações; • Utilizado para complementar os complementares os materiais textuais postados; <p>Obs.: Foi relatado por um dos respondentes da pesquisa que este recurso é utilizado como uma estratégia de replicar as explicações da aula presencial, uma vez que ao analisar sua avaliação feita pelos alunos, no instrumento de avaliação institucional, foram percebidas reclamações acerca de sua fala rápida.</p>
Rótulo	Recurso utilizado em forma de texto ou imagem para organizar a sala virtual. Auxilia na organização da área e permite agrupar o uso de funcionalidades do AVA.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado para criar e separar os módulos referentes aos conteúdos; • Utilizado para separar os grupos de atividades avaliativas dos exercícios. <p>Obs.: Alguns professores mantêm as avaliações e exercícios “dentro” dos tópicos relativos aos seus conteúdos; outros criam novos rótulos somente para compilar as avaliações e exercícios da disciplina.</p>
URL	Recurso que permite acrescentar um link externo (a um arquivo ou site).	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado como recurso de aula para apoio do professor, quando necessita acesso a sites externos para explicitação dos conteúdos; • Utilizado para fornecer referências disponíveis na Web aos alunos. <p>Obs.: Foi mencionado acesso a vídeos que complementam a proposta da disciplina com maior frequência do que a arquivos textuais.</p>
Relatórios	Permite a visualização de relatórios de todos os alunos inscritos na sala virtual, contribuindo com o acompanhamento das atividades dos alunos no ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado como apoio docente no processo de avaliação dos alunos, abrange o acompanhamento acerca da realização das atividades, acesso aos materiais disponibilizados e cumprimento dos prazos de entrega estabelecidos.

Fonte: A autora, com base nos achados da pesquisa. (2016)

Por fim, acredita-se que esses quadros, sínteses das práticas encontradas, podem servir de guia/referência para aqueles que desejam usar o ambiente Moodle, independente da sua área de atuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES FUTURAS

Ao finalizar a realização desta pesquisa, percebe-se que os resultados alcançados possibilitaram achados que superaram as expectativas quando da realização da proposta. Compreende-se que o delineamento do percurso metodológico viabilizou a superação dos objetivos traçados, uma vez que a organização estabelecida, aliada aos instrumentos utilizados, forneceram os elementos adicionais que ampliaram a compressão acerca das práticas pedagógicas no AVA Moodle e propiciaram os significativos resultados obtidos.

Com a análise desses relatórios, foi possível identificar quais os recursos e atividades mais utilizados pelos professores e, especialmente, em quais unidades acadêmicas estavam concentrados os usuários mais frequentes da plataforma. Com isso, pode ser identificado o grupo de sujeitos que seria convidado a responder o questionário. Os relatórios apontaram uma significativa concentração de usuários frequentes do Moodle nas áreas das Ciências Exatas e nas Ciências Sociais Aplicadas, destacando-se os professores da FACIN, FACE e FENG. Portanto, desde o princípio da apuração dos dados, pode-se ter indícios do quanto a fluência digital colabora para que os professores se tornem adeptos ao uso das TD. Ao longo da evolução das etapas da pesquisa, tal compreensão vinha a ser reafirmada.

Outro resultado que pode ser avistado desde o início do percurso da análise diz respeito a pouca diversidade de recursos explorados no Moodle pelos professores. Percebeu-se uma concentração no uso dos mesmos recursos e atividades, quais sejam: publicação arquivo, tarefa e fórum. Entretanto, apesar dessa limitação na diversidade, o mais significativo foi que as estratégias didáticas associadas ao uso desses recursos se apresentavam de formas distintas. A própria organização das salas virtuais sinalizava que as restrições impostas pelas funcionalidades das ferramentas não se constituíam como fator limitador aos professores, visto que suas estratégias didáticas aliadas aos potenciais inovadores e criativos atuavam sobre elas. E foi a imersão sobre os dados obtidos que favoreceu essa compreensão e, a partir disso, o referencial teórico empregado passou a fornecer consistente sustentação a esta investigação, pois Moran (2013), Lévy (1999, 2010) Kenski

(2007), Libâneo (1990, 2005, 2006), dentre outros autores utilizados, reforçam o poder e a importância da ação docente sobre os recursos.

Os dados obtidos através do questionário evidenciaram, dentre outros aspectos, que os sujeitos desta pesquisa acreditam que o Moodle colabora para suas práticas docentes e para a aprendizagem dos alunos, e por essas razões eles o utilizam como apoio às suas aulas, mas ainda assim, gostariam de ter mais tempo para explorar as funcionalidades. Alguns, apesar de evidenciarem utilização frequente e alguma diversidade de recursos, não se percebem como “excepcionais” usuários da plataforma. Eles entendem que a falta de tempo os prejudica, pois não conseguem explorar novos recursos e recaem em repetições.

Cabe ressaltar que foram significativas as referências à capacitação do Moodle ofertada pela universidade, visto que, quando questionado aos professores sobre seus processos de formação para o uso de tecnologias na educação, essa foi a prevalente menção. Identificou-se que o objetivo basilar desse programa de formação é a instrumentalização dos professores para o uso dos elementos do Moodle, como também que esse se constitui como um estímulo aos docentes na renovação de suas práticas e para utilização das TD em suas aulas. Outrora, também foi evidenciada a necessidade da promoção de formações especializadas, planejadas para ou pelas unidades acadêmicas específicas, com foco nas reais necessidades dos docentes que as compõem. Nem sempre as formações generalizadas atendem às necessidades de todos, é o caso da instrumentalização aos docentes da FACIN, por exemplo.

Entende-se que o aspecto relacionado à formação docente para o uso de TD na Educação precisa ser intensificado no que concerne às formações metodológicas e pedagógicas, para tanto, também se deve levar em consideração o contexto das unidades acadêmicas e as necessidades específicas de seus grupos de professores. Os professores entrevistados, em sua maioria da FACIN, atribuem importância à formação pedagógica e metodológica para o uso de TD e sentem falta de mais discussões nesse sentido. Eles consideram proveitosos os momentos em que trocam ideias com seus pares, pois percebem que, por vivenciarem um mesmo contexto (compartilham alunos, lecionam para mesma área do conhecimento) suas experiências podem ser aproveitadas – *costumam dizer que compartilham*

casos de sucesso –, o que não é comum quando participam de formações genéricas, nas quais suas necessidades específicas, que advêm do contexto de atuação docente, nem sempre são conhecidas pelos organizadores e ministrantes.

Apesar de ter sido mencionado pelos entrevistados o desejo por formações que privilegiem questões metodológicas e não apenas com ênfase na instrumentalização, pode ser percebido que este grupo de professores, fluentes digitais, tem muito a colaborar, também com relação às questões didáticas, visto que eles atribuem aos elementos do Moodle finalidades pedagógicas alinhadas ao perfil dos estudantes e aos objetivos das disciplinas ministradas, demonstrando domínio acerca de importantes pressupostos pedagógicos. Os professores mencionam que a organização metodológica de suas disciplinas costuma ser planejada com antecedência e disponibilizada aos alunos. Além disso, observou-se uma prática comum entre eles: *a utilização de roteiros de aula*. Todo esse planejamento costuma ser exposto aos alunos com antecedência às aulas, o que viabiliza também a organização dos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa, especialmente os entrevistados, demonstraram comprometimento com a formação docente para incorporação e uso das TD. Eles não costumam aguardar por ações institucionais e também não se limitam às disciplinas cursadas em seus cursos de mestrado e doutorado para aprimoramento de suas metodologias e das práticas pedagógicas, optam por um comportamento ativo, de busca pelos conhecimentos que lhes faltam para renovação das suas práticas. Nessa procura ativa por qualificação, eles se utilizam de tudo aquilo que têm ao alcance: os colegas, os livros, buscas na WEB - em todo tipo de repositório, incluindo canais do You Tube, anais de congresso e outros. Por serem das exatas (justificam desta forma), expõem que precisam de exemplos práticos acerca dos pressupostos teóricos para melhor compreendê-los e incorporá-los em seu fazer docente, optam pela objetividade.

Ficou evidente que esses usuários assíduos do Moodle costumam alinhar suas ações do presencial e do virtual. Há uma articulação constante entre esses dois espaços pedagógicos: a sala de aula presencial e a sala de aula virtual. Esses espaços se complementam e, portanto, se expandem as possibilidades de aprendizagem para os alunos. Os professores são

conscientes de que o uso do Moodle se constitui como um importante apoio para os estudantes, e que um tempo considerável precisa ser investido na organização do espaço, mas eles também concordam que esse espaço é aliado do fazer docente. O Moodle também costuma ser utilizado pelos professores como apoio durante as aulas presenciais e, nessa perspectiva, serve mais como instrumento à prática docente do que como apoio aos estudantes.

Os resultados obtidos com esta investigação denotam a importância do planejamento, do comprometimento com a formação e da associação de finalidade pedagógica para o uso eficiente dos elementos de um AVA. Também evidenciam que a fluência digital colabora de forma significativa com o uso de TD, mas a falta dela não consiste em um fator limitador, uma vez que há oferta de “capacitações” que podem auxiliar neste aspecto e que o próprio contexto digital vivenciado pela sociedade contribui para que os indivíduos se familiarizem com as tecnologias. Ficou explícito, ainda, que os mesmos recursos e atividades do Moodle podem ser utilizados sob estratégias didáticas diferenciadas e que essa definição parte da ação docente e precisa estar alinhada aos objetivos da disciplina e ao perfil dos estudantes.

E com esses apontamentos, pode-se responder à questão norteadora desse estudo, que tange à organização das práticas pedagógicas no AVA Moodle, concluindo que: as salas virtuais se organizam com recursos e atividades similares, mas com finalidades pedagógicas distintas, oriundas da ação docente. Essa, por sua vez, encontra-se alicerçada na organização, no planejamento e no comprometimento com a formação continuada, inerente ao exercício da profissão. E esses aspectos podem viabilizar a adoção de práticas diferenciadas com o uso das TD.

Espera-se que o registro desta investigação possa vir a colaborar com os professores que são usuários do AVA Moodle e de outras TD; com os professores que ainda encontram dificuldades para incorporar as TD em suas práticas pedagógicas; com os promotores da formação docente; com as IES; com os estudiosos da Educação que dedicam seu tempo para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e com a sociedade, que emerge por um sistema educacional mais eficiente e condizente com a sua evolução. Pretende-se, ainda, dar continuidade na exploração desta temática, ampliar a

compreensão acerca das estratégias didáticas associadas aos recursos e atividades de um AVA, e em pesquisa futura, envolver estudantes, a fim de compreender suas percepções acerca das práticas pedagógicas dos professores no uso das TD. Julga-se essa uma importante investigação a ser realizada.

Ao término desta pesquisa, que sinaliza o final da formação em nível de mestrado, muitas são as lições aprendidas e os conhecimentos adquiridos. Dentre as dificuldades encontradas, destacam-se àquelas inerentes ao processo investigativo de média/longa duração:

- A possibilidade de mudanças organizacionais da IES com reorganização de setores e/ou mudanças de responsáveis nos cargos. Nesse caso, considera-se importante buscar alternativas que não comprometam o objetivo do estudo e consequentes resultados.
- Os baixos índices de retorno no primeiro envio dos convites para realização das entrevistas. Logo, é importante desencadear o processo de coleta dos dados com prazo suficiente para envio de reforços, a fim de atingir o número de participantes/respondentes estimados.
- A disponibilidade do pesquisador para se adaptar aos horários disponibilizados pelos entrevistados. Sugere-se evitar deixar um tempo curto para realização desta atividade.
- O longo tempo consumido para as gravações das entrevistas. Recomenda-se terceirizar essa atividade.

Finaliza-se este processo de investigação acreditando ter respondido à questão norteadora e atingido os objetivos propostos. Destacam-se como resultados adicionais desta pesquisa as práticas associadas às funcionalidades do Moodle e as reflexões relacionadas aos depoimentos dos entrevistados, que podem servir de base e estímulo àqueles docentes interessados em utilizar o Moodle. Para finalizar, ressalta-se que apesar de a pesquisa ter sido realizada utilizando como referência o Moodle, ela poderá ser replicada em qualquer AVA.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Andréia de Souza et al. **O Moodle como Ferramenta Didática**. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. 2012.
- BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p.439-455, set./dez. 2007.
- BELUCE, Andrea Carvalho. **Estratégias de Ensino e de Aprendizagem e Motivação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem** ' 01/11/2012 127 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.
- BRASIL, RF do. **Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www. planalto. gov. br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil), v. 3. Acesso em: 07 de maio de 2015.
- CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; TURCHIELO, Luciana B. **Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas**. 2013.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- COSTA, José Wilson. da, OLIVEIRA, Maria. Auxiliadora. Monteiro. (Orgs.) **Novas Linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.
- FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio. D’Oliveira. **Leitura da palavra... Leitura do mundo**. O Correio da UNESCO Vol. 19, n. 2. Rio de Janeiro. 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/iazeredo/Meus%20documentos/Downloads/o+planejamento+do+trabalho....pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2016.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em:

[http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_\(comp_eto\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(comp_eto).doc). Acesso em: 17 de setembro de 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. Editora Atlas, 2013.

HIMANEN, Pekka. **La ética del hacker y el espíritu de la era de la información**. 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Artmed Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas-Educação**, v. 12, n. 19, p. p. 75-86, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado. Uma Mudança Necessária**. Cortez Editora, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. KENSKI, M. V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, Maria Teresa Meirelles. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. **Versão Digital**, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade, v. 3, p. 19-62, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasilii Davydov**. 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação na aula universitária**. Perspectiva, Florianópolis, v.29, n. 2, 597-620, jul./dez. 2011.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MODELSKI, Daiane. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais**: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papirus Editora, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com o Apoio de Tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21.ed São Paulo: Papirus, 2013. 11-72 p

MORAN, José Manuel. Desafios que a educação a distância traz para a presencial. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 5, n. 1, 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Educação 2021**: Para uma história do futuro, 2009.

NÓVOA, António de Sampaio da et al. VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na formação docente. **Revista de Ciências Humanas-Educação**, v. 16, n. 27, p. 160-179, 2015.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. [Trad. Vinícius Figueira]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: Experiências e estágios da discussão em uma visão internacional**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Epistemologia da prática ressignificando a Didática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE): Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas, 14., 2008, Porto Alegre, Anais... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PUCRS. **Histórico da Instituição em EAD**. PUC Virtual, 2016. Disponível em: <http://ead.pucrs.br/pucrs-virtual/> Acesso em: 10 de agosto de 2016.

QUEIROZ, Elivânia Maria da Silva. **Prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades de inovação pedagógica**. Goiânia, GO: PUC Goiás, 2011. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

RAMAL, A. **Por que o e-learning vem crescendo tanto?** Escola de Extensão da UNICAMP. 2005. Disponível em: <<http://www.extecamp.unicamp.br/materia34.asp>> Acesso em: 17 de maio de 2015.

REIS, Maria das Graças Costa, EaD: Aprendizagem cooperativa e colaborativa. Monografia de pós-graduação defendida em 2009. UFRGS, Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, vol. 1, nº 1 jun. 2010.

RODRIGUES, Ana Paula; MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António. Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: teoria e prática. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, p. 3-24, 2013.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. Portugal: Afrontamento, 2002.

SATO, M. **Educação ambiental nas comunidades (ditas) tradicionais**. Palestra proferida na III Semana Temática da Biologia. São Paulo: IB/USP, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando et al. O computador na sociedade do conhecimento. **Campinas: Unicamp/NIED**, p. 1-27, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1998). **A Formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole [et al.]. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes

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

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APENDICÊ A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora Responsável: Isabel Cristina da Silva Azeredo

Professora Orientadora do Estudo: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Educação.

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta **entrevista** de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como finalidade *compreender as práticas pedagógicas realizadas pelos professores, a fim de categorizar as suas estratégias didáticas associadas aos recursos do AVA Moodle.*

Na sua participação você será submetido a uma entrevista sobre aspectos relacionados à sua prática pedagógica no AVA Moodle, sendo pertinente abordar a sua formação para o uso de tecnologias e suas estratégias didáticas associadas aos recursos utilizados e as atividades propostas em suas salas virtuais.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Sua participação não representa nenhum risco de ordem psicológica. Como benefício trará maior conhecimento aos pesquisadores para o desenvolvimento dessa pesquisa.

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

Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: isabel.azeredo@acad.pucrs.br

Porto Alegre, ___ de _____ 2016.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO

IMPLEMENTADO NO GOOGLE FORMS APLICADO AOS PROFESSORES

Objetivo do instrumento: coletar dados relacionados aos *professores - que apresentam uso frequente do Moodle e alguma diversidade de recursos utilizados - e da organização de suas salas virtuais.*

.....
Este questionário foi enviado para três especialistas que o validaram para esta proposta.
.....

Ciente do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este questionário. Aceito participar da pesquisa.

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

PARTE I - Identificação e caracterização do respondente

1. Área de atuação (escolha múltipla):

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

2. Com relação a sua formação acadêmica, informe seu(s) curso(s) de Graduação, de Especialização, de Mestrado, de Doutorado e de Pós-Doutorado (aqueles que possuir), bem como o ano de conclusão de cada um deles. (questão aberta)

Exemplo: Graduação - Enfermagem, 1990. Especialização - Reabilitação e Inclusão, 1998. Mestrado em Psicologia, 2004. Doutorado em Psicologia, 2010.

3. Com relação a sua experiência docente, assinale a opção adequada:

3.1 Ensino Superior graduação

- Não tenho experiência

- Menos de 5 anos
- Mais de 5 e menos de 10 anos
- Acima de 10 anos

3.2 Ensino Superior Pós-graduação

- Não tenho experiência
- Menos de 5 anos
- Mais de 5 e menos de 10 anos
- Acima de 10 anos

4. Assinale a/s alternativa/s que melhor representa/m sua formação específica para o uso de tecnologias (se for o caso, assinale mais de uma opção)

- No meu curso de Graduação havia disciplinas específicas tratando destas questões envolvendo tecnologias e Educação
- No meu curso de Pós-Graduação havia disciplinas específicas tratando destas questões envolvendo tecnologias e Educação
- Fiz cursos de Extensão envolvendo tecnologias e Educação
- Fiz capacitação Docente na instituição onde trabalho/trabalhei envolvendo tecnologias e Educação
- Fiz capacitação ou Formação Docente para o uso do AVA/Moodle ou para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, ou, ainda, para Metodologias em Educação a Distância.
- Não tive formação específica e sou autodidata nesta questão envolvendo tecnologias e Educação.

5. Caso tenha feito cursos e/ou disciplinas, use o espaço abaixo para informar quantos cursos participou, e caso tenha feito muitos cursos, destaque aqueles que considera mais relevantes (que contribuíram para sua prática docente a distância). Questão aberta

Parte II - Uso do Moodle

1. Quanto ao uso do AVA Moodle, você costuma realizá-lo em qual/quais desses contextos (se for o caso, assinale mais de uma opção):

- Nas disciplinas presenciais.
 - Nas disciplinas semipresenciais.
 - Nas disciplinas dos cursos EaD.
 - Outro: _____
2. Quais recursos do AVA Moodle que costuma utilizar com maior frequência em sua prática pedagógica? *Marque todas que se aplicam.* (múltipla escolha)
- Publicação de arquivo com textos (Word e similares, PDF)
 - Publicação de arquivo com vídeos
 - Publicação de arquivo com áudios
 - Livro
 - Página
 - Pasta (organizar arquivos)
 - Rótulo
 - Links externos (URLs)
3. Quais atividades do AVA Moodle que costuma utilizar com maior frequência em sua prática pedagógica (múltipla escolha)?
- Chat
 - Fóruns
 - Diário
 - Enquete
 - Escolha
 - Ferramenta externa
 - Glossário
 - Lição
 - Tarefa
 - Hot Potatoes
 - Wiki
 - Pesquisa de Avaliação
 - Questionário
 - Atividades condicionais
 - Badges

- Recursos de monitoramento (blocos: meu progresso, conclusão de curso)
- Inclusão de objetos educacionais feitos fora do Moodle. Identificar os programas. (SCORM/AICC)
- Outro: _____

4. Utilizando a seguinte escala

1-Discordo plenamente	2-Discordo	3-neutro	4-Concordo	5- Concordo plenamente
-----------------------	------------	----------	------------	------------------------

:

Avalie as afirmações abaixo usando a escala acima

	1	2	3	4	5
Considero que utilizo poucos elementos ofertados pelo Moodle para organização das minhas aulas, porque não me sinto com <u>conhecimento</u> suficiente para organizar o espaço virtual.					
Considero que utilizo poucos elementos ofertados pelo Moodle para organização das minhas aulas, porque não me sinto com <u>tempo</u> suficiente para organizar o espaço virtual.					
Considero que os elementos utilizados no Moodle para organização das minhas aulas são suficientes, porque <u>não acredito</u> que o espaço virtual colabore para meu trabalho docente.					
Considero que os elementos utilizados no Moodle para Organização das minhas aulas são suficientes, porque não acredito que o espaço virtual colabore para aprendizagem dos meus alunos.					
Considero que utilizo muitos elementos ofertados pelo Moodle para organização das minhas aulas, porque <u>me sinto com conhecimento</u> suficiente para organizar ao espaço virtual.					
Considero que utilizo muitos elementos ofertados pelo Moodle para organização das minhas aulas, porque <u>acredito que estas atividades contribuem</u> para a aprendizagem do meu aluno.					
Considero que utilizo muitos elementos ofertados pelo Moodle para organização das minhas aulas, porque <u>acredito que auxiliam a melhor organizar as atividades.</u>					
Considero que utilizo muitos elementos ofertados pelo Moodle para organização das minhas aulas, porque <u>fornecem elementos adicionais para avaliação</u> dos meus alunos.					
O tempo investido na organização da minha sala resulta em oportunidades de novos aprendizados para mim enquanto docente.					

Acredito que o espaço virtual é a extensão do trabalho que faço em aula, logo ele deve ser cuidadosamente planejado e organizado.					
Costumo pesquisar alternativas para organização das minhas aulas virtuais diversificando as atividades que proponho a meus alunos.					
Costumo pesquisar em anais de congresso e/ou revistas tendências práticas pedagógicas para melhorar ou diversificar meu trabalho com os alunos.					
Acredito que usaria elementos adicionais do Moodle para Melhorar a minha prática pedagógica e contribuir com a aprendizagem dos alunos, caso a instituição oferecesse elementos e plug-ins mais atualizados.					

5. Utilize o espaço abaixo, caso deseje adicional informações não contempladas nas questões anteriores, enfocando didáticas e práticas criadas por você para organização da/s sua/s disciplina/s no AVA Moodle.

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Objetivo da entrevista: compreender como se organizam as práticas pedagógicas dos professores no Moodle, quais são as estratégias didáticas adotadas/criadas e como se constituíram suas formações para o uso das tecnologias digitais na educação.

Ciente do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta entrevista a qual será gravada para posterior gravação. Manteremos o sigilo do entrevistado.

1. Área de atuação docente:

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

2. Qual a sua formação acadêmica?

3. Você utiliza o Moodle em que contexto? (como apoio nas disciplinas presenciais, nas semipresenciais ou em cursos EaD)

4. Quais são os recursos mais utilizados por você no Moodle? Quais critérios você estabelece para essa seleção – o que te motiva? (pelo objetivo da atividade: avaliativa ou exercício, compartilhamento de conhecimentos ou mensurar conhecimento adquirido; pelo perfil dos alunos; pela adequação do recurso ao conteúdo)

5. Que tipo de atividade utilizada em seu Moodle que você considera com melhor resultado em função dos objetivos aos quais se propôs com seus alunos.

6. Explique seu processo de construção do conhecimento pedagógico para atuação docente. Com relação as suas estratégias didáticas como você se organiza? Você busca inspiração com colegas? Literatura? Sites? Blogs?

7. Você considera que as suas estratégias didáticas podem influenciar no nível de envolvimento dos alunos com as atividades propostas no Moodle?
8. Você teve formação para o uso de tecnologias? O quanto da sua formação (graduação, pós-graduação, educação continuada) para uso de tecnologias forneceu (ou não) elementos para que você atuasse da forma como hoje o faz?
9. O quanto da sua formação autodidata relacionada ao uso de tecnologias (acesso a blogs, YouTube, sites, redes sociais e outros) forneceu elementos para que você atuasse da forma como hoje o faz?
10. Que recomendações/sugestões você daria a seus colegas para usar o espaço virtual do Moodle de forma criativa e motivadora?

APÊNDICE D – CONVITE PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

Prezado/a Professor/a

Estamos lhe enviando um link para que possamos contar com sua colaboração numa pesquisa de mestrado, vinculada à Escola de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da minha orientanda Isabel Azeredo. Estamos investigando, no escopo da sua Dissertação de Mestrado, o fazer docente no AVA Moodle, com objetivo de mapear as estratégias didáticas adotadas pelos professores e identificar suas práticas pedagógicas.

Convidamos você a participar desta pesquisa, respondendo ao questionário online, através do link disponível ao final desta mensagem.

Este é um convite para preencher o formulário **Práticas Pedagógicas no AVA Moodle**. Para preenchê-lo, visite:

https://docs.google.com/forms/d/1F7vDnZQHyPcmXboDmDxGjzIk4TWz55913zorNHuijyM/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

O tempo a ser investido será de aproximadamente 15 minutos.

Sua participação é muito importante!

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração.

Profa. Lucia Giraffa,Dr.

APENDICE E – CONVITE PARA ENTREVISTA

Convite 1:

Lucia Maria Martins Giraffa
para mim ▾

17 de mai ☆ ↩ ▾

Prezado/a Professor/a

Estamos lhe enviando um convite para uma entrevista relacionada a sua experiência no uso do Moodle, para poder compreender como se organizam as práticas pedagógicas na sua disciplina. Ou seja, gostaríamos de saber que tipo de atividades, didáticas e exercícios você costuma usar.

A identificação da sua pessoa deu-se pelos seguintes critérios: frequência de atividade na sua sala Moodle e diversidade de recursos utilizados. Para ter acesso a esta informação contamos com o apoio do setor de gerência da plataforma Moodle. O qual enviou esta informação em caráter restrito em função dos objetivos desta pesquisa e assinatura de termo de confidencialidade pelas pesquisadoras.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, vinculada à Escola de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da minha orientanda Isabel Azeredo. Estamos investigando, no escopo da sua Dissertação de Mestrado, o fazer docente no AVA Moodle, com objetivo de mapear as estratégias didáticas adotadas pelos professores e identificar suas práticas pedagógicas.

O tempo a ser investido será de aproximadamente 30 a 40 min.

Na ocasião pretendemos gravar a entrevista e, posteriormente, degravá-la. Este texto será submetido a sua apreciação para verificar se concorda com a transcrição da sua fala. Após esta revisão e liberação da versão final da transcrição, utilizaremos este material para análise.

Sua identidade será mantida em sigilo. Usaremos um código para identificar os sujeitos entrevistados e citaremos a grande área do conhecimento. Ex.: Ciências Exatas, Ciências da Saúde, etc.
Por ocasião da entrevista leremos o TLEC (Termo de Livre e Esclarecido Consentimento).

Caso aceite este convite favor responder indicando local da PUCRS, dia e horário que julga conveniente para podermos realizar esta conversa.

As entrevistas podem ser realizadas a partir de 30 de maio.

Por gentileza envie sua resposta, em caso de aceite, para este e-mail, até dia **25 de maio**.

Caso não tenha disponibilidade e/ou interesse em participar basta ignorar esta mensagem.

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,
Lucia e Isabel

Reforço do convite:

↩ ▾

Prezado/a Professor/a

Gostaríamos de reforçar o **convite** que lhe fizemos para realização de uma **entrevista**, relativa à pesquisa de mestrado, vinculada à Escola de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Professora Lúcia Giraffa.

Sua colaboração é muito importante para a nossa pesquisa, cujo tema está situado sobre as práticas pedagógicas no AVA Moodle.

Reiteramos que o tempo a ser investido é de 30 a 40 minutos, e que podemos combinar sobre o melhor dia e horário para realização da entrevista conforme sua disponibilidade.

Os detalhes do convite encontram-se na mensagem encaminhada abaixo (em 17.05/2016).

Antecipadamente agradecemos pelo seu retorno.

Atenciosamente,
Isabel Azeredo e Lúcia Giraffa