

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA PATRÍCIA PETRIS

AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E O USO DE AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

CURITIBA

2014

JULIANA PATRÍCIA PETRIS

AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E O USO DE AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Petris, Juliana Patrícia

As práticas de professores universitários e o uso de ambiente virtual de aprendizagem / Juliana Patrícia Petris – Curitiba, 2014.
139 f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores universitários. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem -
Tecnologia da Informação .4. Ensino auxiliado por computador. 5. Moodle
(Programa de computador). I.Título.

CDD 378.12



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER



Defesa de Dissertação de **JULIANA PATRÍCIA PETRIS** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. RICARDO ANTUNES DE SÁ, DR^a CLEUSA VALERIO GABARDO e DR^a MARILDA APARECIDA BEHRENS, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR. RICARDO ANTUNES DE SÁ		Aprovada
DR ^a CLEUSA VALERIO GABARDO		Aprovada
DR ^a MARILDA APARECIDA BEHRENS		Aprovada

Curitiba, 15 de maio de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a, Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Aos educadores que lutam todos os dias por uma educação de qualidade.
Àqueles que me apoiaram nessa caminhada, me deram força e me estimularam a
seguir sempre.
Em especial: José, Arnaldo, Regina e Denis.

AGRADECIMENTOS

Escolhas regem o caminho da vida dos seres humanos e nem sempre se sabe se é certa ou errada determinada escolha que se faz. A escolha feita ao me lançar no desafio de vivenciar o processo do mestrado certamente alterou o curso de minha vida e se deu com base na crença de que este era o caminho certo. Os conhecimentos construídos, as descobertas por meio da pesquisa, o esforço em cada passo, as pessoas que começaram a fazer parte dessa caminhada, entre outros acontecimentos, mostraram a cada instante que a escolha não poderia ter sido diferente.

E por terem feito parte desta escolha, agradeço por ter sido iluminada por Deus, por Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e pelas pessoas que estavam comigo durante o caminho percorrido:

- Pai e Mãe, Arnaldo e Regina, pelo amor incondicional sempre, por todo apoio e pela força;
- Nono José, que do seu jeitinho todo especial esteve presente todos os dias em busca dos detalhes das idas e vindas de Curitiba e do processo de estudo;
- Denis, pelo carinho e cuidado, por ter me presenteado com uma flor e um terço no primeiro dia de aula, os quais, tenho certeza, me protegeram e me deram força. Pelo companheirismo, pela amizade, pelo amor e pelas palavras de estímulo;
- Mano Flávio, cunhadas e demais familiares que estiveram, do seu modo, acompanhando esse processo;

Além da família há outras pessoas importantes que fazem a diferença na caminhada que trilhamos. Meus agradecimentos, nesse sentido, são para:

- Giovana, que dividiu as primeiras organizações do projeto de pesquisa, que trouxe as primeiras referências e que durante toda a caminhada esteve presente;
- Susana, pelas caronas até Curitiba, pelas reflexões no trajeto e pela parceria no processo de caminhada;
- Suely, pelos ensinamentos na formação inicial, pela oportunidade de conhecer as tecnologias na educação de um jeito diferente e, mesmo brincando, despertar em mim a vontade de iniciar esse processo;
- Ivaristo, mestre sempre presente pelo incentivo e palavras amigas;
- Thaissa e Jean, que também viveram/vivem o "mestrado";

- Cassiane, David e Ana pela parceria no trabalho;
- Amigos que me acompanharam apoiando e motivando a seguir em frente, em especial: Edenilson e Andréia;

Agradeço imensamente a Instituição que me permitiu realizar a pesquisa e ausentar-me em momentos de estudo na pessoa da professora Anadir;

A Nelson, coordenador do curso que serviu como amostra para a pesquisa, e aos professores que participaram das entrevistas;

Às pessoas maravilhosas que conheci na caminhada: Stela, Rosane, Lisiane e, em particular, Claudia pelas caronas, conversas, acolhimento e amizade;

Professores que estiveram presentes durante o processo: Tânia, Regina Cely, Cristina, Odisséa, Geraldo, Romilda e Marilda;

Às professoras da banca: Marilda e Cleusa pelas valiosas contribuições;

À equipe da secretaria do PPGE da UFPR pelos auxílios e encaminhamentos;

Ainda, carinhosamente agradeço à professora Diva pelo conhecimento compartilhado, por sua ajuda e pelas sugestões nos estudos, pelo tempo dedicado e por seu acolhimento constante;

E, ao professor Ricardo, orientador sábio, sempre presente, por ter acreditado na minha proposta e em mim no momento da escolha. Pelas mediações pontuais, pela proximidade, atenção e por ser essa pessoa abençoada. Com toda admiração, muito obrigada.

Conhecer é aprender novos caminhos, para poder agir de maneira diferente no caminho de viver mais livremente. O pensar é o primeiro passo para poder mudar, agir. Podemos pensar e não agir; mas, se não pensamos diferentemente, com certeza não agiremos diferentemente.

(MORAN, 2012, p. 41 - 42).

RESUMO

O presente estudo teve como tema a prática do professor universitário e o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A investigação procurou responder: de que forma a utilização do AVA vem reconfigurando a prática dos professores universitários em um curso de graduação, na modalidade presencial de uma Instituição de Ensino Superior? Para isso, objetivou-se analisar e compreender a prática dos professores universitários e a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-*Moodle*). A pesquisa com abordagem qualitativa foi realizada a partir de três etapas vivenciadas entre os meses de ago./out. de 2012 e set./out. de 2013. Para tanto se utilizou entrevistas e questionários com 12 (doze) professores e 103 (cento e três) alunos do curso de Moda - Bacharelado de uma instituição de Ensino Superior (IES) privada situada no estado de Santa Catarina. Outra ação foi a análise dos dados, registrados pela IES em questão, no que diz respeito aos processos vivenciados por professores e alunos em 4 (quatro) turmas por meio de 2 (duas) disciplinas dentre as 32 (trinta e duas) elencadas inicialmente que mais utilizaram o AVA entre os anos de 2009 e 2012, primeiro semestre. O curso foi escolhido por apresentar um maior número de professores utilizando o AVA em suas práticas docentes. Autores que tratam do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, da prática do professor universitário, dos paradigmas educacionais e da construção da cultura, como por exemplo, Almeida e Valente (2011), Behrens (1990, 2000, 2007, 2008, 2010, 2011), Capra (1996), Demo (1996), Forquin (1993), Kenski (2008, 2012a/b), Lopes (1999), Lemos (2013), Lévy (1993, 1999, 2011), Moraes (2011), Moran (2000, 2012), Morin (2000, 2003, 2005), Masetto (1998, 2003, 2011), Pimenta e Anastasiou (2010), Santaella (2003, 2008, 2012), Silva, Sá e Bahia (2012), Tardif (2000) entre outros, foram consultados visando o aprofundamento teórico e a reflexão em relação à problemática de pesquisa. Observou-se por meio do estudo realizado que a utilização das TICs, no caso do AVA-*Moodle*, reconfigura a prática docente. Esse fato é evidenciado quando os professores expõem sobre como planejam suas aulas a partir da inserção das tecnologias, sobre as contribuições delas para sua prática e o aprendizado do aluno, entre outros fatos. Contudo, embora o AVA seja utilizado por professores e alunos, evidenciou-se que é preciso avançar na construção de uma cultura digital, em que o professor possa efetivamente se apropriar e integrar as TICs para que se supere do uso “técnico” desses recursos tecnológicos digitais nas práticas docentes. Um dos caminhos que se aponta como possibilidade para que essa ação seja alcançada e que merece mais estudos é a formação continuada, tomando-se como referência as contribuições do Paradigma Inovador (Complexidade) à docência universitária.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle*. Prática dos professores Universitários.

ABSTRACT

The present study elected as its theme the practice of university teachers and the use of Virtual Learning Environment (VLE). The research sought to investigate in which way the use of AVA reconfigures the practice of university teachers in a graduate course, developed in a classroom mode, in a higher education institution. In order to do this, it was aimed at analyzing and understanding the practice of university teachers and the use of Virtual Learning Environment (VLE - Moodle). The research qualitative approach was developed in three stages experienced within August to October, 2012 and September to October, 2013. Interviews and questionnaires were applied to twelve (12) teachers and 103 (one hundred and three) students at Fashion - Bachelors in a private higher education institution (HEI) located in the state of Santa Catarina. Besides, data recorded by the HEI in question was analyzed, in regard to the processes experienced by teachers and students in four (4) groups during the development of two (2) school subjects among the 32 (thirty-two) which were originally listed as the ones which most used the VEL between the years 2009 and the first semester of 2012. The course was chosen because it has a larger number of teachers using the VLE in their teaching practices. Authors dealing with the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in education, the practice of university teachers, educational paradigms and the construction of culture, for example, Almeida and Valente (2011), Behrens (1990, 2000, 2007, 2008, 2010, 2011), Capra (1996), Demo (1996), Forquin (1993), Kenski (2008, 2012a/b), Lopes (1999), Lemos (2013), Levy (1993, 1999, 2011), Moraes (2011), Moran (2000, 2012), Morin (2000, 2003, 2005), Masetto (1998, 2003, 2011), Pepper and Anastasiou (2010), Santaella (2003, 2008, 2012), Silva Sá and Bahia (2012), Tardif (2000) among others were consulted, targeting the theoretical study and reflection in relation to the issue of this research. It was observed – through the study - that the use of ICTs in the case of Moodle VLE - reconfigures teaching practice. This fact is highlighted when teachers expose on how they plan their lessons from the integration of technologies, on the contributions to their practice and student learning, among other facts. However, although the VLE is used both by teachers and students, it became clear that we must move forward building a digital culture, through which the teacher can effectively appropriate and integrate ICTs to overcome that "technical" use of these technological resources digital teaching practices. One of the alternatives that points to the possibility that this action can be achieved and that it deserves further study is the continuing education, taking as reference the contributions of Innovative Paradigm (Complexity) to the university teaching.

Key-words: Information and Communication Technologies. Virtual Learning Environment - *Moodle*. Practice of University Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 01 - CONCEPÇÃO DE TICS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	69
GRÁFICO 02 - UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DO AVA	73
GRÁFICO 03 - PLANEJAMENTO DAS AULAS PRESENCIAIS	77
GRÁFICO 04 - PLANEJAMENTO DE AULAS COM O USO DO AVA	79
GRÁFICO 05 - ELEMENTOS CONSIDERADOS EM UMA AULA NO AVA.....	81
GRÁFICO 06 - ATIVIDADES PROPOSTAS NO AVA.....	82
GRÁFICO 07 - CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES NO AVA.....	85
GRÁFICO 08 - CONTRIBUIÇÃO DO AVA PARA APRENDIZAGEM.....	86
GRÁFICO 09 - UTILIZAÇÃO DO AVA: PONTOS POSITIVOS	90
GRÁFICO 10 - UTILIZAÇÃO DO AVA: PONTOS NEGATIVOS	91
GRÁFICO 11 - UTILIZAÇÃO DO AVA: DISCIPLINAS	95
GRÁFICO 12 - UTILIZAÇÃO DO AVA: ANÁLISE DOS ALUNOS.....	96
GRÁFICO 13 - PONTOS POSITIVOS: USO DO AVA SEGUNDO OS ALUNOS	98
GRÁFICO 14 - PONTOS NEGATIVOS: USO DO AVA SEGUNDO OS ALUNOS..	100
GRÁFICO 15 - PRÁTICA DOCENTE E O USO DO AVA.....	102
GRÁFICO 16 - CONTRIBUIÇÃO DO AVA PARA A APRENDIZAGEM	104
GRÁFICO 17 - NÃO CONTRIBUIÇÃO DO AVA PARA A APRENDIZAGEM.....	105
GRÁFICO 18 - UTILIZAÇÃO DO AVA: PONTOS NEGATIVOS	106
GRÁFICO 19 - UTILIZAÇÃO DO AVA PELOS ALUNOS.....	109
QUADRO 01 - LISTA DE DISCIPLINAS QUE UTILIZARAM O AVA	22
QUADRO 02 - PROFESSORES ENTREVISTAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE	24
QUADRO 03 - QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS: USO DO AVA.....	25
QUADRO 04 - REGISTRO DO NEaD: USO DO AVA.....	26
QUADRO 05 - PARADIGMAS EDUCACIONAIS	42
QUADRO 06 - PESQUISADORES CONSULTADOS	54
QUADRO 07 - PESQUISADORES CONSULTADOS	67
QUADRO 08 - TOTAL DE ALUNOS POR TURMA E MÉDIA GERAL	108
QUADRO 09 - RECURSOS DO AVA UTILIZADOS.....	110
QUADRO 10 - UTILIZAÇÃO DO AVA PELOS PROFESSORES.....	114

LISTA DE SIGLAS

- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- IES - Instituição de Ensino Superior
- NEaD - Núcleo de Educação a Distância
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PE - Plano de Ensino
- PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos
- TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A PESQUISADORA E O PROBLEMA	13
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	14
1.2.1 Articulação entre o <i>locus</i> da pesquisa e a situação problema.....	16
1.3 OBJETIVO GERAL	18
1.3.1 Objetivos específicos.....	18
1.4 CONCEPÇÕES DE PESQUISA.....	19
1.4.1 Teóricos pesquisados.....	21
1.5 CAMINHOS DA PESQUISA.....	21
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	26
2 ENSINO SUPERIOR, PARADIGMAS E PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE	28
2.1 UNIVERSIDADE: DIFERENTES PAPÉIS AO LONGO DA HISTÓRIA	28
2.2 PARADIGMAS DA CIÊNCIA MODERNA.....	32
2.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: QUESTÕES PONTUAIS.....	36
2.4 PARADIGMAS EDUCACIONAIS: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A UTILIZAÇÃO DAS TICS	41
2.5 UNIVERSIDADE E PRÁTICA DO PROFESSOR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	47
2.6 TEÓRICOS PESQUISADOS.....	53
3 CULTURA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA	55
3.1 CULTURA	55
3.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CULTURA EM EDUCAÇÃO	57
3.3 CULTURA DIGITAL	58
3.4 PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA.....	62
3.5 TEÓRICOS PESQUISADOS.....	66
4 ANÁLISE DA PESQUISA EXPLORATÓRIA	68
4.1 PRÁTICAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....	68
4.1.1 Concepção de Tecnologia de Informação e da Comunicação	69

4.1.2 Formação continuada para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	71
4.1.3 Utilização do AVA.....	73
4.1.4 Planejamento das aulas	75
4.1.5 O uso do AVA e seus reflexos na aprendizagem	84
4.1.6 Prática Docente e o uso do AVA	87
4.1.7 Aspectos Positivos e Negativos do uso do AVA na prática docente	89
4.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR DISCENTE	93
4.2.1 Utilização do AVA.....	94
4.2.2 Aspectos Positivos e Negativos do AVA	98
4.2.3 Prática Docente.....	101
4.2.4 AVA e a Aprendizagem	103
4.3 REGISTRO DE DADOS DA IES SOBRE OS PROCESSOS VIVENCIADOS COM A UTILIZAÇÃO DO AVA – <i>MOODLE</i>	107
4.3.1 Utilização do AVA.....	108
4.3.2 Aspectos Positivos e Negativos do AVA	112
4.3.3 Prática Docente.....	113
4.3.4 Planejamento das Aulas.....	117
5 CONSIDERAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	134

1 INTRODUÇÃO

A prática do professor universitário e o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se configuram como objeto de estudo e trabalho da presente pesquisa. A partir desse tema, são apresentados, neste capítulo, a pesquisadora, a delimitação e articulação do foco da pesquisa com o local utilizado como campo para análise, os objetivos, concepções e o caminho percorrido para a realização de todo o trabalho.

1.1 A PESQUISADORA E O PROBLEMA

A pesquisadora, estudiosa dos temas relacionados à educação e às tecnologias, licenciou-se em Pedagogia no ano de 2008. Após a conclusão do curso de graduação, cursou a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, finalizando esse processo no ano de 2009. Em 2010, com o objetivo de ingressar no Mestrado, iniciou a construção de seu projeto de pesquisa. No momento inicial do processo, o tema de estudo abordava questões relacionadas à Educação a Distância em função da relação da pesquisadora com seu trabalho, tendo em vista sua proximidade com a atividade de monitoria de disciplinas da Instituição de Ensino Superior (IES) onde trabalha.

Após o ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em dezembro de 2011, o foco da pesquisa foi sendo lapidado e atualmente apresenta o seguinte enfoque: a influência das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na prática do docente universitário.

A pesquisadora é professora do ensino superior e, ao analisar o trabalho docente nessa área, percebeu que nas aulas, na universidade, cada vez mais se sente a necessidade de incluir as Tecnologias da Informação e da Comunicação na prática do professor. Entretanto, apesar dessa percepção e de considerar que as tecnologias fazem parte do contexto educacional, a prática universitária por meio das TICs ainda não é algo que está imbricada no cenário atual da educação. Nesse

sentido, a perspectiva apresentada instigou e motivou a pesquisadora a dedicar-se ao tema escolhido e realizar a pesquisa proposta neste estudo.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A educação se configura na possibilidade de refletir sobre as diferentes formas de práticas docentes no ensino superior. Constatam-se formas tradicionais como o uso do quadro, do giz e dos livros no ensino superior, convivendo com o uso de diferentes tecnologias e mídias, tais como o computador, o quadro digital, a televisão, rádio, revistas, etc. A utilização de tecnologias por meio do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA é uma dessas formas que vem se mostrando cada vez mais presente no contexto social e, sobretudo, na formação em nível superior. Nesse sentido:

‘Saber estudar’ virtualmente será tema central de nossas vidas, daqui para frente. Tanto professor, quanto aluno terão de se confrontar com este desafio, cabendo à inteligência e ética de cada um fazer bom uso. [...] Os riscos que são muitos, fazem parte desta nova realidade. Risco insuportável, irresponsável, é passar ao largo, ignorando os novos tempos. (DEMO, 2008, p.47 e 48, grifo do autor).

A reflexão sobre o papel do professor universitário e a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, notadamente, dos recursos tecnológicos digitais disponibilizados pelos AVAs, mostra-se um caminho a ser explorado pela pesquisa com vistas a contribuir para a qualidade do ensino e para a aprendizagem de forma significativa.

As aulas a distância, utilizando AVA, nos cursos presenciais de graduação, trazem a possibilidade de formas diferenciadas de ensino e de aprendizagem, ampliando os processos de colaboração, comunicação e parceria entre professores e alunos no processo educativo. A proposta dessas aulas, as quais ocorrem de forma não presencial, baseia-se na interação entre professor e estudantes mediada pelos recursos tecnológicos digitais.

O desafio do professor do ensino superior está em compreender e desenvolver conhecimentos e habilidades que permitam uma prática educativa

reflexiva e crítica frente à apropriação e à integração das tecnologias digitais ao processo de ensino. Essa integração implica um trato diferente e diferenciado em relação ao espaço e tempos escolares. “O professor encontra um espaço educacional radicalmente diferente no meio ‘digital’. Para incorporá-lo à sua ação docente é preciso uma transformação estrutural em sua metodologia de ensino, na sua percepção do que é ensinar e aprender [...]” (KENSKI, 2003, p. 132, grifo da autora).

Reflexões sobre como as práticas que orientam as atividades desenvolvidas no AVA pelos professores têm contribuído para desenvolver uma postura comprometida com o ensino e com a aprendizagem são necessárias. É preciso pensar sobre algumas questões quando se opta pela utilização do AVA na prática docente, como por exemplo: a) Como ocorre o planejamento das aulas por parte do docente? b) Como o docente planeja a organização do tempo para as atividades propostas? c) Como o docente organiza e planeja o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes? d) Como ocorre a comunicação (síncrona ou assíncrona) nos estudos entre docente e estudante a partir do ambiente virtual de aprendizagem? e) Como o professor e o estudante lidam com espaço virtual nos momentos propostos por meio dele? f) Como docente e estudante se familiarizam com as TICs e quais são as consequências para a prática educativa dos professores universitários?

A partir desses questionamentos preliminares, novas questões surgem e contextualizam a problemática de pesquisa: Os ambientes virtuais de aprendizagem estão sendo utilizados adequadamente nas práticas dos professores universitários nos cursos de graduação? Os professores universitários têm conseguido melhorar sua prática docente com uso do AVA? Os estudantes têm assimilado e utilizado o AVA para seus estudos?

A pesquisa pretende investigar, caracterizar, analisar e contextualizar a prática dos professores universitários de um curso de graduação presencial de uma Instituição de Ensino Superior com relação à utilização de ambiente virtual de aprendizagem. A problemática abordada versará sobre de que forma a utilização de ambiente virtual de aprendizagem vem reconfigurando a prática dos professores universitários em um curso de graduação presencial de uma Instituição de Ensino Superior.

Acredita-se na educação como caminho para a formação de cidadãos comprometidos e conscientes da sua importância e de suas ações no meio social em que vivem. Ao abordar o uso da tecnologia digital na educação formal superior, o presente estudo mostra-se como um caminho para a integração comprometida e preocupada com a qualidade do uso das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem.

1.2.1 Articulação entre o *locus* da pesquisa e a situação problema

A Instituição de Ensino Superior na qual se realiza a pesquisa é uma entidade de caráter comunitário, sem fins lucrativos, de finalidade filantrópica. A educação ofertada ocorre na modalidade presencial¹. A partir de 2006/2007 a instituição decidiu integrar as tecnologias digitais aos cursos oferecidos que desejam utilizá-las por meio do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado *Moodle*². Em seu Estatuto e Regulamento Geral, Art. 18 (2011a, p. 6) e Art. 21. (2011c, p. 8) respectivamente, o ensino pode se dar a partir das “[...] modalidades presencial, semipresencial e a distância, abrangendo os níveis de graduação e pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, conforme a legislação vigente.”

O ambiente virtual de aprendizagem passou a ser utilizado nos cursos de graduação presenciais, a partir de algumas aulas propostas nas disciplinas que compõem a grade curricular, por meio das ferramentas de comunicação digitais que a plataforma *Moodle* oferece. O professor e os alunos acessam o espaço virtual de aula e, de acordo com a proposta, se comunicam, discutem o tema em questão, postam produções (textos, artigos, respostas de questionamentos realizados pelo

¹ Cursos oferecidos pela IES: Graduação: Administração, Ciências Contábeis, Design, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Moda e Sistemas de Informação. Pós-Graduação *Lato Sensu*: Gestão Estratégica de Pessoas, Gestão Estratégica de Vendas, Direito Empresarial, Direito Administrativo e Políticas Públicas, Direito do Trabalho e Previdência Social, Gestão de Design e Inovação, Controladoria, Auditoria e Perícia e Inovação de Processos e de Produtos na Indústria de Alimentos.

² O *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem livre. Por meio dele são possíveis processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam a comunicação de forma interativa e colaborativa dos participantes.

professor e recebem suas considerações), enfim, têm uma aula diferenciada a partir da utilização do AVA - *Moodle*.

Institucionalmente, a inclusão das TICs como possibilidade metodológica se caracteriza pela utilização de ambientes virtuais, encaminhamento esse evidenciado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), como exposto em fragmento do PPC do curso de Moda, o qual serviu como amostra para a presente pesquisa:

A prática docente é o núcleo em torno do qual se organiza toda a instituição acadêmica. A diversidade de concepções pedagógicas é preservada, por meio de consensos fundamentais, construídos historicamente sobre o entendimento e a realização da prática docente, devidamente explicitada no PPI, entendida como um processo: [...] que se constitui por meio de diferentes linguagens, incluindo aquelas oriundas das tecnologias da informação e da comunicação [...] (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011b, p. 39).

A concepção se reforça ainda no seguinte trecho, também do PPC do curso citado:

Os avanços da ciência e da tecnologia são a força motriz da universidade, presente tanto na produção de conhecimento, quanto em sua socialização, promovendo inovações. Essas inovações, articuladas com os avanços tecnológicos, devem acontecer, segundo Zabalza (2004, p.35), “[...] de forma que as universidades se transformem em focos permanentes de progresso técnico e social. Nesse sentido, elas devem ser capazes de fazer render ao máximo a autonomia e a disponibilidade de recursos.” (CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA, 2011b, p. 43).

Entende-se a inovação citada e os avanços tecnológicos como possibilidades de trabalho por meio da utilização das TICs na educação. Como já explicitado anteriormente, na proposta de pesquisa evidencia-se o uso do AVA - *Moodle*. Assim, além das especificações no PPC do curso, que por sua vez atende ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, a atividade docente mediada pelo uso do AVA deve ser descrita de forma mais profunda, incluindo a carga horária proposta, no Plano de Ensino (PE) das disciplinas que o utilizam.

O PE é preenchido *on-line* pelos professores e aprovado pelos coordenadores de curso. Neles constam as seguintes descrições separadas por unidade de estudo (definidas, no caso, pela ementa): conteúdo a ser trabalhado; objetivos de aprendizagem; metodologias; avaliação; cronograma; cronograma proposto para o uso do AVA e uso de recursos diversos. Ao escrever a metodologia

da unidade, o professor, deve informar de que forma a atividade é desenvolvida, especificando se utilizará o AVA. Além disso, no campo carga horária para uso do AVA, deve-se indicar o tempo previsto para a atividade. Tais ações objetivam o acompanhamento e atenção para que a qualidade do trabalho oferecido na IES seja aprimorado pelo setor responsável, o Núcleo de Educação a Distância (NEaD).

O NEaD, seguindo a perspectiva apresentada acima, é responsável pela oferta de cursos de formação dos professores para o uso do AVA, por sua administração e, também, pelo suporte no planejamento e organização de aulas que utilizam dessa tecnologia em suas metodologias. Nesse sentido, o setor contribui com o desenvolvimento da proposta de uso das TICs, nesse caso por meio do AVA, no apoio aos professores interessados que desejam utilizá-lo. Esse apoio ocorre por meio de reuniões que promovem a discussão e a organização metodológica das aulas a partir do uso da tecnologia, na disponibilização e configuração do ambiente virtual e no acompanhamento das ações desenvolvidas, tanto no que diz respeito ao docente como aos discentes.

1.3 OBJETIVO GERAL

Investigar, caracterizar, analisar e contextualizar a prática dos professores universitários de um curso de graduação presencial de uma Instituição de Ensino Superior em relação à utilização de ambiente virtual de aprendizagem (AVA – *Moodle*).

1.3.1 Objetivos específicos

- Identificar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores de um curso de graduação presencial na apropriação, integração e no uso do Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA – *Moodle*).

- Analisar a avaliação que os estudantes efetuam em relação às atividades desenvolvidas no Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA – *Moodle*) pelos professores.
- Avaliar o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de graduação presencial escolhido e seus reflexos na prática educativa do professor universitário.

1.4 CONCEPÇÕES DE PESQUISA

A pesquisa mostra-se presente em diferentes contextos na sociedade em geral, configurada de diversas formas. É ela quem permite a construção de ações planejadas, pautadas em dados mais sólidos para a construção do conhecimento. Laille e Dionne (1999, p. 22) expõem que:

Muito cedo, o ser humano sentiu a fragilidade do saber fundamentado na intuição, no senso comum ou na tradição; rapidamente desenvolveu o desejo de saber mais e de dispor de conhecimentos metodicamente elaborados e, portanto, mais confiáveis.

Os autores afirmam ainda que “Para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só.” (LAILLE; DIONNE, 1999, p. 17). Compreende-se, assim, a pesquisa como possibilidade de levantamento e análise de informações sobre determinado tema que, por meio de um processo de estudos, são transformadas em conhecimento por quem as desenvolve.

Tem-se notícias diversas, diariamente, de pesquisas realizadas na área da saúde, tecnologia, economia, política e da educação. A maioria das áreas do conhecimento utiliza a pesquisa para desenvolver conceitos, saberes em relação a determinado assunto de seu campo de interesse. A pesquisa caracteriza-se principalmente por tentar explicar de forma científica, por meio de métodos, com análise de provas concretas, determinado acontecimento ou fato que até então pode ser uma hipótese ou um apontamento proveniente de outras formas de conhecimento como o comum, religioso, filosófico, etc. (OLIVEIRA, 1998).

Em função da realização de pesquisas, fica mais evidente à sociedade a veracidade dos resultados apresentados quando são expostos os processos percorridos, o que foi analisado, conclusões e reflexões. Manter-se fiel aos dados pesquisados é sempre relevante para a preservação da ética e do crédito social. Esse fato é lembrado por Oliveira (1998, p. 19) ao afirmar que é importante:

[...] ser criterioso e absolutamente honesto ao coligir ou ao produzir dados, como no caso das entrevistas, por exemplo. Elas não são feitas apenas com bons roteiros, previamente testados e melhorados, mas com atitudes éticas em relação às pessoas pesquisadas.

Chama-se a atenção para esse assunto visto que há possibilidades, por exemplo, da manipulação de dados ou, ainda, da encomenda de pesquisas que devem apresentar determinado resultado favorecendo a uma, ou a diversas pessoas vinculadas a alguma instância política ou que deseja a obtenção de alguma forma de poder. Mais uma vez Oliveira (1999, p. 22 e 23) é quem reforça a ideia apresentada no seguinte trecho de um dos seus estudos:

Quando o desenvolvimento metodológico se torna recurso imprescindível para insinuar, estabelecer ou mesmo justificar intervenções modificadoras da sociedade, as relações entre ciência e sociedade se alteram: a produção do saber se consagra como fonte de poder. [...] os homens da ciência podem ser considerados como figuras poderosas e dominadoras, capazes de tudo entender e submeter às suas explicações, com o concurso do método. No caso das ciências humanas, porém, um paradoxo se interpõe: afinal é do homem que se trata. Isso quer dizer que o homem se torna, ao mesmo tempo sujeito e objeto na investigação científica.

Constata-se, a partir da proposição do autor, que é relevante manter sempre a ética e a fidelidade aos dados obtidos nos processos vivenciados por meio da pesquisa, no sentido de contribuir para que realmente aconteça a construção de um conhecimento mais fidedigno.

A presente pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa que se caracteriza por uma análise mais reflexiva sobre o tema, apontando para questões mais complexas e considerando todos os aspectos do objeto de pesquisa. Seus resultados são provenientes de análises de contextos de professores e alunos. Lüdke e André (1986, p. 45) expõem que ao trabalhar por meio da pesquisa qualitativa, todos os materiais obtidos, “[...] transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações disponíveis.” devem ser trabalhados, pois, “Para

se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

1.4.1 Teóricos pesquisados

Os principais teóricos consultados para construção das concepções de pesquisa foram Laville e Dionne (1999) e Oliveira (1998) os quais contribuíram para o embasamento das questões relacionadas à pesquisa e pesquisa em educação. Além desses, utilizou-se Lüdke e André (1986) para discorrer sobre pesquisa qualitativa que caracteriza a pesquisa proposta.

1.5 CAMINHOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento do estudo exploratório, o qual parte de uma abordagem qualitativa, foi escolhida uma Instituição de Ensino Superior que oferta cursos presenciais de graduação. Dentre os cursos oferecidos, optou-se pelo curso de Bacharelado em Moda. A escolha do curso deu-se pela aceitação e inserção do uso das TICs, no caso do AVA - *Moodle*, desde que a proposta foi implantada na IES, pelos professores. A pesquisa procurou primeiro analisar o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem nas aulas das disciplinas do curso escolhido no período de 2009 até o primeiro semestre de 2012.

A partir da delimitação do tempo e do espaço, foi realizado um levantamento do número de disciplinas que utilizaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele constatou-se 32 (trinta e duas) disciplinas, de um total de 47 disciplinas do curso, compreendidas a partir de 62 (sessenta e duas) turmas conforme se apresenta no QUADRO 01:

Disciplinas	2009/01	2009/02	2010/01	2010/02	2011/01	2011/02	2012/01
1 Pesquisa de Moda	x						
2 História da Moda	x		x		x	x	x
3 Desenvolvimento de Coleção I	x		x				
4 Materiais e Processos Têxteis	x		x		x		
5 Sociologia da Moda	x		x				
6 Ilustração	x		x		x		
7 Fotografia	x						
8 Acessórios		x					
9 Custos		x		x			
10 Resgate Histórico da Moda – Turma A		x		x		x	
Resgate Histórico da Moda – Turma B		x					
11 Produção de Moda – Turma A		x		x		x	
Produção de Moda – Turma B		x					
12 Programação de Eventos – Turma A		x					
Programação de Eventos – Turma B		x					
13 Ética – Turma A		x					
Ética – Turma B		x					
14 Metodologia Científica			x		x		x
15 Computação Gráfica I			x	x	x		
16 Figurino			x		x		x
17 Administração Aplicada a Moda			x				x
18 História da Moda II				x			
19 Projeto Integrador II				x		x	
20 Desenvolvimento de Coleção II				x			
21 Metodologia da Pesquisa e Portfólio				x		x	
22 Pesquisa de Novos Materiais				x		x	
23 Comunicação e Expressão					x		x
24 Gestão da Empresa de Moda / Vestuário					x		
25 Projeto V					x		
26 História Da Arte e do Design						x	
27 Vitrine						x	
28 Empreendedorismo						x	
29 Sociologia							x
30 Programação Visual VII							x
31 CAD / Ficha Técnica do Produto							x
32 Sistema de Moda							x

QUADRO 01 - LISTA DE DISCIPLINAS QUE UTILIZARAM O AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Do elenco das disciplinas listadas que utilizaram o *AVA-Moodle* identificou-se 17 (dezessete) professores de um universo total de 22 professores no curso e 177 professores na IES, que usaram o recurso tecnológico digital, dos quais, atualmente, 12 (doze) continuam envolvidos com a IES. Esses professores, que representam 54,5% do total de professores do curso e que são responsáveis por 28 das 47 disciplinas, foram entrevistados a fim de contribuir por meio das suas reflexões sobre uso das TICs, (uso do *AVA-Moodle*) e a prática docente.

Ainda, das 32 (trinta e duas) disciplinas 2 (duas) foram identificadas como sendo as que mais utilizaram o AVA no período proposto: Metodologia Científica, e Sociologia. Essas disciplinas foram vivenciadas por 4 (quatro) turmas (conforme mostra o QUADRO 02) ao longo do período que compreende a pesquisa. Elas foram

consideradas para a análise dos registros de acompanhamento realizados pelo setor responsável na IES.

Para obter a visão do aluno, atentando ao fato de que ele faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, sobre a utilização do AVA na prática do professor universitário, as quatro turmas (2ª, 4ª, 6ª e 8ª fase, as quais contabilizam 103 (cento e três) alunos) que ingressaram no período proposto para a pesquisa responderam a um questionário que continha questões sobre o tema.

No caso dos professores que participaram da pesquisa, optou-se pela entrevista como ferramenta de coleta de dados considerando o número de envolvidos. A investigação foi realizada no período de agosto a outubro de 2012, com os 12 (doze) professores selecionados, utilizando de roteiro pré-elaborado com 12 (doze) perguntas (fechadas e abertas). As perguntas construídas permitiram elaborar categorias preliminares construídas a partir das respostas dadas pelos professores universitários que atuam no curso de Moda da Instituição de Ensino Superior Privada, como se observa no QUADRO 02:

PROFESSORES - ENTREVISTAS			
N.	Pergunta	Categorização	
01	Qual é sua reflexão/compreensão sobre o uso das tecnologias da informação na prática dos professores no ensino superior?	Concepção de Tecnologia de Informação e da Comunicação	Prática Pedagógica dos Professores Universitários
02	Você recebeu algum tipo de formação para utilizar os recursos digitais do ambiente virtual de aprendizagem (AVA – Moodle)? Sim - Não.	Formação AVA	
03	Você conhece todos os recursos digitais disponibilizados pelo AVA – Moodle?	Utilização do AVA	
04	Quais são os recursos digitais do AVA-Moodle que você mais utiliza e por quê?		
05	Como você costuma planejar suas aulas no ensino presencial?	Planejamento das aulas	
06	Como você costuma planejar suas aulas no ensino presencial utilizando o AVA (Moodle)?		
07	Quais elementos você considera para uma aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?		
08	Quais as atividades que você costuma propor para os estudantes na AVA (Moodle)? Descreva.		
09	Quais são os critérios que você utiliza para avaliar a aprendizagem dos estudantes no ensino presencial?	Ava e a Aprendizagem	
11	O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle) tem contribuído ou não para a aprendizagem dos seus estudantes? Poderia explicar?		
10	O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Moodle) tem contribuído ou não para o aperfeiçoamento de sua prática docente em sala de aula? Poderia explicar?	Prática Docente	
12	Cite os aspectos positivos e os negativos que você percebeu ao longo da vigência da disciplina que você ministra com o uso do AVA (Moodle).	Aspectos Positivos e Negativos do AVA	

QUADRO 02 – PROFESSORES ENTREVISTAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE
 FONTE: A Autora (2012)

Após a realização das entrevistas com os professores, da transcrição e organização dos dados em um único documento, o que facilitou a visualização das respostas de modo geral, a partir das categorias elaboradas, iniciou-se a análise. Para tanto, buscou-se fundamentação em pesquisadores que pudessem contribuir com a análise crítica das informações.

Para realizar o levantamento de dados junto aos alunos, considerando o número de envolvidos (103 – cento e três), o questionário foi a melhor opção, tendo em vista a tabulação das informações. Sua construção partiu das perguntas e categorias já elaboradas na entrevista. Nesse sentido, levando-se em conta a

interação do aluno com o AVA e as metodologias propostas, foram desenvolvidas 6 (seis) perguntas (abertas e fechadas). O questionário foi aplicado junto aos alunos no mesmo período das entrevistas com os professores (agosto e outubro de 2012). Cada uma das turmas indicadas foi visitada para que a coleta de dados pudesse ser realizada. Assim, todos os questionários entregues foram recolhidos ao final do processo. Após a sua aplicação, fez-se a tabulação das respostas e, em seguida, sua análise por meio do agrupamento das informações às categorias elaboradas anteriormente, conforme segue no QUADRO 03:

ALUNOS - QUESTIONÁRIO			
N.	Pergunta	Categorização	
01	Você utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - <i>Moodle</i>) em alguma aula durante suas disciplinas no curso de Moda?	Utilização do AVA	Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior
02	Qual sua análise sobre o uso do AVA - <i>Moodle</i> no processo de ensino e de aprendizagem durante o seu curso de graduação?		
03	Identifique pontos positivos e negativos no uso do AVA – <i>Moodle</i>	Aspectos Positivos e Negativos do AVA	
04	Como você avalia a ação do professor no AVA - <i>Moodle</i> das disciplinas que você cursou?	Prática Docente	
05	Você acredita que a utilização do AVA - <i>Moodle</i> contribuiu para a sua aprendizagem?	AVA e a Aprendizagem	
06	Você tem sugestões em relação ao uso do AVA – <i>Moodle</i> nas disciplinas dos cursos de graduação?		

QUADRO 03 - QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS: USO DO AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Além das entrevistas e dos questionários com professores e alunos, procedeu-se à análise dos registros de informações do NEaD em relação à utilização do AVA-*Moodle* e à prática docente. Realizou-se o agrupamento das informações observadas nas 2 (duas) disciplinas, que correspondem à análise das 4 (quatro) turmas que mais utilizaram o AVA do ano de 2009 ao primeiro semestre de 2012. As mesmas categorias já elaboradas para análise das respostas das entrevistas e dos questionários foram utilizadas para refletir acerca dos dados registrados pela IES. No QUADRO 04 é possível identificar os critérios usados para análise do material, partindo-se dos temas abordados por meio da entrevista e do questionário e das categorias em que eles foram organizados.

REGISTROS IES –AVA-MOODLE NAS AULAS			
N.	Fatos observados	Categorização	Registros do uso do AVA em aulas no ensino superior
01	Participação dos alunos nas atividades propostas no AVA-Moodle	Utilização do AVA	
02	Variedade de recursos utilizados e atividades propostas		
03	Avaliação qualitativa da monitoria sobre os processos propostos nas aulas por meio do AVA-Moodle	Aspectos Positivos e Negativos do AVA	
04	Retorno do professor nas atividades propostas	Prática Docente	
05	Presença do professor durante os períodos de atividade no AVA-Moodle		
06	Disponibilização das atividades, tempo para realização e coerência nos processos propostos por meio do AVA-Moodle	Planejamento das aulas	

QUADRO 04 – REGISTRO DO NEaD: USO DO AVA
 FONTE: A Autora (2013)

Os estudos de materiais teóricos (livros, artigos e periódicos) contribuíram para a reflexão sobre o objeto de investigação; as entrevistas favoreceram o contato com os envolvidos, no caso, professores do curso para a coleta de informações sobre o tema; o questionário permitiu identificar a percepção dos alunos em relação à utilização do AVA pelos professores e a análise de materiais institucionais (registros dos acompanhamentos dos processos propostos na IES realizados pelo NEaD) complementou as reflexões sobre a temática investigada.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta pesquisa foi estruturada a partir dos seguintes capítulos:

- Introdução: apresenta o tema proposto, o local, a justificativa, os objetivos, a concepção de pesquisa e os encaminhamentos metodológicos utilizados.
- O título 2: Ensino superior, paradigmas e prática do professor universitário na contemporaneidade, traz apontamentos sobre a história do Ensino Superior, os paradigmas da ciência e a prática do docente universitário na contemporaneidade.
- O título 3: Cultura, educação e tecnologias: prática docente universitária, caracteriza conceitos sobre a cultura, cultura digital, a educação como construção

cultural, as tecnologias e a prática do docente universitário em meio ao contexto societário contemporâneo.

- O título 4: Análise da pesquisa exploratória, apresenta a análise da pesquisa exploratória (entrevista com professores, questionário com alunos e análise de registros de dados da IES em relação ao uso do *AVA-Moodle*).
- Nas considerações finais discute-se acerca dos resultados das análises realizadas e dos objetivos da pesquisa. Além disso, tecem-se reflexões analíticas e críticas sobre o estudo realizado e os processos vivenciados pela pesquisadora.

2 ENSINO SUPERIOR, PARADIGMAS E PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE

É importante pensar o futuro dos professores, mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado actual das coisas. (NÓVOA, 1999, p.20).

Neste capítulo serão tratados de temas que envolvem a universidade e seu processo histórico, os paradigmas da ciência e educacionais e a prática do professor do ensino superior na contemporaneidade. O objetivo de abordar esses assuntos pauta-se na compreensão de que eles perpassam e contribuem para a reflexão acerca da pesquisa proposta: a prática do professor universitário e o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem como possibilidade de reflexões sobre as TICs no espaço educacional.

2.1 UNIVERSIDADE: DIFERENTES PAPÉIS AO LONGO DA HISTÓRIA

As primeiras universidades são registradas na Antiguidade Clássica na Grécia e em Roma. Naquela época, discípulos se reuniam em volta de um mestre que se encarregava de transmitir seus conhecimentos (MATTAR, 2008).

No final da Idade Média nasceu a universidade criada pela Igreja Católica, a qual fundamentou a ação política e religiosa unificando o ensino. Os processos de estudo durante aquela época centravam-se nos dogmas e verdades da religião. As aulas eram conduzidas por professores, considerados detentores do saber, que “guiavam” o ensino de seus alunos. Nesse sentido, o objetivo do ensino consistia na formação unitária e geral no qual as pessoas que faziam parte dessas vivências teriam o mesmo nível de formação. A maior parte dos estudos, como indica Luckesi (*et al.*, 2005), baseavam-se em reflexões sobre a fé, a religião e a filosofia e eram sempre acompanhados pela Igreja Católica que vigiava as produções intelectuais da época.

A Idade Moderna, marcada pelos movimentos da Renascença, da Reforma e da Contra-Reforma, no que diz respeito às universidades, tinha por objetivo somente manter e repassar as verdades e os conhecimentos existentes “[...] no sentido de não acrescentar aos valores do passado as numerosas descobertas que se faziam.” (LUCKESI *et al.*, 2005, p. 32). Se houvesse algum estudioso que desafiasse as autoridades da época por meio da exposição de suas reflexões e aprendizado, era castigado (fogueira, prisão, etc.) de acordo com a gravidade da contestação realizada.

Esse período de domínio e autoritarismo em relação ao conhecimento desenrola-se até o momento em que se iniciam os processos de industrialização na Europa. A partir dessa fase, nasce a universidade napoleônica na França e o objetivo de ensino volta-se para a formação profissional “[...] na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo.” (LUCKESI, *et al.*, 2005, p. 32).

Além da universidade napoleônica, caracterizada pelo ensino voltado à profissionalização, surge, em função do período industrial instalado na época, a universidade que se volta para a pesquisa científica. Essa “nova” universidade objetivava o desenvolvimento do pensamento dos cidadãos que a frequentavam para que pudessem contribuir com os avanços das indústrias e cidades. Esse fato é marcado pela criação da universidade na Alemanha (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A construção da ciência, como exposto pela retomada histórica acima, se dá a partir da criação da universidade alemã. Os princípios de pesquisa para a construção do conhecimento, de questionamentos, reflexões, construção de seres humanos críticos e cidadãos que se busca atualmente na academia, a partir da exposição de Luckesi (*et al.*, 2005), é resultado do processo histórico e das necessidades apresentadas pela sociedade no que diz respeito ao seu desenvolvimento (comércio, indústrias, navegação, etc.) em diferentes épocas.

Na atualidade, considerando esse contexto:

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 161-162).

Diante do exposto, considerando o que se espera atualmente da universidade, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 163) indicam que:

[...] as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Ainda que esteja claro o que seja a universidade e qual sua função no cenário contemporâneo, suas finalidades, conforme expõem Pimenta e Anastasiou (2010), sofreram algumas alterações de enfoque a partir do contexto histórico social de cada época. No início de sua existência (século XIII) propunha a formação social; durante o século XX: nos anos 70 possibilitava ascensão social e rápida formação; nos anos 80 propôs pesquisas financiadas a partir de alianças com empresas; nos anos 90 volta-se a si mesma sendo avaliada pela produtividade e estratégica de eficácia organizacional; a partir dessa época volta-se à transmissão rápida de conhecimentos habilitando aqueles que a frequentam para o ingresso no mercado de trabalho.

Apesar de os objetivos e função da universidade, para que ela esteja contextualizada com o cenário atual, estarem estabelecidos, há um distanciamento “grande” entre seu objetivo primeiro (a formação social) e o que atualmente acontece. Braga, Genro e Leite (1997, p. 29) sugerem que:

Cabe perguntar por que no advento do novo século, na tensão constante da incerteza do futuro ante a rapidez das mudanças vividas em escala mundial, a academia, a universidade, seu ensino, sua pesquisa, a formação de professores, em especial, não mudam.

Compreende-se que por muitos anos a educação superior voltou-se ao desenvolvimento econômico e nada ou muito pouco se falou sobre educação voltada para o desenvolvimento humano (ARROYO, 2001). O objetivo da educação ao longo de anos, como exposto pelos autores mencionados até o momento neste item, foi direcionado ao que se almejou economicamente e politicamente pela sociedade de cada época. A superação desse processo, para o que atualmente se espera das instituições de Ensino Superior, processualmente precisa ser vivenciada para que se

atinja completamente a função e o conceito da universidade apresentados por Pimenta e Anastasiou (2010).

A educação voltada para a cidadania, como indica Arroyo (2001), passa a fazer parte da realidade educacional quando os educadores começam a refletir a respeito do objetivo de sua atuação e percebem-se como cidadãos. Os objetivos estabelecidos para a formação de professores também são influenciados pelos processos históricos da sociedade. A formação inicial parte das propostas e processos da universidade como entidade responsável por essa fase de ensino; os cursos de formação continuada e oficinas atendem ao que se espera da atuação no campo educacional.

Muitas instituições de ensino ainda oferecem seus cursos e a formação profissional, incluindo a dos professores, a partir do enfoque conservador. Behrens (2007), a partir de seus estudos sobre a formação e atuação dos professores, indica que eles são influenciados, no que diz respeito à sua prática, pelo paradigma da sua formação. A universidade, nesse sentido, enquanto IES responsável por esse processo, também precisa superar o enfoque de suas propostas conservadoras para as inovadoras, que visam a formação humana considerando sua plenitude.

Aos professores que já concluíram a formação inicial, ressalta-se a relevância da participação em cursos de formação continuada. Esses cursos, assim como as IES, devem pautar suas ofertas a partir dos pressupostos inovadores, focando realmente na formação humana e para a cidadania, pois, “[...] a ação docente pode ser modificada ao longo de sua trajetória profissional.” (BEHRENS, 2007, p. 440).

Constituir-se como professor e agir diante dos pressupostos necessários à formação ética e cidadã, como se aponta a partir das reflexões propostas por Behrens (2007), demanda a vivência de um processo de transposição. Para que esse processo aconteça por parte do professor, é preciso que ele conheça e compreenda quais foram e quais são os objetivos de formação e a função da educação, no caso estudado, no ensino superior. A partir dessa percepção acredita-se que ele poderá constituir-se por meio de práticas que promovam a formação humana plena e assim, contribuirá para a formação cidadã. Como sugere Arroyo (2001, p. 49), para que essa realidade seja possível, os professores precisam: “[...] desenvolver não só os aspectos cognitivos, mas os aspectos éticos. [...] desenvolver

todas as dimensões do desenvolvimento humano e formar professores que dêem conta das totalidades das dimensões do desenvolvimento humano.”

Para isso, faz-se necessário que a universidade, como instituição “formadora”, atente para as questões emergentes da sociedade do conhecimento, para o olhar crítico sob a realidade, para a constituição humana em plenitude (competências, habilidades, atitudes e expertise), para o contexto atual, por exemplo, a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação como elemento cultural da vida dos seres humanos. O olhar atento ao processo histórico e ao que necessita ser alterado para que se alcance essa realidade torna-se relevante.

A partir da perspectiva apresentada pelos autores anteriormente mencionados, constata-se que ao longo da história a universidade foi transformando sua função. A fim de atender às necessidades e ao desenvolvimento da sociedade, a universidade perpassou por diferentes objetivos/paradigmas: reprodução do conhecimento, desenvolvimento da profissionalização dos indivíduos, pesquisa, construção do conhecimento “[...] liberdade do pensar e do agir [...]” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 8) entre outros aspectos. A pesquisa sobre os paradigmas da ciência, que segue, foi organizada visando compreender mais profundamente as transformações da universidade. Ela traz elementos que possibilitam a reflexão acerca dos processos propostos nas universidades atuais e da necessidade de esses considerarem o uso das TICs, conforme apresenta Mattar (2008).

2.2 PARADIGMAS DA CIÊNCIA MODERNA

Os paradigmas são referências, modelos sociais, tendências que durante um determinado tempo regem as características e ações das pessoas. Segundo Capra³ (*apud* CUNHA, 1996, p. 117) um paradigma “[...] significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza [...]”. Ou seja, é a “[...] constelação de crenças, valores e técnicas, etc..., partilhadas pelos

³ CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo, Cultrix, 1988.

membros de uma comunidade determinada.” (KHUN, 1992, p. 218) durante definida época.

O primeiro modelo de paradigma da ciência, apresentado na Idade Média, é o teocentrismo. O objetivo desse modelo era estudar questões relacionadas a “[...] Deus, à alma humana e à ética.” (MORAES, 2011, p. 33). Para o homem daquela época, questões relacionadas ao sagrado imperavam e aqueles que de alguma forma duvidassem ou discordassem dessa premissa arriscavam-se a morrer nas fogueiras.

Já na Idade Moderna, por volta do século XV, surge o Renascimento que compreendia o homem como o foco dos grandes acontecimentos. O antropocentrismo, dessa forma altera o rumo da ciência. “De acordo com esse modelo de ciência, o homem, como senhor do mundo, podia transformar a natureza, explorá-la, e ela deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer.” (MORAES, 2011, p. 33). O modelo que se instala deixa de avaliar os fenômenos que ocorrem relacionando-os a Deus e passa a explorá-los, experimentá-los objetivando compreendê-los para que sua ação pudesse beneficiar a humanidade.

Estudiosos como Galileu, Descartes, Newton, Copérnico, Bacon, Kant, entre outros, marcam a história em função de seus estudos dos métodos e técnicas desenvolvidos e das descobertas científicas realizadas. O mundo passa a ser percebido como uma máquina passível de ser analisada e compreendida por fórmulas matemáticas. O Sol passa a ser visto como o centro do universo. Os estudos marítimos, astronômicos e a compreensão sobre o movimento das correntes marítimas facilitaram a navegação. A natureza passa a ser analisada por concepções mecanicistas. A mente e o corpo passam a ser compreendidos de modo isolado. Os objetos, fatos analisados e estudados são decompostos em partes para que melhor sejam compreendidos (BEHRENS, 2011).

De acordo com estudos de Behrens (2011, p. 17), “Esta forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos.” Apesar disso, a ciência considerada há três séculos tinha como sua virtude a descoberta, investigação e comprovação de fatos (MORIN, 2005). Muitos dos conhecimentos que se tem na atualidade como, por exemplo, a medicina avançada, os processos de construção na área mecânica, industrial, etc., são resultados desses estudos.

As evoluções e descobertas realizadas na área da ciência da natureza, que ocorreu a partir da fragmentação e análise das partes (CAPRA, 2006), possibilitou à área social ser olhada como possibilidades de estudos. Dessa forma, a “[...] ciência moderna passou então do estudo da natureza para o estudo da sociedade, argumentando-se que, tal como fora possível descobrir as leis da natureza, seria também possível descobrir as leis da sociedade.” (MORAES, 2011, p. 41). Contudo, segundo Santos⁴ (*apud* MORAES, 2011, p. 42):

[...] inúmeros foram os obstáculos surgidos na tentativa de compatibilizar os fatos sociais. A maioria deles estava relacionada com o fato de as ciências sociais não disporem de teorias explicativas, metodologicamente controladas, e de não produzir previsões confiáveis porque os seres humanos modificavam o comportamento conforme o conhecimento adquirido.

Considerar-se-á o paradigma da ciência da modernidade como grande propulsor de grandes avanços tecnológicos e sociais. Contudo, atualmente não se pode deixar de refletir em relação à multidisciplinariedade das ciências. A sociedade é constituída por meio de relações que os indivíduos estabelecem entre si, alterando-se conforme expõe a autora, em função dessas relações na busca pela construção do conhecimento. Ao contrário da natureza, a sociedade é mutável, histórica, contraditória em função das construções dos seres humanos no espaço social, cultural, político e econômico.

Com o avanço da tecnologia, das formas de comunicação, do volume de informações, da globalização, etc. que atualmente servem de base para as relações humanas, há de se considerar a necessidade de revisão dos métodos e técnicas para que se possa estudá-la. Não cabe mais na realidade atual a visão parcial do ser humano e da realidade. É preciso considerar o todo que “[...] tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras [...]” (MORIN, 2000, p. 37).

A partir desta perspectiva e considerando a necessidade de se rever o modo como se organiza a construção do conhecimento, Moraes (2011, p. 55) sugere que:

Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas idéias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, com base em novos fundamentos. Em conseqüência, inicia-se um processo de

⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v.2, n.2. São Paulo: USP, 1988.

mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorrente da insatisfação com modelos predominantes de explicação. É o que se chama de crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma. A crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo repensar. Em resposta ao movimento que ele provoca, surge um novo paradigma explicando os fenômenos que o antigo já não mais explicava.

Por meio dessas necessidades de alterações, alguns autores como Behrens (2011), Moraes (2011), Morin (2000; 2003; 2005) entre outros, propõe um novo paradigma: o paradigma emergente ou da complexidade, como é conhecido. Esse paradigma consiste em pensar considerando a multidimensionalidade social. Nesse sentido, por exemplo, o homem, diante do que expõem Behrens (2011) e Moraes (2011), é considerado a partir da cognição, de seu desenvolvimento intelectual, de seus sentimentos e emoções, de seu corpo como um todo: físico e emocional.

O novo paradigma pressupõe olhar o mundo percebendo-o como uma teia. Tudo se relaciona e se interconecta a tudo, sejam os homens entre si; sejam os homens em relação à natureza e esta em relação aos homens; sejam os fatos, os fenômenos de toda a ordem. Enfim, há uma trama bio-antropo-sócio e cultural. A nova realidade, percebida a partir dessas relações e da conectividade entre elas, suscita “[...] novos hábitos intelectuais de simbolização, formalização do conhecimento, manuseio dos signos e das representações, o que também exige uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa.” (MORAES, 2011, p. 186).

Segundo Behrens (2011, p. 26), “A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando.” Assim, desde cedo é necessário que os seres humanos sejam mobilizados pelos valores da complexidade. Ao olhar para a educação, substituindo:

[...] a ênfase tradicional no ensino-aprendizagem de conteúdos pelo ‘aprender a aprender’, supõe-se que é mais importante desenvolver desde bem cedo a autonomia intelectual, aprendendo a buscar por si mesmo, do que a assimilação de conteúdos, que pode caducar em seguida, já que vivemos na era do conhecimento em que o conhecimento já produzido pode ser superado por outro. (KRONBAUER, 2011, p. 38, grifo do autor).

Moraes (2011, p. 139) indica que para se estabelecer o novo paradigma é preciso:

[...] perceber a necessidade de mudar a direção da educação que, no paradigma tradicional, concentrava-se mais nas condições de ensino e não propriamente na aprendizagem. A ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução.

A construção do conhecimento apoiada no modelo de interação por meio das tecnologias e o foco na aprendizagem do aluno e não mais somente no ensino norteiam a ação educacional que precisa ocorrer para que efetivamente o novo paradigma passe a fazer parte do cotidiano educacional (MORAES, 2011). Considerando esse processo como vivo, passível de alterações:

[...] podemos inferir que tanto o planejamento quanto a prática pedagógica, para estar de acordo com a nova visão de mundo pós-moderna, necessitam incluir o movimento, que pode ser compreendido como forma de expressão dos processos de interação e reflexão. (MORAES, 2011, p. 149).

O movimento da prática do professor universitário e suas alterações pode ser percebido ao longo das questões pontuais apresentadas sobre o ensino superior no Brasil, conforme segue.

2.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: QUESTÕES PONTUAIS

O Ensino Superior tem a missão de formar quadros de intelectuais sob as perspectivas: profissional, ética e cidadã. Ao pensar sobre a universidade emergem algumas questões relacionadas à educação. Nesse sentido, Brandão (1998, p. 100) sugere que:

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades e conhecimentos que facilitarão o entrosamento com o restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados espaços e tempos sociais, constitui uma prática social universalmente caracterizada como educação.

Percebe-se que desde o início dos tempos, quando a humanidade se reconhece como sociedade organizada, surge a necessidade de educar os

indivíduos das novas gerações: ensinar habilidades e conhecimentos que favoreçam a formação social e a perpetuação da espécie e da cultura.

O Ensino Superior no Brasil surge a partir de 1808 criado por iniciativa de D. João VI, rei de Portugal, por meio de faculdades isoladas (Engenharia da Academia Real da Marinha e da Academia Real Militar, Curso de Cirurgia da Bahia, de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, Economia, Agricultura, Química, Desenho Técnico e Direito, após a independência do Brasil) não existindo ainda a universidade no formato que se conhece atualmente (SAVIANI, 2010).

Ao longo da história constata-se que a universidade no Brasil recebeu influência de três modelos europeus: o Jesuítico, que apesar de não visar o ensino superior trouxe influências ao modelo universitário adotado no Brasil, o Francês ou Napoleônico e o Alemão. O modelo de ensino Jesuítico era identificado nas primeiras escolas que surgem no Brasil com a vinda de D. João VI (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Os jesuítas que trabalharam no Brasil, em grande parte egressos da universidade de Paris, na França, dedicavam-se a ensinar a doutrina da Igreja Católica que pregava a salvação das almas para Deus e propagava o exercício do culto à Igreja. A partir do modelo de ensino adotado, que seguia influência do modelo francês, em função de ser o local no qual os professores que aqui atuavam haviam se formado, assim surgem os primeiros cursos superiores, ainda que de modo isolado, no Brasil.

No modelo francês ou napoleônico (século XIX) o professor era tido como transmissor e reproduzidor do conhecimento. O ensino acontecia por meio do estudo de obras clássicas em que os processos previam a passividade e memorização do aluno. Assim, cabia ao professor realizar a leitura de textos e sua interpretação para posteriormente questionar os alunos sobre o assunto. Os alunos, por sua vez, deveriam anotar os assuntos trabalhados para serem memorizados e, em caso de dúvidas, eles podiam questionar o professor. Além disso, uma vez por semana ocorria uma retomada geral do assunto trabalhado visando analisar as lições e recapitular toda a matéria (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

As características dos modelos apresentados se mantêm similares, pois tanto o modelo jesuítico quanto o francês trabalhavam em uma perspectiva de manutenção do saber que era direcionado aos interesses dos governantes da época (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

O modelo alemão (final século XIX), por fim, surge em função da renovação tecnológica que se implantava na época da Revolução industrial (século XVIII) e tinha como objetivo a autonomia nacional frente às questões do Estado. A influência alemã no Brasil passa a ser principalmente em função da alteração do foco em manter o conhecimento a partir da reprodução para a construção do saber que pudesse contribuir com a emancipação política que vigorava na época. A partir disso, diferente dos modelos anteriormente apresentados, que se concentravam na reprodução e manutenção do saber, o objetivo das universidades se volta mais à pesquisa e à construção de novos conhecimentos. Nesse sentido “Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e os alunos pela pesquisa [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 151). A universidade foca-se assim no modelo anglo-saxônico que contempla a interação da sociedade civil na constituição da universidade (SAVIANI, 2010).

A história indica que alguns acontecimentos (mudança do regime político, democratização do acesso ao ensino, entre outros) ocorreram para que se pudesse alcançar o modelo universitário atual. Morin (2003, p. 81), a partir dessa perspectiva, aponta que a universidade:

[...] conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora.

Conforme Morin (2003), a função da universidade é a de conservar, regenerar e gerar saberes, construir conhecimentos por meio da exploração de métodos e técnicas científicas.

Assim sendo, o conhecimento científico pretende esclarecer as ocorrências factuais do universo, produzindo um entendimento de parcelas do “mundo”, descrevendo-as e criando as conexões lógicas e compreensíveis entre os seus componentes. A partir da identificação descritiva dos dados, estabelece-se um entendimento da realidade, pela verificação de como cada coisa, cada fenômeno se nos dá, possibilitando sua inteligibilidade a partir de seus contornos e elementos constitutivos. (LUCKESI *et al.*, 2005, p.71, grifo do autor).

A ciência, tomada como a verificação da descoberta do universo (MORIN, 2005), pressupõe a investigação, a análise, reflexões e o estudo de dados,

informações que podem se elaborar na construção de conhecimento. Para que o conhecimento científico possa ser construído é preciso que o pesquisador percorra um caminho intelectual que lhe permitirá a elaboração de um Método.

O “Discurso do Método” de René Descartes trouxe um modelo que objetivava guiar o pensamento humano durante a investigação científica para a construção do conhecimento. Morin (2003) recorda dois dos quatro princípios do Discurso sobre o Método: divisão do saber em partes para melhor compreendê-las e a condução da forma de pensar das menores partes do conhecimento para as maiores objetivando degrau por degrau ir aprofundando o saber sobre determinada questão, ou seja, o autor aborda em sua reflexão a questão da divisão, da redução e separação do conhecimento.

O método utilizado nas universidades ainda se pauta no sentido da reprodução, separação e da redução do conhecimento fragmentando a possibilidade de visão do todo por parte do indivíduo em relação ao saber. Uma vez que o objeto de estudo é fragmentado e suas partes são reduzidas para que se possa compreendê-las perde-se a visão do global. A superação do pensamento que reproduz, separa, reduz e isola requer um processo de sensibilização e formação do professor universitário para atuar a partir de um pensamento que une, e prevê a complexidade das ações propostas (MORIN, 2003).

Morin (2003) expõe a necessidade de se rever como se ensina e por consequência, como se aprende. Ele afirma que “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” (MORIN, 2003, p. 20). Iniciar a reforma parte, então, do pensamento das pessoas. Nesse caso, considerando o Ensino Superior, a mudança parte da reforma do pensamento do professor universitário e suas concepções do que seja ciência e de como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que a universidade é um espaço que deve favorecer o acesso à informação, à pesquisa, à extensão e à construção de conhecimentos por meio da constituição de cidadãos críticos que refletem sobre sua realidade e agem sobre ela. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 161-162) fundamentam essa concepção ao indicar que a universidade é uma:

[...] instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção dos conhecimentos por meio da problematização dos

conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

Assim, o papel da universidade é:

[...] produzir conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora. Nesse contexto a validade de qualquer conhecimento será mensurada na proporção em que este possa, ou não, fazer entender melhor e mais profundamente a realidade concreta. (LUCKESI *et al.*, 2005, p. 43).

Para que se tenha uma educação com essas características no Ensino Superior, ou seja, que contemplem a formação por meio da pesquisa e da abordagem de métodos que beneficiem a análise e a reflexão, considerando o objeto de estudo em questão e todo o contexto que o envolve, é preciso considerar o cenário no qual se insere a universidade e a sociedade.

Esse cenário é permeado pelas tecnologias, que estão por toda parte: “Tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de *ferramentas tecnológicas*.” (KENSKI, 2012a, p. 19, grifo da autora). A forma com que as pessoas agem cotidianamente é alterada em função da presença tecnológica. Além das ações, o modo de pensar e de aprender também se altera em função das TICs (KENSKI, 2013).

O cenário atual, a partir do uso das tecnologias, oferece o acesso a um número bastante grande de informações. A chamada sociedade da informação, que oferece a partir de um clique o acesso rápido a um número grande de notícias define a realidade atual. Contudo, apesar disso, é importante refletirmos sobre o que alerta Moran (2012, p. 103) de que “Temos cada vez mais informações, e não necessariamente mais conhecimento.” Segundo o autor, quanto mais informações facilmente disponíveis, mais se tende a ler superficialmente sem o olhar atento da pesquisa o que se está procurando.

Nesse sentido, ter mais acesso à informação não quer dizer ter mais conhecimento. Para desenvolver conhecimento é necessário trabalhar no sentido educacional. Ensinar aos alunos como fazer pesquisa, como construir conhecimento por meio da aprendizagem continuada (MORAN, 2012).

Pimenta e Anastasiou (2010) reforçam a necessidade dos professores estarem atentos à realidade, oferecendo todos os elementos necessários para a formação do aluno considerando o contexto existente: a sociedade do conhecimento que compreende a interação por meio de redes e a apropriação, integração e uso⁵ das tecnologias disponíveis para sua construção.

Essas atribuições do ensinar na universidade exigem uma ação docente diversa da tradicionalmente praticada. Na docência, enquanto prestador de um serviço à sociedade mediante sua profissão, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 165).

As características anunciadas pelas autoras suscitam a constituição de um profissional /professor que vise a construção do conhecimento, a pesquisa e a visão do global que o pensamento complexo pressupõe.

O “novo” perfil educacional é resultado do processo vivenciado historicamente e mostra-se necessário ao se considerar o contexto atual. Nesse sentido, se forem analisados os paradigmas educacionais ao longo de anos, perceber-se-á diferentes objetivos que envolvem os cidadãos desse cenário: professor, aluno, escola, etc. As características europeias que influenciaram/influenciam a universidade não devem ser olhadas como menores. Pensá-las considerando tudo o que já se construiu cientificamente revela sua contribuição para com o avanço histórico da universidade e da sociedade e as alterações da prática do professor universitário.

2.4 PARADIGMAS EDUCACIONAIS: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A UTILIZAÇÃO DAS TICS

Por meio da compreensão do que é paradigma e sua explanação no que diz respeito às concepções da ciência, objetiva-se neste tópico refletir em relação aos

⁵ Apropriar: No sentido de tomar como próprio apoderar-se. (FERREIRA, 2000); Integrar: Tornar parte, incorporar. (FERREIRA, 2000); Usar: Ter por costume, costumar, empregar habitualmente. Nesse sentido entende-se a apropriação, integração e utilização das TIC como um processo que é preciso ser vivenciado pelo indivíduo para que ele possa compreender o manuseio da tecnologia para além da técnica utilizando-a como extensão de sua prática de forma contextualizada.

paradigmas educacionais. Para tanto, as reflexões de Behrens (2011), que sugere a análise dos paradigmas a partir de categorias de estudo (aluno, professor, metodologia, avaliação e escola), serão tomadas como referência.

Os paradigmas educacionais, conforme Behrens (2011), configuram-se sob o paradigma conservador (abordagem tradicional, escolanovista e a tecnicista) e o paradigma Inovador (abordagem holística, progressista e do ensino com pesquisa) como mostra o QUADRO 05.

PARADIGMA CONSERVADOR	PARADIGMA INOVADOR
Abordagem Tradicional	Abordagem Holística
Abordagem Escolanovista	Abordagem Progressista
Abordagem Tecnicista	Abordagem do Ensino com Pesquisa

QUADRO 05 - PARADIGMAS EDUCACIONAIS
 FONTE: A Autora (2013)

O primeiro paradigma abordado é o conservador. A análise sobre ele parte das categorias propostas e reflexões de Behrens (2011), além dos apontamentos de Libâneo (1986) e Mizukami (1986). O aluno, de modo geral, é tido como passivo, submisso e acrítico; o professor é transmissor e reproduz conhecimentos além de ter uma relação vertical em relação aos alunos; a metodologia se apresenta por meio de métodos expositivos, foca o indivíduo e o conhecimento é adquirido a partir de reprodução mecânica e fórmulas prontas; a avaliação valoriza quantidade e enfatiza o produto e a Escola é considerada modeladora de comportamentos, reprodutora de culturas formando o aluno para o mercado de trabalho. O elemento comum entre as categorias é o foco no individualismo, na reprodução do conhecimento e na exploração das ciências da natureza.

A partir do paradigma conservador, o ser humano percebe que nem todos seus problemas são solucionados e que havia necessidade de alterar suas ações para que pudesse avançar no desenvolvimento de seus conhecimentos. Esse momento histórico, conhecido como a crise dos paradigmas da ciência, não deve ser tido como instantâneo e fácil. Behrens (2011) sugere pensar nele como uma ação atual e que ainda precisa ser “vencida”. Ao fazer esse apontamento, a autora enfatiza que ainda não se conseguiu superar de forma completa o paradigma conservador, sendo fato que não se abolirá totalmente suas características, mesmo com o avanço na transposição (BEHRENS, 2011).

Aponta-se como principais pontos que levaram à crise do paradigma da ciência segundo Morin (2000), Behrens (2011) e Moraes (2011): a) fragmentação dos conhecimentos para que eles pudessem ser reproduzidos pelos indivíduos; b) o favorecimento de uma sociedade consumista e individualista em função do desenvolvimento da ciência e tecnologia, fato que vem causando uma “miopia” ecológica e a desigualdade social; c) a incapacidade de perceber o global, de pensar multidimensionalmente, visto que o cérebro está condicionado à fragmentação.

Ao ter por objetivo a superação do paradigma conservador, visando avançar no desenvolvimento de conhecimentos, os seres humanos começam a organizar outras formas de ação. Essas formas são percebidas na caracterização do paradigma inovador. O paradigma inovador considera a complexidade, o mundo como um todo conectado como ponto de partida para a construção do conhecimento (CAPRA, 1996). Seguindo essa perspectiva, Behrens (1990, 2000, 2011), Ferguson (1992), Capra (1996), Gadotti (2000) e Cunha (1996) caracterizam o aluno como construtor da própria história, parceiro no processo de ensino e de aprendizagem, questionador, crítico e criativo; o professor como mediador dos saberes que ensina e aprende na parceria do processo e que se encontra em desenvolvimento contínuo; a metodologia como instigadora de reflexões, provocadora de problemas para que por meio da pesquisa e da apropriação, integração e do uso das TICs os seres humanos se desenvolvam em sua complexidade a partir da coletividade, unindo a teoria e a prática; a avaliação como processo gradativo não elenca uma nota quantificável acontecendo continuamente; e a escola como global, permitindo o aprendizado em diferentes espaços, utilizando-se das relações e da interdisciplinaridade.

Para Behrens (2011, p. 54), o paradigma inovador é concebido como “[...] a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.” Compreende-se assim o paradigma inovador, não como o que é mais recente, mas como a ação coletiva dos elementos presentes em determinada situação para a superação do paradigma conservador. No sistema educacional, por exemplo, considera-se o aluno, o professor, a escola, as leis e diretrizes, entre outros elementos que fazem parte desse cenário como autores, como seres humanos que agem e constroem a sua história em busca da construção do conhecimento.

O paradigma inovador é composto pela aliança e teia de relações da abordagem holística, progressista e ensino com pesquisa. Assim:

Essa aliança se justifica e se torna necessária em função das características de cada abordagem:

a) A *visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.

b) A *abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.

c) O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos. (BEHRENS, 2011, p. 56, grifo da autora).

A aliança entre as três abordagens propostas pela autora como paradigma inovador pode ser conhecida, diante dos estudos de autores da área, como, por exemplo, Moraes (2011), Capra (1996) e Morin (2000) como paradigma emergente ou sistêmico. Além dessas nomenclaturas uma terceira também merece evidência: paradigma da complexidade. Esse paradigma, indicado por Morin (2000) e Capra (1996) propõe os estudos paradigmáticos sobre a mesma ótica exposta por Behrens (2011), sendo apenas uma alteração de nomenclatura, visto que o termo complexo contempla a teia de relações e visão do todo que o paradigma em questão aborda.

Diante do exposto, o paradigma da complexidade é compreendido como um repensar a forma de agir e conceber o mundo por parte dos seres humanos, como confirma Behrens (2008, p. 16):

A humanidade precisa retomar o foco de ser vivente responsável pelo futuro do universo e acreditar que como tal faz parte de uma comunidade planetária. Enfatiza-se que todos os atos dos seres humanos, sejam positivos ou negativos, afetam o meio ambiente e comprometem a convivência fraterna responsável no universo. A educação tem papel relevante nesse movimento de reconstrução, pois precisa propiciar meios para soterrar o paradigma conservador vigente e com ele o processo de injustiça, a visão individualista e competitiva, a violência e o desrespeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, o paradigma da complexidade trata da relação dos seres humanos entre si, com a natureza e outros seres vivos e da visão de inter-relação, interdependência entre eles. Ainda, reforça a necessidade de ser construída uma ação ética entre esses elementos e indica os adultos como exemplos para os mais

jovens. São necessárias, assim, mudanças de “[...] atitudes e comportamentos na convivência dentro da sociedade.” (BEHRENS, 2008, p. 18).

A autora, em suas obras (2008, 2011), reflete sobre a importância de se rever a forma com que, principalmente os elementos que compõe o sistema educacional, agem para que se possa superar o paradigma conservador (fragmentação e reprodução do conhecimento) em busca da construção do paradigma da complexidade (concepção tecida, visão tramada da realidade e do conhecimento).

Para que seja possível se trabalhar em busca da construção do paradigma da complexidade, no que diz respeito ao cenário educacional, acredita-se ser importante considerar o alerta de que:

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitem desafiar os preconceitos, que lancem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas. (BEHRENS, 2008, p. 21).

Alguns exemplos de práticas nesse sentido são: considerar o aluno como autor e parceiro dos processos de ensino e de aprendizagem; atentar para o cenário em que a escola e o aluno estão inseridos buscando contextualizar suas propostas para que estejam articuladas e façam sentido a ele, permitindo sua ação, trabalhar integrando as disciplinas e seus conteúdos, entre outros. Um dos grandes desafios do paradigma inovador ou da complexidade, segundo Behrens (2008), está justamente em construir a visão crítica e contextual do aluno “[...] frente às injustiças sociais, tendo em vista a construção de processos educativos que levem à autonomia pessoal e intelectual e a busca de ações que transformem a realidade.” (BEHRENS, 2008, p. 24).

Ao propor tal aliança, Behrens (2011) ainda sugere que a utilização das TICs deva servir como suporte para uma ação docente inovadora que dê conta dos desafios da sociedade atual e assim, da necessidade de romper com a reprodução do conhecimento.

A utilização das tecnologias torna-se cada dia um desafio na prática do professor do ensino superior. As TICs são utilizadas pelos professores, em suas aulas, nas apresentações de *power point*, projetor multimídia atrelado ao

computador para visualização de vídeos, da Internet como fonte de pesquisa, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entre outros. Entretanto, o que se percebe é que a metodologia da aula não se modificou. A proposta de uso de materiais didáticos, mesmo com o surgimento de tantos recursos tecnológicos digitais, continua a mesma. Nesse caso, não houve ainda a superação do paradigma conservador para o da complexidade. Continua-se trabalhando na perspectiva de reproduzir o conhecimento ao invés da proposição de sua construção. Aulas expositivas, processos avaliativos somente por meio de provas, alunos passivos, etc., ainda predominam nos ambientes educacionais. Para que a transposição proposta por Behrens (2011) ocorra “O professor precisará dar-se conta do espírito de nosso tempo para nele atuar. Precisaré repensar a mediação da aprendizagem [...]” (SILVA; SÁ; BAHIA, 2012, p. 90) considerando os recursos tecnológicos digitais e suas potencialidades.

As reflexões acima suscitam pensar sobre a prática do professor universitário considerando a necessidade da transposição do paradigma conservador para o da complexidade. A ação do professor deve partir de propostas inovadoras que atendam à proposta de aliança do paradigma inovador defendido por Behrens (2011). Tal paradigma volta-se para o desenvolvimento dos indivíduos considerando sua complexidade e a apropriação, integração e o uso das TICs como suporte para isso. Os caminhos que levam ao aprender, segundo as características do paradigma inovador ou da complexidade, pressupõem a construção do conhecimento tendo o professor como mediador desse processo. O professor universitário deve rever os conceitos que constrói ao longo de sua formação acerca do que seja ensinar e aprender e de como esse processo pode acontecer ao considerar o contexto social atual que é permeado pelas TICs.

A exposição e reflexão a partir do processo histórico dos paradigmas educacionais, apresentados, mostram-se como um possível caminho para a revisão da formação e atuação dos professores universitários. Cabe ao professor “[...] mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender.” (BEHRENS, 2000, p. 73).

Freire (1986) explica sobre o papel do professor e sua responsabilidade no meio educacional. Ao trazer reflexões sobre o tema, o autor aborda o papel do professor de autoridade, indicando que há, sim, diferença entre o docente e o

discente no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo o autor, “O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só.” (FREIRE, 1986. p. 120). E ainda, “[...] se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’.” (FREIRE, 1986, p. 117, grifo do autor). Desse modo, o professor assume seu papel por competência, tendo autoridade, rigor em suas propostas, e que o utilize almejando sempre o desenvolvimento dos alunos para a vida.

2.5 UNIVERSIDADE E PRÁTICA DO PROFESSOR: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Ao abordar a prática docente no Ensino Superior é preciso situá-la nas tramas da contemporaneidade. O termo contemporaneidade, como sugere Hennigen (2007, p. 191), é utilizado em:

[...] produções acadêmicas das ciências humanas e sociais, sendo empregada para sinalizar que a pesquisa ou escrito refere-se a uma situação ou processo que está acontecendo no nosso tempo e que este possui uma especificidade importante: é marcado por transformações em variadas esferas, o que lhe dá contornos complexos.

Pode-se compreender que a contemporaneidade é um “[...] conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos – sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, etc.” (HENNIGEN, 2007, p. 192). Goergen (2012) contribui para essa reflexão acerca do conceito de contemporaneidade identificando-a como a pós-modernidade, ou seja, a fase posterior à modernidade que “[...] reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, na prática pedagógica.” (GOERGEN, 2012, p. 167).

Moreira e Kramer (2007) também falam da contemporaneidade como o tempo depois da modernidade, ou seja, a pós-modernidade. A partir de Bauman⁶ (*apud* MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1048), os autores explicam que “[...] pós-modernidade significa uma situação em que se pode examinar a modernidade com espelho retrovisor e refletir sobre ela.” Tanto Goergen (2012) quanto Moreira e Kramer (2007) apresentam a pós-modernidade como um tempo que possibilita refletir sobre a modernidade. Os autores indicam que na modernidade o homem descobriu a capacidade que tinha de dominar a natureza, explorá-la a seu favor. Nesse sentido, a pós-modernidade sugere a reflexão sobre esses processos, no sentido de avaliar o estudo da natureza, considerando-a, ao invés de dominada, como uma força inerente à humanidade.

Compreende-se que a contemporaneidade se configura como o campo onde acontecem as vivências de diversos processos que se transformam e são transformados pelas ações das pessoas. Esse campo, segundo os autores citados anteriormente, leva em conta os processos vivenciados pela sociedade na construção do presente e do futuro. Além disso, esse tempo prevê a ação dos seres humanos de forma mais harmoniosa com os elementos naturais. Hennigen (2007), Moreira e Kramer (2007) e Goergen (2012) indicam que é possível reconhecer a contemporaneidade como o tempo da complexidade, em que o paradigma conservador transforma-se, em função da ação dos seres humanos na sociedade, no paradigma da complexidade.

A ação do ser humano pode ser compreendida como o trabalho/prática docente, por exemplo, considerando o objeto dessa pesquisa. Para Tardif e Raymond (2000, p. 210) “[...] trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” E caracterizam a ação docente explicando que: “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Na mesma linha de raciocínio, Nóvoa (2009, p. 38) explica que:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as

⁶ BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

Dessa forma, o professor deve construir um conhecimento pessoal sobre a sua profissão e se reconhecer como um ser que é constituído em meio às suas relações (NÓVOA, 2009). Nóvoa (2009) e Tardif e Raymond (2000) trazem os aspectos sobre o processo de construção desse profissional e as suas diversas fontes de aquisição sociais de saberes necessários para a vivência da profissão. Consideram a família, seu ambiente de vida, sua educação nos diferentes níveis, sua formação no ensino superior, suas vivências profissionais, as ferramentas que utilizam, como por exemplo, livros, tecnologias, etc. como elementos relevantes na construção de sua identidade profissional.

A partir da perspectiva apresentada, os fundamentos do ensino e da prática do professor segundo Tardif e Raymond (2000, p. 135, grifo dos autores) são existenciais, sociais e pragmáticos:

[...] *existenciais*, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Ainda, são sociais:

[...] na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *adquirimos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 136, grifo dos autores).

São, também, pragmáticos, pois “[...] os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 136).

Torna-se relevante refletir sobre a prática do professor universitário visualizando sua constituição ao longo da história. Nesse caso, para que se consiga avaliar a ação profissional na contemporaneidade faz-se necessário questionar criticamente “[...] a respeito das concepções e da relação com os saberes nos quais

os pesquisadores e professores foram socializados em sua formação e carreiras respectivas.” (TARDIF, 2000, p. 20).

A maioria dos professores universitários, embora, conforme argumenta Behrens (2011), vivam no contexto dos paradigmas inovadores, ainda mantêm suas práticas engessadas pelos planejamentos voltados à reprodução dos conhecimentos.

O maior desafio, hoje, a ser enfrentado na formação pedagógica é provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Estes processos ainda estão muito presentes na ação docente universitária. A mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica. (BEHRENS, 2011, p. 446).

Nóvoa (1999, p. 18) nos faz lembrar, nesse momento, que: “O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível.” Nesse caso, entende-se a necessidade urgente do professor universitário partir de sua ação/reflexão para que possa, conforme sugerem Moraes (2007) e Ferreira, Carpim e Behrens (2013), construir uma ação docente coerente ao contexto atual. Essa ação pauta-se na construção de um docente crítico, pesquisador, observador, capaz de enfrentar novos desafios, atuar a partir de princípios cognitivos que levem em consideração a complexidade docente da atividade universitária; tornar-se um profissional com conhecimentos básicos necessários para atuar no cenário globalizado, sustentável, utilizando as TICs para aprender e ensinar em um processo de cooperação e colaboração com seus alunos.

Segundo Behrens (2008) e Nóvoa (1999), os fundamentos do ensino e da prática do professor diante do paradigma da complexidade devem estar pautados: na visão de totalidade dos conteúdos a serem trabalhados e do ser humano como ser físico, psíquico, biológico, cultural, social e histórico; na relação de rede dos seres humanos considerando os alunos como parceiros no processo de ensinar e aprender; na igualdade entre os seres humanos; na busca constante e reconstrução do conhecimento, entre outras ações. Além de serem estimulados a participar da construção do conhecimento, diante desses aspectos, os discentes devem também ser mobilizados para o desenvolvimento do olhar crítico e observador em relação a

sua realidade agindo com cidadania e ética na sociedade. A partir desses fundamentos, processualmente o paradigma conservador poderá ser transposto. As práticas dos professores, pautadas no paradigma da complexidade, servirão de exemplos para as ações dos alunos. Desta forma, ciclicamente a sociedade avançará em direção à complexidade.

Essas características representam os profissionais que atuam no paradigma da complexidade e que possibilitariam, por meio de sua ação/reflexão, a reforma do pensamento proposta por Morin (2003). Acredita-se ser importante para a construção dessa realidade aproximar “[...] os professores de metodologias inovadoras, que tenham possibilidade de discutir sobre elas, possam aplicá-las e ter com seus pares momentos de avaliação sobre as novas experiências realizadas.” (BEHRENS, 1998, p. 66).

No atual contexto, o qual se configura a partir das tecnologias e do acesso à informação, uma questão coloca-se como fundamental para o trabalho/prática docente universitária: a apropriação, integração e uso das TICs. Behrens (2000, p. 74) enfatiza que:

O docente precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento. Nessa ótica, o computador e a rede devem estar a serviço da escola e da aprendizagem.

A tecnologia, ao ser utilizada a favor da construção do conhecimento, apresenta-se como imprescindível na prática docente. Assim,

Os professores podem ajudar os alunos, incentivando-os a aprender a perguntar, a enfocar questões importantes, a definir critérios na escolha de *sítes*, na avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas [...] (MORAN, 2012, p. 103).

O paradigma inovador pauta-se em mudanças: na relação professor/aluno; na metodologia utilizada; no papel da escola; na construção e desenvolvimento de conhecimento; no acesso à informação; nos cidadãos e sociedade que se deseja formar; entre outros aspectos culturais.

Além da consciência da necessidade de alterar sua prática e agir como um pesquisador, propondo e possibilitando por meio de sua ação a construção do conhecimento (DEMO, 1996), o professor universitário deve também preocupar-se

em agir contextualizado com a realidade apresentada no campo que atua. Acredita-se que o fato de agir diante do contexto apresentado e de estar preocupado com o aprendizado e construção do conhecimento do aluno fará com que sua prática seja significativa. Pretto (1996, p. 98), expõe que “A escola não pode desconhecer essa realidade que se aproxima com o novo milênio e, muitos menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros.” Essa afirmação se junta à questão da necessidade da ação do professor estar atrelada ao contexto social existente.

O olhar além do muro da escola desafia o docente a perceber a tecnologia como parte da realidade de seus alunos. Cada vez mais as TICs tomam conta e envolvem a realidade, construindo uma “nova” cultura. Nova, não no sentido de anular tudo o que já se fez, ou o que já está registrado no passado, mas, no sentido de apropriar, integrar e utilizar as tecnologias em seu cotidiano.

Burnham *et al.* (2012, p. 140) expõe que é preciso compreender as tecnologias presentes no cotidiano educativo como potencializadoras

[...] de práticas pedagógicas inovadoras que permitam aos aprendizes interações e coautorias na construção do conhecimento e em seu próprio processo de aprendizagem. Diante desse desafio, surge a questão da formação docente para a atuação *online* como um requisito para a construção de práticas educativas inovadoras, em especial nos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

A formação docente mostra-se como uma das principais questões sempre que se pensa na utilização das tecnologias digitais no ambiente educacional. Como exposto por Nóvoa (2009) o professor, além da formação inicial, continua seu processo de formação na prática. Nesse sentido, há a possibilidade de se oferecer cursos, oficinas aos professores já formados para que esses se atualizem e construam-se como profissionais reflexivos na profissão, sempre pensando em sua atuação e como melhorá-la. A formação continuada e constante mostra-se assim como um dos caminhos possíveis para a construção da atuação *on-line* e da cultura digital por parte dos professores.

A educação online, indicada por Burnham *et al.* (2012), sugere a utilização do computador e do AVA nos processos educativos. Considerando o foco do estudo proposto, que foi a análise do uso das tecnologias, no caso do AVA-*Moodle*, nesses processos, mostra-se relevante conceituá-lo. Diante desse pressuposto, “[...] os AVA

podem ser vistos como espaços de aprendizagem onde se ampliam as possibilidades de construção de conhecimento, pois, em potência, são ambientes que promovem e fomentam o questionamento e a problematização, [...]” (BURNHAM *et al.*, 2012, p. 142).

Torna-se relevante para o professor perceber o AVA e as possibilidades de por meio dele, a partir da utilização da web, potencializar o ensino e a aprendizagem propondo ações de interação com o mundo.

[...] o professor precisa articular sua formação pedagógica à inclusão digital e cibercultural. Para comunicar, formar e educar na modalidade *online* ele precisa propor o conhecimento em múltiplas dobras e teias articulatórias em redes de conexões, permitindo ao cursista ampla liberdade de associação, negociação, interlocução e ressignificação. Neste cenário que favorece a liberação da autoria, do compartilhamento, da conectividade, da dialógica e da democracia. Assim ele educa em nosso tempo. (SILVA; SÁ; BAHIA, 2012, p. 107).

A articulação das TICs à prática dos professores é característica presente no paradigma inovador proposto por Behrens (2011). Tanto docentes quanto discentes precisam contextualizar-se com esse cenário e agir por meio dele para que se possa, processualmente, avançar na transposição das práticas tradicionais para as complexas no ambiente educacional e por consequência, na sociedade.

2.6 TEÓRICOS PESQUISADOS

Os autores que fundamentaram os temas apresentados (QUADRO 06) serão sistematizados na sequência:

Prática do professor universitário	Behrens (2000); Demo (1996); Masetto (1998, 2003); Moran (2012); Pimenta e Anastasiou (2010)
Universidade	Barros; Lehfeld (2000); Luckesi <i>et al.</i> (2005); Mattar (2008) Pimenta; Anastasiou (2010); Saviani (2010);
Ciência / Método	Morin (2003, 2005)
Paradigmas da Ciência	Behrens, (2008, 2011); Capra (2006); Cunha (1996) Khun (1992); Moraes (2011); Morin (2000, 2005)
Paradigmas Educacionais	Capra (1996); Cunha (1996); Behrens (1990, 2000, 2008, 2011); Ferguson (1992); Gadotti (2000); Libâneo (1986); Moraes (2011); Mizukami (1986); Morin (2000)
Contemporaneidade	Goergen (2012); Hennigen (2007); Moreira e Kramer (2007)
Professor universitário, identidade e função na atualidade	Behrens (1998, 2011); Burnham <i>et al.</i> (2012); Demo (1996); Moraes (2011); Nóvoa (1999, 2009); Pimenta; Anastasiou (2010); Tardif; Raymond (2000); Tardif (2000); Vasconcelos (1998)

QUADRO 06 - PESQUISADORES CONSULTADOS
 FONTE: A Autora (2013)

3 CULTURA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Assim, comenta Marc Froment-Meurice, o homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, entre o antes e o depois, mas o homem que carrega em si mesmo a ruptura como objeto mesmo de sua vontade. (FORQUIN, 1993, p. 19).

O estudo da prática do professor universitário e a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem como possibilidade de reflexão sobre as TICs no espaço educacional pressupõem o aprofundamento teórico sobre a construção da cultura. Nesse sentido, o presente capítulo é organizado a partir de análises sobre a construção e concepções de cultura, cultura na educação, cultura digital e a prática do professor universitário. Os estudos foram realizados a partir do contato com alguns autores que tratam sobre esses temas, como Lévy (1993, 1999, 2011), Lemos (2013), Forquin (1993), Lopes (1999), Santaella (2003, 2008, 2012), Kenski (2012a/b), Moran (2012), Demo (2009), entre outros.

3.1 CULTURA

Ao observar-se o mundo societário, percebem-se algumas alterações na forma de vida dos seres humanos no que diz respeito à sua organização. Essas modificações vêm se dando na história da humanidade de forma constante com idas e vindas, com avanços e retrocessos. Um dos principais aspectos dessas transformações pelas quais a humanidade vem passando é o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias. As tecnologias são utilizadas pelos seres humanos para pesquisa, aperfeiçoamento da prática de diversas ações, além de oportunizar conforto e possibilidades de comunicação entre as pessoas ao redor do mundo em tempo real. Por fazer parte do cotidiano dos seres humanos e por estar inserida de forma perceptível em suas ações, pode-se considerar a tecnologia uma produção social e assim, considerá-la uma construção cultural.

A presente pesquisa busca investigar, caracterizar, analisar e contextualizar a prática dos professores universitários e o uso do AVA, partindo do pressuposto de que a apropriação, a integração e o uso das tecnologias digitais é uma construção cultural.

Entende-se a cultura como “[...] conjunto dos traços características do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais ‘inconfessáveis’.” (FORQUIN, 1993, p. 11, grifo do autor). Segundo Lopes, (1999, p. 67) a cultura é “[...] uma articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.”

Ao refletir em relação à definição de cultura exposta pelos autores, constata-se que todo ser humano é constituído a partir de uma cultura. Desde seu nascimento, o homem é estimulado e influenciado pelos costumes da sociedade em que está inserido. A língua que aprende, o modo como se comporta diante de determinada situação, as comidas e o modo de prepará-las, todas as suas ações são influenciadas e fruto da convivência no meio social. A partir dos costumes apreendidos pelo homem ele passa a agir na sociedade e por meio de suas práticas promove ou altera o meio em que vive (LOPES, 1999).

Apesar de parecer ser um processo conturbado para algumas pessoas, as alterações culturais podem também ocorrer de forma imperceptível ao longo de gerações ou ações cotidianas (KENSKI, 2012a/b). Como sugere Lévy (2011) fatores como novas descobertas científicas e as necessidades de sobrevivência em função de alterações no clima, por exemplo, as relações sociais que se estabelecem entre os indivíduos, dentre outros fatores, podem influenciar o modo como determinado povo organiza sua rotina. Tudo isso contribui para que ocorram alterações culturais. A cultura, portanto, não deve ser entendida como estática ou engessada, mas sim como um processo em constante movimento.

Além da definição da cultura compreendida até o momento como sendo uma construção proveniente das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, ela também abrange o desenvolvimento de conhecimento de um povo ou civilização (LOPES, 1999). Cultas eram consideradas as pessoas que podiam se apropriar do conhecimento. Somente a elite era contemplada por essa realidade, já que a possibilidade de frequentar as escolas, fato que favorecia o acesso ao saber, era

privilégio dessa classe. Apesar dessa fase, atualmente, todas as formas de conhecimento: popular, científico, filosófico ou religioso, são consideradas construção cultural, uma vez que influenciam a organização da sociedade. Tomando como verdade que a cultura contempla os costumes de determinado grupo e a construção dos conhecimentos, faz-se necessário refletir a respeito da educação como propagadora da cultura.

3.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CULTURA EM EDUCAÇÃO

Iniciam-se as reflexões sobre cultura na educação, por meio do que expõe Forquin (1993, p. 10, grifo do autor) ao estabelecer que

[...] é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. [...] este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

O objeto de aprendizado, seja ele representado pelas crenças, linguagem, valores, conhecimentos, dentre outros, parte da cultura das pessoas que se relacionam na ação educacional, no ensinar e no aprender (FORQUIN,1993). Dessa forma, entende-se que tanto o objeto de aprendizado como os seres humanos constituem-se a partir da cultura e, também, a constroem por meio de suas ações/relações. A perspectiva apresentada, ao indicar o indivíduo como produto e produtor de cultura, aponta que o professor universitário ao ensinar, propaga a cultura na qual e da qual é partícipe.

Tardif e Raymond (2000) indicam que a constituição dos docentes do ensino superior ocorre ao longo de sua história de vida. A partir disso, a identidade do professor e sua forma de agir contemplam fatos por ele vivenciados ao longo de sua história. As crenças, os valores, dificuldades e aprendizados e a forma como elas ocorreram, são elementos considerados na constituição do ser humano e, assim,

permeiam também sua identidade profissional. Além da história de vida é preciso considerar também os ensinamentos da profissão os quais ele vivenciou e a forma com que essas relações acadêmicas ocorreram durante seu processo de formação (TARDIF, 2000).

Constata-se, a partir do exposto pelo autor, que o processo de formação e atuação do professor ocorre a partir dos aprendizados que ele vivencia durante sua constituição como ser humano. Ao avaliar o processo de constituição dos professores por meio da educação e da cultura, reflete-se sobre o que sugere Forquin (1993, p. 14) de que: “[...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.” Ou seja, a cultura influencia o fazer educacional e o fazer educacional acaba influenciando a construção da cultura. Assim, se está de “[...] acordo quanto à cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo e o currículo a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade.” (LOPES, 1999, p. 63).

Diante do que consideram Behrens (2010), Freire (1996), Demo (1996), Morin (2000, 2003), Pimenta e Anastasiou (2010) a prática do professor universitário ainda está culturalmente atrelada a uma prática de “reprodução” do conhecimento, ou seja, em diacronia com as necessidades do cenário atual; de trato reconstrutivo do conhecimento. Como sugere Lopes (1999, p. 85), a função da educação é a de se “[...] ocupar das necessidades da cultura atual e ajudar a formar o futuro.” Assim, o contexto atual, reconhecido como a sociedade do conhecimento, indica a necessidade de formação de cidadãos cada vez mais atentos e reflexivos.

3.3 CULTURA DIGITAL

Acredita-se ser importante refletir sobre a cultura digital existente na sociedade para se pensar os processos que serão propostos na educação. Ao longo de anos essa cultura vem sendo construída já que cada vez mais os seres humanos utilizam as tecnologias, como exposto por Kenski (2012a), para facilitar suas vidas. Sobre isso, Santaella (2008, p. 96) afirma que os processos de comunicação e

registros históricos entre as pessoas diante da evolução científica, por exemplo, perpassam a utilização de diferentes aparatos tecnológicos. Em seus estudos, a autora indica que:

[...] já alcançamos a quinta geração de tecnologias comunicacionais. Os meios de comunicação de massa eletro-mecânicos (primeira geração: foto, telégrafo, jornal, cinema) e eletro-eletrônicos (segunda geração: rádio, televisão) foram seguidos por aparelhos, dispositivos e processos de comunicação *narrowcasting* (terceira geração: TV a cabo, xérox, fax, vídeo cassete, walkman etc. que chamo de cultura das mídias). Ao mesmo tempo em que ia minando o domínio exclusivista dos meios de massa, a cultura das mídias preparava o terreno da sensibilidade e cognição humanas para o surgimento da cibercultura, dos computadores pessoais ligados a redes teleinformáticas (quarta geração). Estes, por sua vez, foram muito rapidamente sendo mescladas aos aparelhos de comunicação móveis (quinta geração) [...]

Nesse sentido, “O que nos cabe [...] é olharmos frente a frente para as transmutações que estão se operando no mundo ao nosso redor para poder compreendê-las e, assim, melhor agirmos nas vocações e tarefas assumidas.” (SANTAELLA, 2012, p. 13). Considerando que as TICs, no caso computadores e Internet, permeiam o cenário contemporâneo, far-se-á uma retomada de sua utilização no meio social para que se possa pensar a respeito da cultura e das necessidades presentes nesse contexto.

Os computadores surgem unicamente como fonte de utilização de pesquisadores que objetivavam armazenar informações sobre determinados assuntos. Lemos (2013, p. 69) afirma que as novas tecnologias de comunicação e informação surgem “[...] a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, possibilitando a veiculação, sob um mesmo suporte – o computador –, de diversas formatações de mensagens.”

Lévy (2011, p. 53) apresenta três formatos de mensagens em suas reflexões a “[...] somática, midiáticas e digitais.” A técnica somática antecede a criação de aparatos tecnológicos, ela representa a transmissão da informação antes da existência das TICs, ou seja, era preciso que um indivíduo estivesse colocado no mesmo espaço físico de outro para que a informação pudesse ser veiculada. Já com a criação e junção das telecomunicações analógicas e a informática, surgem as mídias (CDs, disquetes, fitas, etc.) que:

[...] fixam, reproduzem e transportam as mensagens em uma escala que os meios somáticos jamais poderiam atingir. Mas, ao fazê-lo descontextualizam

essas mensagens e fazem-nas perder sua capacidade original de adaptar-se às situações nas quais eram emitidas por seres vivos. (LÉVY, 2011, p. 54).

E, ainda, conclui acrescentando:

[...] o digital sempre pairou acima da mídia. Pois ele é o absoluto da montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos. No vocabulário do digital, não se fala de montagem, mas de computação, de cálculo ou de tratamento da informação. [...] A informática é uma técnica molecular, pois não se contenta em reproduzir e difundir as mensagens [...] ela permite sobretudo engendrar-las, modifica-las à vontade, conferir-lhes capacidade de reação de grande sutileza [...] O digital autoriza a fabricação de mensagens, sua modificação e mesmo a interação com elas, átomo de informação por átomo de informação, *bit* por *bit*. (LÉVY, 2011, p. 55).

A utilização do computador, além de servir como ferramenta para armazenar informações, passa a ser considerada como possibilidade de interação e acesso às informações e construção de conhecimentos. A construção do conhecimento, como indicado por Lemos (1999), é possível a partir do surgimento da Internet em função da interação entre as pessoas e a disseminação de um volume imenso de informações. Contudo, faz-se necessário considerar que o trato com as informações precisa ocorrer de maneira crítica, tendo em vista que a rede constitui-se como o espaço de veiculação de todos os tipos de dados.

A respeito da criticidade acerca das informações acessadas por meio da Internet, Lopes (1999, p. 38) explica que: “O conhecimento como produto do processo de conhecer, reflete o real e tanto mais objetivo e científico será, quanto maior for o grau de reflexão alcançado.” A Internet tem um caráter comunicacional que possibilita a descentralização da informação entre os indivíduos. Seguindo essa perspectiva, “As novas tecnologias de informação devem ser consideradas em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada da informação massiva.” (LEMOS, 2013, p. 69).

Considerar-se-á o papel das tecnologias na transformação social por meio da

[...] revolução sem precedentes na história da humanidade. Pela primeira vez o homem pode trocar informações, sob as mais diversas formas, de maneira instantânea e planetária. A ideia de aldeia global (embora seja mais exato falarmos no plural) está se tornando uma realidade. Hoje as possibilidades já são enormes: consulta de banco de dados, correio

eletrônico, transações comerciais, fóruns de tendências as mais variadas, consultas médicas, agregações sociais (*chats*, MUDs, listas...), rádios de várias partes do mundo, jornais, revistas, música, vídeo, museus, arte. Os exemplos são numerosos. (LEMOS, 2013, p. 115).

As interações que se dão por meio da utilização das tecnologias (computador e Internet) oferecem um espaço para essas trocas. Esse espaço é denominado *ciberespaço*. “O *ciberespaço* designa ali o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.” (LÉVY, 2011, p. 106).

O estudo da cultura tecnológica e do espaço de interações que nele acontecem por parte dos seres humanos (*ciberespaço*) é tema de discussão de alguns autores, dentre eles Lévy (1999) e Lemos (2013), que tratam o assunto dando-lhe o nome de *cibercultura*. Lemos (2013, p. 15) indica a esse respeito que “A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (*ciberespaço*, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de *cibercultura*.”

Na atualidade, as tecnologias tomam conta do meio habitado pelos seres humanos, suas vidas, seus lares, suas profissões, se fazendo presentes nos mais diversos contextos e relações. As pessoas que nascem nessa relação direta com as tecnologias e são culturalmente constituídas por meio dela denominam-se nativos digitais. A esse respeito de alteração das construções culturais em função da apropriação das tecnologias na sociedade, Santaella (2003, p. 23) expõe que:

Já está se tornando lugar-comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem a distância), enfim, estão mudando toda a cultura em geral.

Nesse sentido, a *cibercultura*, “[...] parece ser, [...] o resultado de uma apropriação simbólica e social da tecnologia.” (LEMOS, 2013, p. 92), articulada à cultura nos dias de hoje: “Como sabemos, a sociedade não é passiva à inovação tecnológica [...]” (LEMOS, 2013, p. 104), mas, elabora uma cultura tecnológica que aqui se vai chamar de cultura digital.

A cultura digital (*cibercultura*) “[...] é fruto das novas formas de relação social.” (LEMOS, 2013, p. 266). Ela unifica a espécie humana em função do

adensamento das redes mantendo suas desigualdades e conflitos. Tal unificação se dá no sentido do gênero da raça humana unida em uma mesma comunidade. Entretanto, ao mesmo tempo, ela é desigual em função das culturas, espaços, religiões, da economia e outros aspectos que podem variar entre as pessoas (LÉVY 1999). A possibilidade da utilização da *cibercultura* para a construção do saber diante da união dos seres humanos em uma mesma comunidade está disponível e representa o panorama da sociedade atual (LEMOS, 2013).

3.4 PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

A prática docente é definida por estudiosos como Freire (1996), Tardif (2000) e Nóvoa (2009) como um processo em constante construção, desde seus aprendizados ao longo da vida à sua formação específica dentro da profissão. A reflexão do professor sobre sua prática contribui para que ela não se limite ao currículo ou à matriz de formação. Freire (1996) indica que é relevante que o professor seja autônomo e, nesse sentido, que sempre se mantenha atento à sua prática, repensando-a e utilizando-na como campo de estudos para avançar nas propostas educacionais e na formação dos alunos. Sua ação tem como objetivo principal a formação de cidadãos que poderão agir socialmente, contribuindo para o desenvolvimento do contexto que habitam.

Essa também deve ser a função do professor universitário. Ao invés de apenas preocupar-se em transmitir o conhecimento existente, mantendo-se dentro da matriz técnica (função do professor no paradigma conservador), seu objetivo volta-se a

[...] buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar um significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele esse conhecimento. (MASETTO, 2003, p. 19-20).

Para a construção dessas ações na formação continuada, que pressupõe o acolhimento das características do paradigma inovador, é preciso que o professor

construa sua prática observando o seu cotidiano, bem como, o contexto atual em que ele está inserido (NÓVOA, 2009).

Esse contexto indica uma profusão de diferentes tecnologias. Não somente o computador, telefone, TV, rádio, etc., mas os mais diferentes recursos tecnológicos que se encontram presentes na vida dos seres humanos (KENSKI, 2012a). O domínio técnico, em relação ao uso das TICs, o computador e a Internet, por exemplo, mostra-se apropriado e integrado à ação do ser humano, contudo não às potencialidades e possibilidades de por meio delas propor o ensinar e o aprender. Conforme indica Kenski (2012a, p.45):

[...] não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

Diante disso, “Compreende-se esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção.” (KENSKI, 2012a, p. 46), um novo modo de pensar como sugere Morin (2003), que necessita ser incorporado na prática do professor universitário.

No processo da construção do novo pensar é preciso considerar, como já dito, o docente do ensino superior como profissional que se constrói ao longo de suas relações e a cultura com a qual conviveu ao longo de sua vida. Em função disso, há de se ponderar que os professores estão vivenciando a construção dessa cultura digital, a *cibercultura*, ao longo de sua construção profissional, pois, em sua maioria, não são nativos digitais.

Kenski (2012a) sugere que esse é um processo lento que pode demorar muitas vezes 5 (cinco) anos ou mais. Como já exposto, a autora não está falando a respeito do domínio técnico da ferramenta, mas da possibilidade de a partir desse domínio refletir e fazer propostas criativas de utilização das tecnologias para o aprendizado dos alunos. Os fundamentos do paradigma da complexidade indicam que a ação em conjunto com o aluno, como autor do processo de construção do conhecimento, pode ser um dos caminhos que propicie e contribua para a prática do professor nesse sentido. A utilização das TICs pelos professores de acordo com o sugerido pela autora ainda não está dada: apropriada e integrada. Há um caminho a

ser percorrido nesse sentido. Compreende-se que esse trajeto seja um processo que precisa ser construído pelos professores, ao permitirem-se aprender na prática da profissão em parceria com os alunos (nativos digitais). Dessa forma, acredita-se que se poderá avançar na superação da reprodução para a construção do conhecimento (BEHRENS, 2008).

Para além desse processo de construção da cultura digital por parte dos professores, que acontecerá diante do uso constante da tecnologia em seu dia a dia, é preciso que os

[...] professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avalia-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2012a, p. 77).

Ao colocar-se receptivo à apropriação, integração e à utilização das novas tecnologias o professor universitário deixa de ser um mero transmissor de informações, o qual pode ser substituído por um vídeo ou programa. Ele passa a discutir com seus alunos os assuntos apreendidos dentro e fora da sala de aula, os processos propostos por meio das TICs, os pontos positivos e os que precisam ser refletidos e considerados para melhorar a sua prática. A partir dessas ações, professor e aluno aprendem juntos em um processo constante de pesquisa que é mediado pelo docente por meio das tecnologias presentes no cotidiano (KENSKI, 2012a).

Nesse sentido, o docente do ensino superior compreende as tecnologias como

[...] pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, mais abstratas ou concretas, mais estáticas ou dinâmicas, mais lineares ou paralelas, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (MORAN, 2012, p. 52).

Ao visualizar seu trabalho mediado pelas tecnologias e pela cultura digital, o professor insere-se no contexto atual contribuindo para a educação, que segundo Nóvoa (2009, p. 63) “[...] tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte

do encontro, da comunicação e da vida em conjunto.” O autor complementa sua reflexão indicando que: “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem.” (NÓVOA, 2009, p. 91 - 92).

Para atender à nova cultura que se instala na contemporaneidade, e que, como sugere Kenski (2012b), permeia as instituições de ensino de fora para dentro, torna-se necessário pensar no que Moran (2012) expõe quando retrata o cenário educacional como engessado e ainda focando práticas tradicionais em que a reprodução do conhecimento é o principal objetivo nas aulas. Acredita-se que um dos caminhos para que essa reflexão possa ser possível, seja reestruturar os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) superiores.

Esses documentos que orientam a ação institucional e do professor universitário, além de contemplar a apropriação, integração e o uso da TICs, poderiam considerar questões que facilitariam a prática docente. Ações como aumentar o tempo de aulas, possibilitando práticas que pudessem explorar as TICs mais profundamente; diminuir a quantidade de discentes atendidos por um professor ao mesmo tempo; propor um tempo de planejamento a esses docentes, entre outras ações, poderiam facilitar o processo de construção da cultura digital pelos professores.

Além dos documentos institucionais, prever a aquisição e bom funcionamento de laboratórios de informática e outros recursos tecnológicos facilitariam a apropriação e o desenvolvimento da técnica de manuseio dessas TICs pelos docentes do ensino superior. Kenski (2012a, p. 73) alerta que:

Ao não alterar a estrutura da escola e do ensino para poder contemplar as especificidades de uso dessa nova tecnologia, a escola compromete seu ensino e qualifica o meio digital como um recurso caro, sofisticado e que mais uma vez, não funciona.

Para além dos aspectos que devem ser considerados para uma prática docente contextualizada com o cenário atual, aspectos positivos que são percebidos na sociedade e que ocorrem em função da utilização das TICs na educação devem ser apresentados. É fato que a utilização das tecnologias permeia a ação dos seres

humanos ao longo de anos e que seu processo de integração, apropriação e uso nos processos educativos, ainda que de forma lenta, vem acontecendo.

Alguns professores universitários consideram esse tema foco de seus estudos. Em função disso, do compartilhamento dessas informações com seus pares e ações no meio educacional, a ação pedagógica do docente universitário contribuiu para dar início ao processo de utilização das novas TICs na universidade. Considerando essa utilização, é preciso atentar para:

Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer [...] O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional. [...] Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. A opção e o uso da tecnologia digital, sobretudo das redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo. (KENSKI, 2012a, p. 92).

Considerando essa nova cultura, ou seja, a *cibercultura* e as metodologias que apropriam, integram e utilizam as TICs nos processos de ensinar e aprender, o papel do professor passa a ser o de questionar e mediar os processos de ensino e de aprendizagem considerando a complexidade que envolve a ação de educar e os discentes em sua inteireza (FREIRE, 1986).

3.5 TEÓRICOS PESQUISADOS

Na sequência apresenta-se o QUADRO 07 com a organização dos autores utilizados para fundamentar cada etapa de escrita da pesquisa apresentada. Considera-se relevante essa sistematização, uma vez que ela contribui para a visualização da fundamentação teórica da investigação proposta.

CULTURA	Forquin (1993); Lopes (1999)
CULTURA E EDUCAÇÃO	Forquin (1993); Lopes (1999); Tardif; Raymond (2000)
CULTURA DIGITAL	Lemos (2013); Lévy (1993, 1999, 2011); Santaella (2003, 2008, 2012); Marco Silva (2012)
PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA E AS TECNOLOGIAS	Freire (1996); Kenski (2012a/b); Masetto (2003); Moran (2012); Nóvoa (2009); Tardif (2000)

QUADRO 07 - PESQUISADORES CONSULTADOS
FONTE: A Autora (2013)

4 ANÁLISE DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Neste capítulo relata-se a análise da pesquisa exploratória (entrevista com professores, questionário com alunos e análise de registros de dados da IES em relação ao uso do *AVA-Moodle*), e apresentam-se as discussões a partir dos objetivos de pesquisa, previamente construídos, acerca dos resultados das análises realizadas.

4.1 PRÁTICAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O uso de tecnologias na área educacional vem se tornando uma realidade para a maioria das Instituições de Ensino. Nesse sentido, a presente escrita procura sistematizar um estudo exploratório desenvolvido junto a uma instituição privada de ensino superior que vem implantando nos últimos anos o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em seus cursos de graduação. Procura-se analisar e compreender: de que forma a utilização de ambiente virtual de aprendizagem vem reconfigurando a prática dos professores universitários nos cursos de graduação presencial da Instituição de Ensino Superior? A utilização dos AVAs tem possibilitado uma maior e melhor interação entre o docente e os estudantes? Como e de que maneira o professor vem integrando esta tecnologia digital à sua prática docente? A tecnologia digital está sendo utilizada pelo professor como recurso para a superação do ensino reprodutor?

O estudo exploratório tem como preocupação fundamental caracterizar a prática do professor universitário e a incorporação e integração dos recursos tecnológicos digitais do ambiente virtual de aprendizagem. A partir das 12 (doze) questões elaboradas preliminarmente para a entrevista que foi aplicada com os 12 (doze) professores envolvidos na amostra da pesquisa, chegou-se às seguintes categorias conceituais: Concepção de Tecnologia de Informação e da Comunicação dos professores Universitários; Formação AVA; Utilização do AVA; Planejamento

das aulas; Ava e a Aprendizagem; Prática Docente e Aspectos Positivos e Negativos do AVA.

4.1.1 Concepção de Tecnologia de Informação e da Comunicação

A Concepção de Tecnologia de Informação e da Comunicação, referente à questão 01 da entrevista realizada, permite avaliar como os professores compreendem a Tecnologia e suas relações com a atividade docente. O GRÁFICO 01 demonstra o agrupamento das respostas obtidas por meio da entrevista com os 12 (doze) professores:

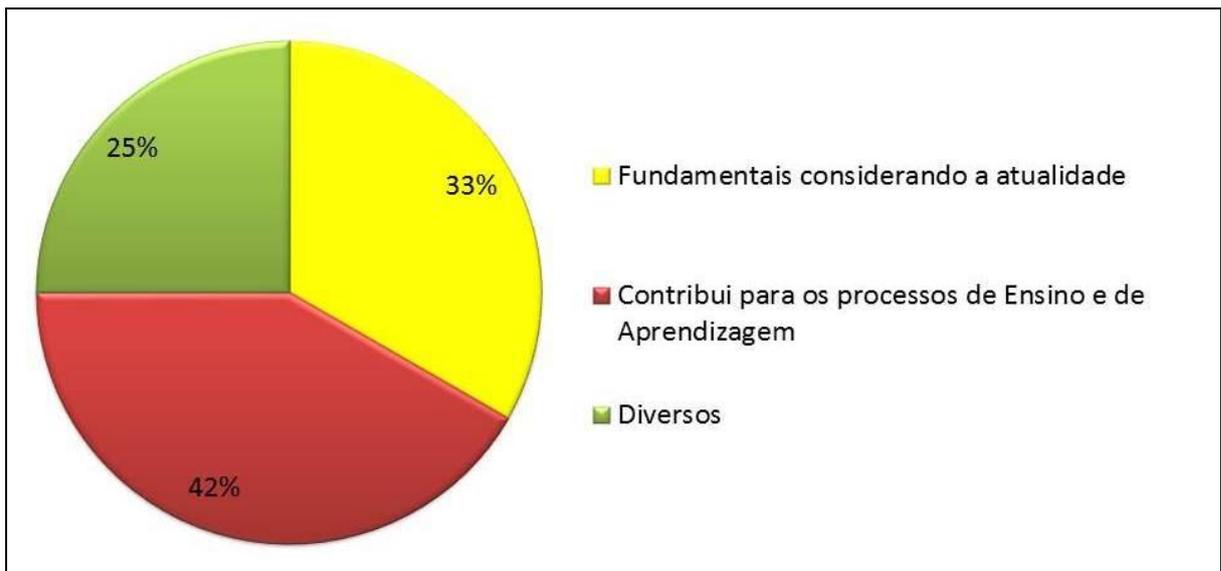


GRÁFICO 01 - CONCEPÇÃO DE TICs DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
 FONTE: A Autora (2012)

Percebe-se que existe a variação entre três formas de se pensar a concepção de Tecnologia da Informação e da Comunicação pelos professores universitários. É possível identificar que nesse momento houve uma distorção das respostas em relação à pergunta. Perguntava-se sobre a concepção de TICs, e as respostas indicaram mais a visão dos professores em relação à sua utilização. Apesar desse fato, considerando as respostas, constatou-se a sinalização por parte dos entrevistados de que as tecnologias contribuem para os processos de Ensino e de Aprendizagem.

Conforme o professor 07, um dos entrevistados, a tecnologia:

É uma ferramenta que contribui, facilita a maneira de desenvolver os conteúdos. Contribui em função da maneira como ocorre o aprendizado. É uma necessidade por que a tecnologia está no dia a dia e precisamos trazer isso para a sala de aula. Atualizar a aula em si levando em conta os processos de ensino e de aprendizagem.

Kenski (2012a, p. 31) ampara a fala do professor afirmando que:

Em nossas relações cotidianas não podemos deixar de sentir que as tecnologias transformam o modo como nós dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Sem nos darmos conta, o mundo tecnológico invade nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidades e exigências da atualidade.

Ou seja, as tecnologias permeiam o dia a dia das pessoas, que por sua vez utilizam-nas, muitas vezes, sem se dar conta dos aspectos conceituais, metodológicos e práticos. O ponto que se acredita ser relevante é a utilização crítica dos recursos tecnológicos digitais. Entende-se que os mesmos devam potencializar qualitativamente os processos de ensino e de aprendizagem, pois, “[...] as mídias e tecnologias interferem nos modos de se expressar, se relacionar, ser e estar no mundo, produzir cultura, transformar a vida e desenvolver o currículo.” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 29).

Por perceber essa interferência no cotidiano dos indivíduos, e considerando a resposta apontada pela maior parte dos professores, levando em conta que a utilização das tecnologias é necessária a partir do contexto social existente, é que se vê a importância da compreensão dos professores sobre a relevância de sua utilização. Moran, (2000, p. 63) indica que:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.

A utilização dessas ferramentas de forma descontextualizada, indicada pelo autor como o “verniz de modernidade”, deve ser analisada criticamente com vistas à formação e qualificação do professor no quadro da Sociedade da Informação.

Ao possibilitar que o homem se desenvolva tendo em vista os novos modos de ser na sociedade contemporânea, a nova lógica que orienta as atividades de ensino na instituição coloca-o olhando para si mesmo e para seus anseios pessoais e coletivos. Identifica-o na sua absoluta humanidade, devolvida paradoxalmente por meio de suas inter-relações [...] garante-lhes os espaços por onde pode iniciar sua busca, em direção ao ideal educativo de formação integral como ser humano, em todas as suas dimensões. (KENSKI, 2012a, p.97).

É buscando a formação integral, conforme sugere a autora, que se investe nos estudos da utilização das TICs. A seguir procura-se refletir em relação à importância da formação do professor para que este possa criticamente integrar e incorporar os recursos das TICs, no caso, o ambiente virtual de aprendizagem – AVA, à prática docente.

4.1.2 Formação continuada para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Sobre os cursos/oficinas oferecidos pela IES as respostas foram unânimes, ou seja, todos os participantes disseram que receberam cursos de formação continuada para a utilização do AVA. Além da afirmação de que houve formação para o uso do AVA – *Moodle*, foi possível perceber alguns aspectos relevantes nas respostas dos professores, como por exemplo: o apoio que recebem da IES e do setor responsável para o uso da plataforma. O professor 12 respondeu a respeito, dizendo: “Sim. Fomos sempre incentivados a participar de aulas para formação docente, em que os recursos, benefícios e principalmente planejamento foram enfatizados, bem como o apoio do NEaD em questões pontuais [...]”.

Masetto, (2003, p. 88-89) sugere que:

Só tecnologia moderna não resolve nossos problemas educacionais de aprendizagem e formação. Ela é um instrumento; portanto, se não revirmos nossa posição quanto aos grandes princípios educacionais, e não proporcionarmos formação continuada e em serviço para os professores, bem como condições adequadas de trabalho, de nada adiantará dispormos de alguma tecnologia.

Na opinião do autor, é preciso oferecer formação continuada (BEHRENS, 2007) ao professor para que ele possa trabalhar integrando as TICs com senso crítico. Em relação à formação e à necessidade de uma nova forma de trabalhar que

integre as TICs à prática docente, Junges, Behrens e Torres (2012, p.3, grifo das autoras) indicam que se deve formar

[...] um novo perfil profissional em todas as áreas do conhecimento. Um profissional criativo, autônomo, capaz de articular ideias e ações, ativo e participante de seu tempo e de sua realidade. Isto gera um impacto profundo na organização da universidade tida como “formadora” de profissionais, por excelência, que por sua vez precisa preparar-se para tal processo. E essa preparação da universidade não pode desvincular-se da formação de seus professores, sendo reconhecida a importância de se repensar a formação do professor do ensino superior, como atestam Behrens (2003; 2007), Cunha (2007), Esteves (2008; 2010), Junges (2008), Leite; Ramos (2010), Masetto (2003), Reimão (2001), [...]

Vê-se, a partir dessa citação, que a preparação para o uso das TICs por meio da formação docente é necessária e importante. Entende-se que a IES deve refletir em relação à formação continuada que oferece de forma constante, visando o desenvolvimento do profissional do professor.

A formação que se sugere, segundo Behrens (2007, p. 450):

[...] implica buscar o sucesso da aprendizagem do aluno. Para isso, é necessário analisar a realidade e oferecer processos metodológicos que envolvam o aprender a aprender e a produção do conhecimento com criticidade e autonomia. Esses processos metodológicos precisam incluir o novo cenário tecnológico disponível que possibilitem o acesso à informação e à produção do conhecimento.

A autora ainda indica que

O envolvimento e o compromisso com as aprendizagens do aluno podem ser fundamentais para o sucesso da formação continuada dos professores, pois estes docentes entendem que seus papéis enquanto profissionais vão além de ensinar na sala de aula, mas precisam provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida. (BEHRENS, 2007, p. 452).

Dessa forma, entende-se que o contato do professor com o aluno pode favorecer seu interesse pela formação continuada, o que faria com que sua prática se mantivesse atualizada às necessidades dos estudantes, como sugerem as autoras.

4.1.3 Utilização do AVA

No GRÁFICO 02 pode-se ver os percentuais referentes à utilização do AVA - *Moodle* no que diz respeito aos recursos por ele disponibilizados.



GRÁFICO 02 - UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DO AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Dos professores entrevistados, 42% manifestaram a opinião de que os recursos tecnológicos digitais disponibilizados pelo AVA⁷ atendem às necessidades da utilização no que diz respeito aos objetivos das aulas. Essa indicação é percebida na fala do professor 10 ao afirmar que o trabalho por meio do AVA é possível, pois, sua disciplina “[...] dá possibilidade, por que ela não é tão pontual [...]”. Vinte e cinco por cento dos professores entrevistados disseram que a comunicação e a interação entre os presentes são exercitadas por meio do fórum – aplicativo que permite criar momentos de debates e reflexões de forma assíncrona entre o professor e os alunos e entre os alunos. Isso se constata pela afirmação do professor 02 quando ele diz que o que mais ele utiliza é o “Fórum [...], pois, permite discussões e a visibilidade a todos os acadêmicos [...]”. Para que as reflexões e debates ocorram de acordo com a proposta da aula, deve ocorrer a mediação e acompanhamento do professor. Segundo Silva, Sá e Bahia (2012, p. 104) “O professor [...] potencializa a materialidade da ação comunicacional e prova a inquietação dos aprendizes em

⁷ Descrição pontual dos recursos disponibilizados pelo AVA – *Moodle* na página 108.

favor da aprendizagem, da formação e da educação autêntica.” quando atua de forma próxima do aluno no AVA. Nesse sentido, o professor como mediador nesses espaços, além da proposição inicial, faz questionamentos, posta contribuições sobre o tema em questão, mobiliza os acadêmicos para a participação, entre outras ações que possam contribuir para a realização da atividade.

Ao considerar a resposta do professor sobre permitir a visibilidade dos alunos a partir do uso e da escolha dos recursos do AVA, Masetto (2003, p. 88) sugere que:

A variação das técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de alunos da turma: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula. Uma única maneira de dar aulas favorecerá sempre os mesmos e prejudicará sempre os mesmos.

A contribuição do autor permite, também, a análise de outro recurso bastante explorado, e que representa a segunda opção mais citada pelos professores: a disponibilização de arquivo (tornar acessível por meio do AVA materiais utilizados em aula, como textos, listas de exercícios, apresentações utilizadas, entre outros) e a oportunidade de utilizar práticas diversificadas para as aulas, os quais ocupam 33% da área do GRÁFICO 02. Segundo a análise das respostas dos professores, entende-se como práticas diversificadas a utilização de diferentes recursos do AVA, como por exemplo: o espaço de tarefas, que permite um contato individualizado entre o professor e o aluno; o espaço de fórum, que permite a interação de toda a turma de forma assíncrona; a postagem de dúvidas; *chats* de discussões síncronas, etc. Assim, os professores, ao proporem diferentes formas de ações no AVA, acreditam variar as possibilidades de participação dos alunos. Nesse caso, vê-se que há a preocupação na variação das metodologias nas aulas por parte dos professores entrevistados, que como indica o resultado dessa categoria, se preocupam em beneficiar seus alunos refletindo sobre a variação de ferramentas utilizadas.

Para além da escolha do recurso do AVA, Almeida e Valente (2011, p. 23) indicam, também que o reconhecimento das TICs:

[...] exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que

alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais – processador de texto, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, internet, *web* (Snyder, 2004). Isso significa que o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas novas modalidades e meios de expressão.

Acredita-se que, para que isso possa acontecer, seja preciso primeiramente uma compreensão teórica e política de que as TICs são necessárias, que estão cultural e tecnologicamente inseridas nos contextos sociais, econômicos e educacionais e, portanto, é papel do professor integrá-las às práticas docentes.

4.1.4 Planejamento das aulas

Ao considerar uma aula, pensa-se em todo o processo didático-pedagógico necessário para que ela aconteça, ou seja, o planejamento, também denominado organização do trabalho docente. É por meio do planejamento que se decide o que será trabalhado e de que forma os conhecimentos serão construídos. A partir disso, compreende-se que o ato de planejar é importante para o professor. Desde a construção dos objetivos, a justificativa que se dá para trabalhar determinados conteúdos, a metodologia, a avaliação e os recursos que serão utilizados, tudo passa pelos critérios de escolha do professor. É sua responsabilidade preparar a aula, pois, “As repercussões de um planejamento bem ou malfeito se estendem para além de uma sala de aula, de um semestre de aula perdido num histórico escolar. Colaborará ou não para a educação de nossos jovens.” (MASETTO, 2003, p. 176).

Ao pensar sobre o planejamento e o tema proposto por esta pesquisa percebe-se que refletir sobre o planejamento das atividades didático-pedagógicas pode contribuir para que se possa perceber ou não o grau e a concepção de integração dos recursos tecnológicos digitais por parte dos professores. O uso da tecnologia é algo imbricado no dia a dia das pessoas e entende-se que, ao planejar, o professor deve considerar esse fato para que se possam estabelecer ações contextualizadas com a realidade dos alunos.

A ação de planejar e como ela ocorre pode expor se os professores apropriaram-se e integraram as TICs à sua prática ou se sua utilização ainda ocorre

de forma isolada, pautando-se em práticas reprodutivas. Silva, Sá e Bahia (2012) indicam, em seus estudos que, para utilizar as tecnologias de forma integrada, o professor necessita compreender suas potencialidades interativas. Essa compreensão implica o professor pautar suas propostas em práticas inovadoras que se alicercem no paradigma da complexidade. Para que a aula ocorra no AVA, o aluno precisa ser autor. Da mesma forma, ele deve assim ser reconhecido pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo os autores, esse tipo de planejamento de aula

[...] requer do professor a morte do sujeito narcisicamente investido do poder. Promover em sala de aula *online* ousadia dos cursistas capaz de intervenção e modificação na prática docente requer humildade e não fraqueza da vontade ou minimização da autoria. (SILVA; SÁ; BAHIA, 2012, p. 105).

A proposta de trabalho parte do professor sendo ele responsável pelo planejamento e direcionamento do que se deve ser trabalhado. O aluno, contudo, no que diz respeito ao paradigma da complexidade, é visto como autor nessas propostas. Assim, o planejamento do professor visa atividades em que o aluno participa ativamente e é também responsável pela sua aprendizagem.

Seguindo essa perspectiva, quando perguntados⁸ sobre como planejam as aulas, a maioria dos professores entrevistados, representando 83%, respondeu que analisa os conteúdos que serão trabalhos e que os mesmos seguem a ementa e o Plano de Ensino das disciplinas, como se visualiza na resposta do professor 09: “Sempre planejo a partir do meu Plano de Ensino que tem as unidades de trabalho as quais possuem os conteúdos. Assim o primeiro passo é ter em vista o Plano de Ensino. Depois planejo pensando nos objetivos de aprendizagem, objetivo geral e os recursos e estratégias.”

Diante do exposto, vê-se que há certa preocupação do professor em seguir os conteúdos estabelecidos pelo plano de ensino da disciplina. Além desses, os objetivos da disciplina também são mencionados. Esse fato pode indicar que o professor preocupa-se não apenas com o que está descrito nos conteúdos que devem ser ensinados, mas também com o aprendizado do aluno. Ou seja, ainda que

⁸ 5. Como você costuma planejar suas aulas no ensino presencial?

6. Como você costuma planejar suas aulas no ensino presencial utilizando o AVA (*Moodle*)?

7. Quais elementos você considera para uma aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

8. Quais as atividades que você costuma propor para os estudantes na AVA (*Moodle*)? Descreva.

não esteja explícito nas respostas dos entrevistados se o aluno é considerado autor no processo de ensino e de aprendizagem, ao buscar atender os objetivos, o professor trabalha o planejamento no sentido de enfatizar práticas que contribuam para que eles sejam alcançados, facilitando a ocorrência do aprendizado.

Ainda, 17% dos entrevistados disseram (GRÁFICO 03) que consideram a criatividade (uso de metodologias diversas por meio dos recursos presentes no AVA para deixar a aula mais atrativa) e que planejam em conjunto com outro profissional (contam com o apoio de outros professores da mesma área do conhecimento e que também utilizam o AVA para o planejamento). Do mesmo modo que no percentual anterior não se evidencia, nessa questão, se os professores em seus planejamentos consideram o aluno como autor em seu processo de aprendizagem. Por outro lado, o fato de preocuparem-se com a proposição de práticas criativas e diversificadas leva à reflexão de que esses docentes podem estar refletindo sobre o fato de as práticas inovadoras proporcionarem melhores vivências do que as conservadoras, antes utilizadas nos processos educacionais.

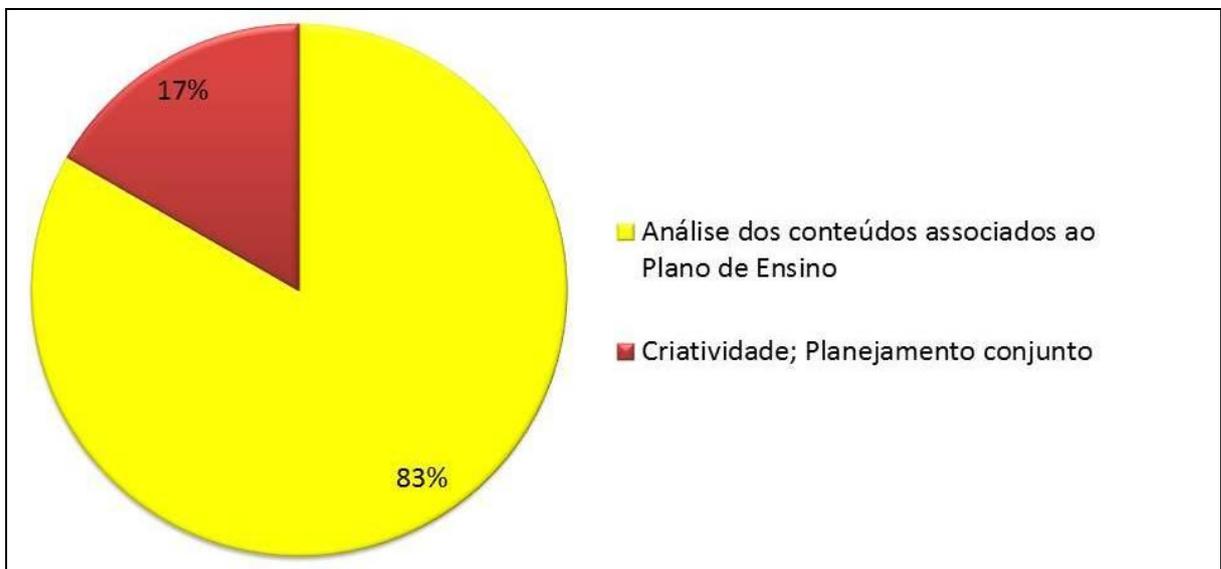


GRÁFICO 03 - PLANEJAMENTO DAS AULAS PRESENCIAIS
 FONTE: A Autora (2012)

A variação de metodologias, comentada pelos professores, e a necessidade de manter a prática sempre conectada com o cotidiano dos envolvidos se percebe na afirmação de Moran (2000, p. 61) que indica essa questão quando afirma que

É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*.

Sabe-se que os seres humanos não vivenciam de forma única os processos de ensino e de aprendizagem. Ser um mediador comprometido, nesse caso, implica planejar, considerando diferentes atividades, e por meio delas, utilizar diferentes recursos que possam contribuir para o aprendizado dos alunos.

Ao pensar no planejamento, na diversificação de metodologias, o professor depara-se com a necessidade de integrar os recursos tecnológicos (Ambiente Virtual de Aprendizagem) à prática de sala de aula. Ens (2002, p.38), sugere que

Vivemos hoje numa sociedade e numa economia marcada pelo conhecimento, que se vale da informática como o centro de armazenamento das informações. Sendo assim, a relação professor-aluno no ato de aprender e ensinar não pode estar desvinculada do processo de informática, pois em todos os modelos de sala de aula é possível evidenciar alguma tecnologia sendo acoplada à ação mediadora desenvolvida pelo professor quando da produção e/ou construção de conhecimento.

Se há tecnologia disponível, como sugere a autora, na sala de aula e no contexto social, de modo geral, pensa-se que não se pode planejar uma aula sem considerá-la. Em seus estudos, Almeida e Valente (2011, p. 71) afirmam que a tecnologia, nesta pesquisa representada pelo uso do AVA, “[...] não foi utilizada para simplesmente automatizar velhos processos. Foi necessário alterar estruturas e procedimentos de modo que ela pudesse efetivamente trazer contribuições significativas.”

Em relação ao planejamento das aulas com o uso do AVA (GRÁFICO 04) o professor 10, que exemplifica o que 58% dos professores indicaram, afirma que ocorre “Do mesmo jeito. A única coisa é que se incorpora e pensa nas atividades que vão ser favorecidas com o uso do AVA [...] acompanhamento das produções, evitar ficar entregando muitos papéis a cada aula, então se disponibiliza no AVA [...]”. Além dessas questões, esse professor evidencia que, por meio do AVA, a depender da atividade, é interessante que os alunos vejam as produções uns dos outros. Esse fato, segundo ele, potencializa os processos reflexivos em relação ao assunto que se propõe, pois, a partir do trabalho do colega é possível pensar e ver o que no seu trabalho muitas vezes poderia ser mais explorado, ou a visão do outro sobre o mesmo assunto.

Ainda, o professor 05, que também respondeu considerar os mesmos procedimentos metodológicos para uma aula com ou sem o uso do AVA, a respeito das propostas de práticas que visem os processos reflexivos e interativos, indica que opta por proposições no que diz respeito a discussões, pois elas facilitam a exposição de todos os acadêmicos. Práticas que potencializam o pensamento do acadêmico, sua reflexão e crítica sobre os assuntos, de acordo com Behrens (2011), estão em sintonia com o paradigma da complexidade que se volta para a compreensão e o desenvolvimento total do ser humano (físico e emocional). Esse fato, diante dos estudos da autora, contribui para a formação de cidadãos que atuarão em benefício desse paradigma na sociedade.

Além do percentual já apresentado, para 17% dos professores, o planejamento das aulas por meio do AVA tem sido um complemento às aulas presenciais. Ou seja, tais professores utilizam o AVA apenas para disponibilização de arquivos e postagens de trabalhos. O professor 07 exemplifica essa questão, dizendo que “[...] é assim [...] preciso complementar um assunto de alguma forma, ou não consigo acabar o conteúdo em uma aula e preciso que eles acabem em casa [...] então uso o AVA.” Os demais, 25% dos respondentes, consideram motivos diversos ao planejar suas aulas por meio da utilização do AVA, como, por exemplo, a possibilidade de diversificar metodologias ou de propor exercícios em relação à disciplina; a possibilidade de tirar dúvidas dos alunos, etc.



GRÁFICO 04 - PLANEJAMENTO DE AULAS COM O USO DO AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Quando perguntados sobre o que ou quais são os elementos considerados num planejamento de aula utilizando os recursos digitais do AVA (GRÁFICO 05), os professores manifestaram-se da seguinte maneira: metade dos professores (50%), considera o elemento principal para uma aula no AVA a mediação do professor e a participação do aluno. Esses professores priorizam a participação dos alunos nas atividades propostas e por sua vez, acreditam ser importante o retorno do professor em relação a essas participações. Esses retornos são compreendidos como *feedbacks* sobre as postagens orientando o que deve ser melhorado, instigando os estudantes a irem além, etc. O professor 05 utiliza a seguinte frase para exemplificar essa questão: “Participação e motivação do aluno em participar da aula no AVA e o acompanhamento do professor para o aluno não se sentir abandonado [...]” são os fatores mais importantes para que uma aula aconteça no AVA.

Além desse critério, compreendido como fator principal para que uma aula no AVA ocorra, duas outras possibilidades de respostas são apontadas pelos professores que participaram da entrevista: 25% dos professores, consideram os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação como sendo o mais importante. Ou seja, para esses professores, a escolha por esses elementos que compõem o planejamento se caracteriza como a ação mais relevante visando à efetivação da aula no AVA. Ainda, a outra parte, também representada por 25% das respostas, expõe que é o tempo e o aprofundamento das reflexões e retornos das avaliações que são os elementos principais para uma aula no AVA.



GRÁFICO 05 - ELEMENTOS CONSIDERADOS EM UMA AULA NO AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Diante da questão mais evidenciada pelos professores, Masetto (2011, p. 608) sugere que a utilização das tecnologias traz novas questões à ação do professor. Assim:

Esta demanda para a aula universitária vai exigir inovações no que diz respeito a planejar aulas voltadas para que o aluno possa desenvolver os vários aspectos da aprendizagem e não apenas os cognitivos. Este aspecto de inovação tem por base uma mudança radical por parte do professor na compreensão de seu papel e na postura a assumir em aula, o que o coloca como mediador da aprendizagem para seu aluno e não apenas como *expert* em um assunto que vai transmitir a eles. É preciso ter uma postura de trabalho em equipe com seus alunos, de parceria nas atividades e de corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

A ação do professor, a partir dessa nova postura sugerida pelo autor, indica que a aula deve ser compreendida como um espaço de construção que prevê além do professor, também os alunos como autores do processo. Como autores, os alunos são considerados seres reflexivos da mesma forma que os professores mediadores, capazes de construir conhecimento por meio de reflexões, questionamentos e interação. Em relação a essa parceria que Masetto (2011) traz, Demo (2010, p.70) indica que:

Quem sabe pensar tem pretensões, obviamente: pretende não ser massa de manobra, não acreditar em propostas sem argumento suficiente, ver sempre mais longe e de modo mais abrangente, não iludir-se com lógicas apenas sequenciais e lineares, navegar com desenvoltura na complexidade

da natureza e da história, e assim por diante – não está longe da soberba, mas não precisa ser necessariamente pisar nos outros. Mas quem sabe pensar, saber, conceder, tolerar, conviver: emerge o senso pela relatividade das coisas, pela oportunidade de aprender juntos, pela tolerância das diferenças, o apreço por redes sociais nas quais somos influenciados e também influímos.

Entende-se que ao estabelecer essas pretensões, o ser humano abre mão da passividade para se tornar ativo, participando efetivamente nos processos em que se encontra inserido. Dessa forma, o aluno passa a ser autor, influenciando e sendo influenciado no processo que se estabelece entre ele e o professor. Aprender junto passa a ser o elemento principal na ação que se estabelece, ou seja, a participação do aluno e a mediação do professor é o que oportuniza a aula, como o indicado pela maioria dos professores entrevistados.

No GRÁFICO 06 tem-se a visão do que os 12 (doze) professores entrevistados consideram adequado para o uso didático-pedagógico do AVA:



GRÁFICO 06 - ATIVIDADES PROPOSTAS NO AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Para 60% dos professores as atividades que mais comumente propostas são: atividades que favoreçam a pesquisa por parte dos alunos, que demandem a leitura, a reflexão e a discussão de textos por meio da proposição de fóruns de discussões. Esse percentual é exemplificado pela seguinte frase do professor 03 ao afirmar que prefere atividades que favoreçam a “Análise de texto, questões para pesquisa, discussão no fórum [...]”. Os outros 40% indicaram que usam o AVA para enviarem exercícios e darem orientações aos estudantes.

Em relação a atividades que favoreçam a pesquisa, Masetto (2011, p. 599) sugere que:

A aula deixou de ser o espaço e o tempo de o professor transmitir as informações aos alunos, e nova demanda surgiu: como trabalhar com o aluno para que ele aprenda a buscar as novas informações, a estar plugado com as várias fontes de informações, como obtê-las, organizá-las, analisá-las, criticá-las, selecioná-las e integrá-las a seu mundo intelectual? [...]

Os elementos indicados por Masetto nesse fragmento representam um dos pontos que precisam ser considerados ao se pensar no planejamento. Nas pesquisas, nos fóruns ou em qualquer atividade proposta no AVA, para que seu uso ultrapasse a técnica: “O docente não pode se ausentar ou deixar a turma entregue a si mesma. Na sala de aula presencial ele encontra sua classe semanalmente. Na sala de aula *online* ele precisa estar presente [...] ele precisa fazer-se presente, próximo, atento.” (SILVA; SÁ; BAHIA, 2012, p. 103). Ou seja, o professor precisa mediar, conduzir e mobilizar os presentes em relação à ação que propõe para que haja significado e que os alunos vivenciem processos de aprendizagem e para que ele possa realmente integrar e apropriar-se dessa TIC.

Sobre o planejamento, a presença e acompanhamento do professor no que diz respeito às ações propostas no AVA é importante refletir acerca da cultura em relação à apropriação, integração e uso das tecnologias, já que a maior parte dos docentes ainda atua diante de práticas tradicionais. As propostas de atividade dos docentes por meio do AVA perpassam a sua formação, construção histórica e cultural. Segundo Behrens (2007) os professores que vivenciaram a construção profissional diante do paradigma conservador, podem alterar suas práticas e concepções diante de processos de formação continuada que estejam pautadas em pressupostos inovadores e tecnológicos.

Essa é uma questão que precisa ser refletida no que diz respeito aos processos educacionais: cursos de formação continuada e oficinas que são oferecidas aos professores pela IES, por exemplo, e até mesmo cursos de formação inicial precisam considerar as ações inovadoras em suas propostas. Assim os profissionais que optam pela área educacional terão oportunidades de refletir a respeito de suas ações como professores já atuantes e alterá-las diante dessas proposições ou ainda construir-se a partir delas no caso de serem professores em processo de formação inicial.

4.1.5 O uso do AVA e seus reflexos na aprendizagem

As perguntas 09 e 11⁹ continham elementos que ajudaram a refletir em relação à utilização do AVA e à aprendizagem segundo os professores entrevistados. A quinta categoria que emerge das entrevistas realizadas trata sobre o uso do ambiente digital e seu reflexo na aprendizagem dos estudantes. A partir da conceituação de Masetto (2011, p. 608), a aprendizagem significativa é entendida como:

[...] aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando o que se propõe para aprender relaciona-se com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz [...]

Compreende-se que para que a aprendizagem seja significativa seja necessário partir da proposta e da ação do professor. Mais uma vez nos voltamos a pensar que a formação e compreensão dos processos educativos por parte desse profissional é o que faz a diferença nos processos de ensino e de aprendizagem. A proposta e ação do professor partem dos conhecimentos construídos ao longo de sua vida, sua formação e da cultura da qual ele faz parte (NÓVOA, 2009; TARDIF; RAYMOND, 2000). Almeida e Valente (2011, p. 33) reforçam essa ideia quando afirmam que

O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa as TDCI de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em seu suporte tecnológico.

Ao ser consciente de seu papel e de sua prática e visando o aprendizado do aluno como seu objetivo, acredita-se que o professor se interessará pela realidade

⁹ 09. Quais são os critérios que você utiliza para avaliar a aprendizagem dos estudantes no ensino presencial?

11. O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (*Moodle*) tem contribuído ou não para a aprendizagem dos seus estudantes? Poderia explicar?

do aluno, buscará inserir atividades a partir de suas práticas que estejam contextualizadas com o cotidiano dos alunos envolvidos.

Para conseguir avaliar como, ou se está se cumprindo os objetivos por meio das propostas de atividades, e se o aprendizado realmente está acontecendo, uma das estratégias utilizadas pelos professores é o desenvolvimento de critérios. Ao propor ações em suas aulas o professor expõe o que se espera do aluno, quais são as habilidades que devem desenvolver, as ações, etc.

Os critérios utilizados para a avaliação nos momentos presenciais foi o primeiro ponto abordado por essa categoria. Como é possível ver no GRÁFICO 07, os quatro critérios apresentados indicam a mesma quantidade de professores respondentes:

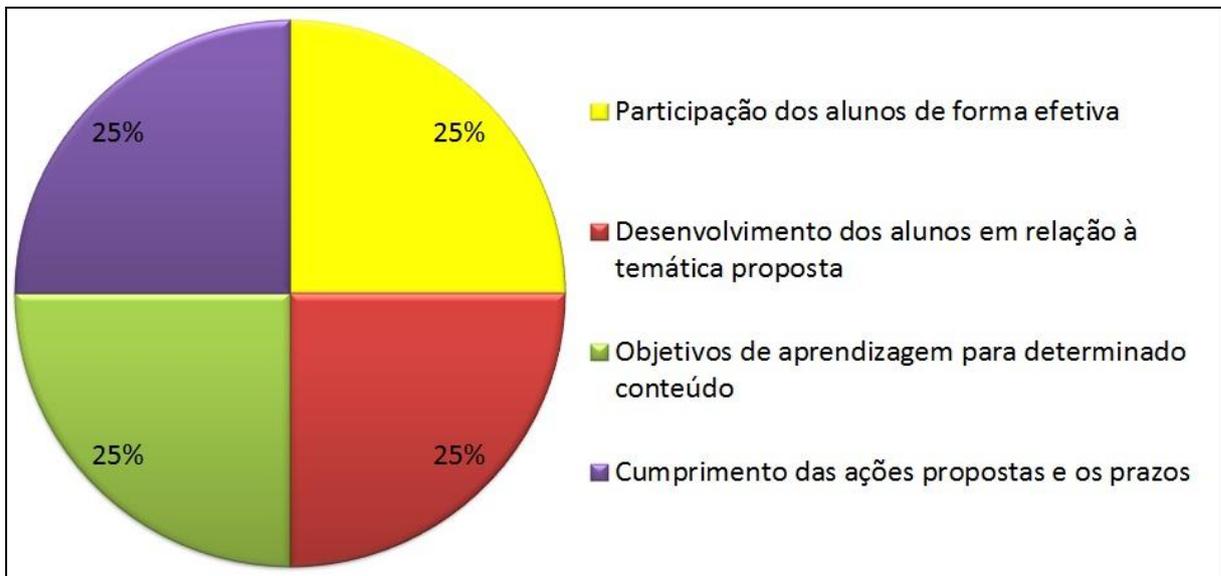


GRÁFICO 07 - CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES NO AVA
 FONTE: A Autora (2012)

Outra questão que traz pontos relevantes para se pensar a aprendizagem por meio do uso do AVA é a visão dos entrevistados sobre a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Dos 12 (doze) professores participantes, 10 (dez) responderam positivamente afirmando que o AVA contribui para o aprendizado dos alunos. Uma das falas que confirma essa questão é a do professor 11 que indica que “[...] a utilização do ambiente virtual de aprendizagem contribui para a aprendizagem dos estudantes, pois eles deixam de ser passivos e se tornam mais ativos ao realizar as atividades [...].” O professor 09, em sua fala, complementa sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos quando explica que no AVA

[...] o aluno não tem o professor ali na frente dele de forma presencial, se quiser tirar uma dúvida ele vai precisar, talvez, pedir a ajuda dos colegas ou mesmo ele buscar pela informação. Ele vai precisar ser mais independente, ser mais autônomo para buscar respostas a diversas questões.

Sobre a autonomia do aluno ser favorecida nos processos de ensino e de aprendizagem por meio do AVA, Silva, Sá e Bahia (2012) expõem que o professor pode potencializar esse processo convidando o aluno a ser coautor de seu processo de aprendizagem. Assim, o discente assume uma postura ativa e contribui com a aula e com o seu próprio aprendizado. Além da autonomia, outros pontos positivos são apontados nas respostas dos professores. Entre eles destacam-se: interação dos alunos; autonomia do tempo no sentido de a participação no AVA ocorrer quando se tem “vontade” para isso; acesso dos alunos ao material disponibilizado e acompanhamento dos alunos nas atividades de forma próxima e pontual.

Os outros 2 (dois) professores, conforme o GRÁFICO 08, não negam a contribuição do AVA para a aprendizagem. Contudo, mostram-se em dúvida sobre o uso do AVA favorecer esses processos.

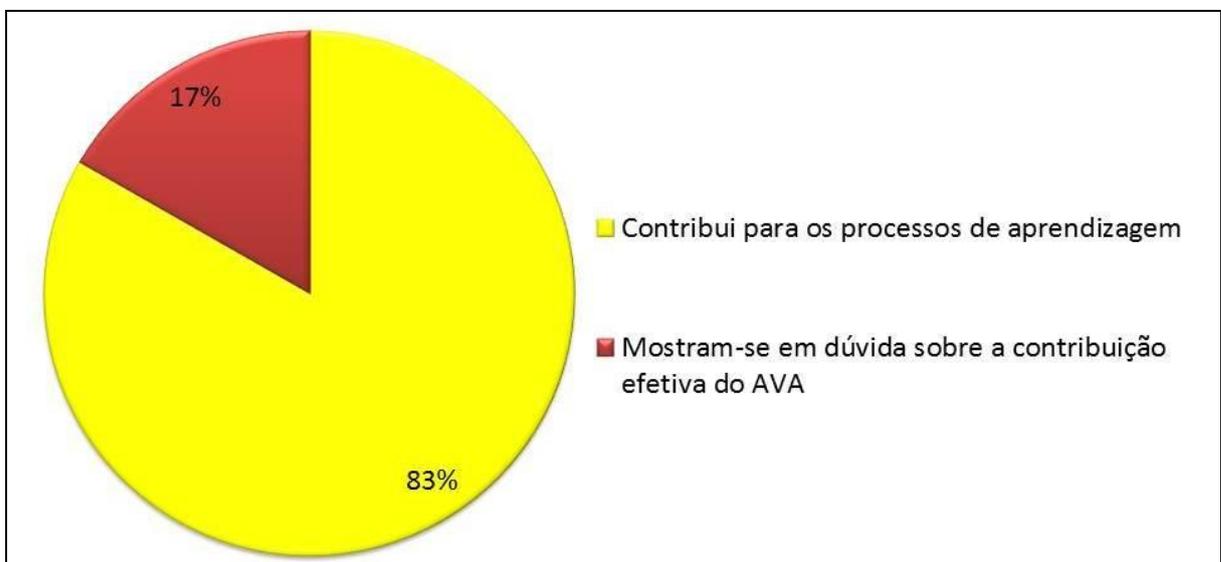


GRÁFICO 08 - CONTRIBUIÇÃO DO AVA PARA APRENDIZAGEM
 FONTE: A Autora (2012)

A aprendizagem no AVA é avaliada pelos professores a partir dos seguintes aspectos, apresentados no GRÁFICO 07: participação dos alunos, desenvolvimentos dos alunos em relação à temática proposta, cumprimento do objetivo de aprendizagem e o cumprimento das ações propostas dentro do prazo

determinado. A partir desses critérios, indicados pelos professores como forma de avaliar o aprendizado dos alunos, 83% diz que o AVA contribui para os processos de aprendizagem. Ou seja, os professores universitários acreditam na eficácia de propostas de atividades por meio do AVA para beneficiar a aprendizagem de seus alunos.

Em relação a essa visão dos professores, Moran (2000, p. 53) sugere que:

Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

Nesse caso, apesar de nesse momento não se ter um contraponto indicando a visão dos alunos sobre o uso do AVA para sua aprendizagem, diante da visão dos professores a partir dos critérios estabelecidos para avaliar o desenvolvimento dos alunos, a tecnologia contribui para a aprendizagem. Entretanto, como traz o autor, para que isso ocorra, o papel do professor, mediando e se comunicando com os alunos, é imprescindível para que se atinja o aprendizado.

4.1.6 Prática Docente e o uso do AVA

Os professores foram questionados sobre a contribuição do AVA – *Moodle* para o aperfeiçoamento de suas práticas como docentes em sala de aula. A essa questão, todos os entrevistados responderam que o uso do AVA contribui para sua prática docente, como se exemplifica a partir da seguinte resposta, do professor 06: “Sim, me permite interpretar melhor os processos de ensino e de aprendizagem e trabalhar mais o meu posicionamento e expressão como professor.”

Outros pontos são ressaltados pelos professores: aulas presenciais atreladas às aulas no AVA ampliam os horizontes da sala de aula; possibilidade de metodologia diferenciada; acompanhamento do aluno de forma mais próxima; autoanálise da prática por parte do professor; mobilidade como fator positivo no sentido da autonomia para os horários de acesso e atividades propostas associadas ao contexto da maioria dos alunos que são nativos digitais. Tudo isso segundo os

entrevistados, facilita o interesse dos alunos pelas propostas e contribui com a prática docente. Os aspectos evidenciados nas falas dos professores demonstram que o paradigma inovador, ainda que não seja percebido pelos docentes em suas práticas, pouco a pouco começa a fazer parte do cotidiano desses profissionais.

A ação reflexiva, o planejamento visando metodologias diferenciadas, a relação próxima entre professor e aluno segundo Behrens (2011) são características que caminham de acordo com as práticas inovadoras que compõe o paradigma da complexidade. Nesse sentido, há uma indicação de que o paradigma conservador está sendo superado no cenário educacional. Dessa forma, os recursos tecnológicos digitais, podem estar contribuindo para essa prática docente inovadora.

Behrens (2010, p.59) afirma que “Os recursos informacionais são ferramentas, mas não a solução para a inovação da prática do professor [...]”. Assim, é preciso considerar que:

[...] o professor é o principal responsável pelo desenvolvimento do currículo e que as TDCI não são boas ou más por si, assim como sua integração ao currículo pode ter a intenção de propiciar a emancipação ou a dominação e o controle do homem. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 36-37).

Ou seja, as concepções sobre o uso e/ou a contribuição das TICs para a prática docente como sendo positivas ou negativas irão depender da ação do professor: sua formação, seu planejamento, sua disponibilidade, sua atualização, entre outros fatores.

Morin (2000, p. 30) sugere que “[...] quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.” Acredita-se que o professor, considerando seu campo de atuação, deva rever suas teorias e ideias, como sugere o autor, buscando atualizar-se constantemente, contribuindo com sua prática para o desenvolvimento dos indivíduos.

Para que a prática do professor seja atualizada, coerente aos pressupostos do paradigma inovador e para que dê conta do ensino e da aprendizagem de forma comprometida, com qualidade:

É necessário refletir sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos fins e valores. As raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras. Daí a importância da clareza e compreensão do eu-

professor existente em cada um de nós. (PIMENTA; ANASTACIOU, 2010, p.114-115).

A partir desse pensamento compreende-se que por meio do reconhecimento do “eu-professor”, da clareza dos fins e valores da prática educacional por parte dos profissionais da área e de seu papel na construção do currículo, no planejamento, na ação junto aos alunos com o uso das tecnologias rotineiramente e no investimento em formação continuada, haverá contribuição para a expansão da utilização das TICs na e para a educação. Por consequência a essas ações, que se pautam no paradigma da complexidade, as práticas inovadoras, de forma processual (BEHRENS, 2008), se tornarão mais presentes no cotidiano educacional. Assim, mais professores poderão refletir sobre elas tendo a possibilidade de fazer proposições a partir disso.

4.1.7 Aspectos Positivos e Negativos do uso do AVA na prática docente

Os professores entrevistados falaram sobre aspectos positivos e negativos em relação à utilização do AVA – *Moodle* nas disciplinas que ministram. Para que se possa visualizar os respectivos aspectos, separou-se para análise, primeiro os pontos positivos (GRÁFICO 09) e depois os pontos negativos (GRÁFICO 10).

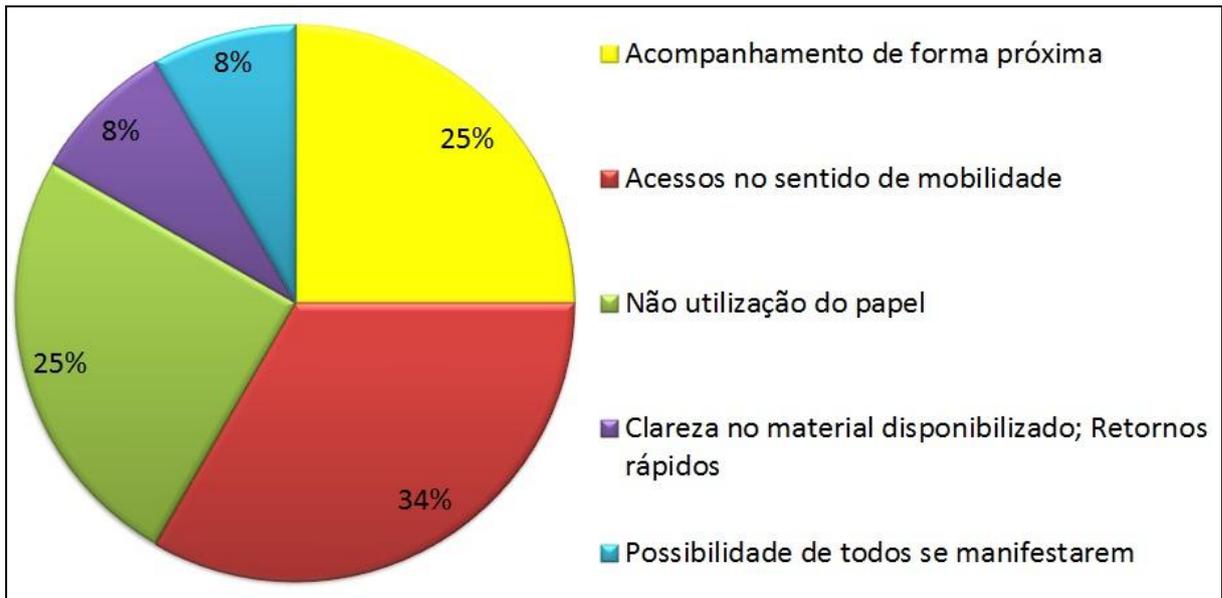


GRÁFICO 09 - UTILIZAÇÃO DO AVA: PONTOS POSITIVOS
 FONTE: A Autora (2012)

O aspecto mais indicado pelos professores como positivo foi a possibilidade de acesso às aulas e atividades propostas ocorrerem, por parte do aluno, quando ele se sentir à vontade para isso. O professor 07 afirma que considera importante a “Socialização e disponibilização de arquivos para que o aluno tenha acesso no momento que ele pode, que ele queira acessar.” o que segundo ele, facilita a participação e a forma como ela acontece no AVA. No GRÁFICO 09, a clareza das informações dos materiais disponibilizados, a possibilidade de participação de um número maior de alunos e a não utilização de papel também são indicados como fatores positivos na utilização do AVA pelos professores entrevistados.

Os fatores negativos, mostrados no GRÁFICO 10, foram separados em três grupos para facilitar a visualização dos pontos levantados pelos professores respondentes:

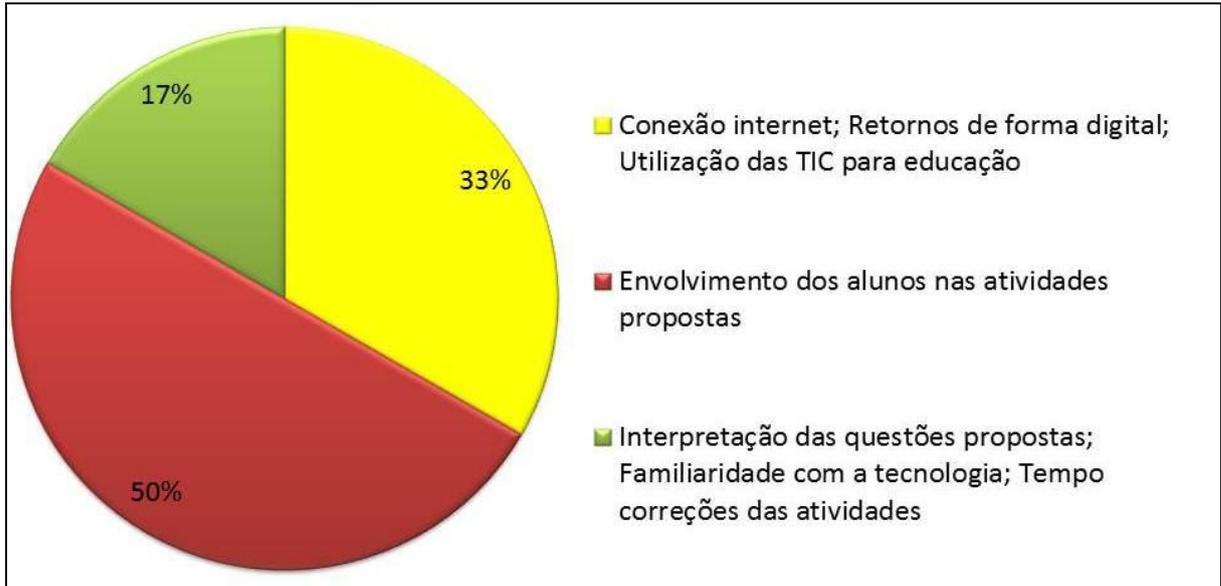


GRÁFICO 10 - UTILIZAÇÃO DO AVA: PONTOS NEGATIVOS
 FONTE: A Autora (2012)

Metade dos docentes entrevistados indica o não envolvimento do aluno com as ações propostas no AVA. Tal constatação aponta para a necessidade de se construir uma cultura por parte de todos os envolvidos de que a utilização das TICs é importante e contribui para o ensino e para a aprendizagem. É preciso que os alunos construam essa consciência, o que se acredita ser possível, a partir do trabalho realizado: aulas propostas no AVA que, gradativamente, são inseridas na rotina dos alunos, nesse caso, do ensino superior.

Considerando essa “nova cultura”, Kenski (2008, p.22) afirma que:

Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras e com todo o mundo.

Ou seja, é a partir da inserção do uso das TICs, nesse caso, do AVA na prática educacional, nas discussões e interações com os alunos que poderá haver alguma alteração na forma de vida e na prática docente. Nesse sentido, entende-se que a “nova cultura” ocorrerá se as TICs forem inseridas gradativamente no cotidiano educacional. A formação continuada pode ser um dos caminhos que possibilite essa inserção, por exemplo. A partir de momentos de reflexão, busca e construção de suas práticas o professor pode cada vez mais agir no sentido de

integrar e apropriar-se das TICs. Outros caminhos que podem favorecer a inserção das TICs na prática do professor são: estudos por iniciativa própria desses professores, a participação em eventos que apontem práticas já realizadas por outros docentes e seus resultados, incentivo da instituição e colegas, entre outros.

É preciso que o professor seja responsável e consciente da importância dessas ações para a formação de seus alunos e a sua própria como profissional. Por meio disso, acredita-se que seja possível, como indica Kenski (2012a), que o professor integre e se aproprie das TICs e que assim elas passem a ser utilizadas para além da técnica nas salas de aula.

Para que a utilização das TICs passe a ser apropriada e integrada, é preciso atentar a outras duas questões apontadas pelos professores no GRÁFICO 10. 33% dos professores lembram que nas instituições há problemas no acesso à Internet (o que desfavorece a utilização das TICs); que ainda não foi construída a cultura de utilização das ferramentas tecnológicas nas aulas por parte dos professores e alunos; e que em consequência à ausência da *cibercultura* nesse contexto, ainda há dificuldades dos professores em sua utilização, por exemplo, em dar retornos sobre as produções e dúvidas de forma *on-line* para os alunos. Além disso, 17% dos professores apontaram também que o que também dificulta o trabalho por meio do AVA é a forma com que os alunos interpretam o que é solicitado e o tempo para as correções de atividades a partir do ambiente virtual é maior do que seria se essa atividade ocorresse em material impresso.

Constata-se que a maior parte dos pontos evidenciados pelos professores está relacionada com a necessidade de construção da cultura digital por parte dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem: professores e alunos. Ao considerar o foco do estudo proposto, que se baseia na prática do docente diante das questões que envolvem o uso do AVA-*Moodle*, reflete-se sobre o que Behrens (2007, p. 452) expõe:

A profissão exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possa acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem.

Assim, é preciso que os professores estejam atentos aos fins e valores que realmente são relevantes para uma prática inovadora – que contribui para a

formação de cidadãos – e que se mostrem receptivos a eles. Compreende-se que alguns professores já vivenciam esse processo de reflexão e proposições que privilegiam novas metodologias, contudo, há também aqueles que têm mais dificuldade nesse processo. Em geral, é preciso estímulo, reflexões e contribuição dos pares nos processos formativos para que se deseje atuar a partir de práticas inovadoras. A alteração da realidade conservadora para que se dê lugar à complexidade é um desafio, é preciso compreender e conscientizar-se da necessidade desse processo para mobilizar-se e promover o aprendizado para a cidadania (BEHRENS, 2007).

Pensa-se que esse seja o ponto inicial a ser explorado a fim de que o AVA aconteça podendo contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem. Morin (2000, p. 83) afirma que: “A história é um complexo de ordem, desordem e organização.” Ou seja, é necessário que se compreenda essa constante, não só dos fatos em si, do que ocorre historicamente, mas desse movimento na profissão escolhida. Se o professor deve atualizar-se para poder trabalhar dentro de um contexto e alcançar a formação plena dos alunos que os rodeia, é fato que a ordem, a desordem e a organização, como sugere o autor, no sentido de construção e reconstrução constante, seja inerente a sua rotina.

4.2 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR DISCENTE

Ao considerar-se a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço educativo, a partir da prática docente, de sua perspectiva e considerações, acredita-se ser relevante a perspectiva do discente a esse respeito do uso das TICs no processo didático-pedagógico. A partir do momento em que se considera o aluno parte do processo de ensino e de aprendizagem como autor, suas ações, manifestações e reações influenciam o planejamento e a mediação do professor. Segundo Behrens (1990, 2000, 2011), diante da perspectiva da abordagem do paradigma da complexidade (aliança entre a abordagem progressista, holística e ensino com pesquisa) considera-se tanto o professor quanto o aluno participantes e responsáveis pelo processo educativo.

A partir da compreensão de que a visão do aluno pode contribuir com os objetivos deste estudo, desenvolveu-se um questionário com 6 (seis) perguntas (abertas e fechadas) elaboradas a partir das entrevistas organizadas para os professores. Essas perguntas foram separadas em 4 (quatro) categorias para análise, as quais seguem uma organização a partir das categorias que emergiram para a análise das entrevistas dos professores. A organização se deu de forma similar, tendo em vista que se objetiva refletir em relação às informações e aos dados da pesquisa exploratória, analisando-os de modo que contribuam para a construção da resposta à problemática: de que forma a utilização de ambiente virtual de aprendizagem vem reconfigurando a prática dos professores universitários em um curso de graduação presencial de uma Instituição de Ensino Superior?

A seguir são expostos os dados obtidos por meio do questionário e da análise das respostas dos 103 alunos, ingressantes entre o ano de 2009 e 2012 (primeiro semestre), que participaram da pesquisa. A análise segue a partir das seguintes categorias: Utilização do AVA; Aspectos Positivos e Negativos do AVA; Prática Docente e AVA e a Aprendizagem.

4.2.1 Utilização do AVA

A primeira questão referia-se à utilização do uso do AVA nas aulas das disciplinas do curso. Nesse sentido, como aponta o GRÁFICO 11, foram disponibilizadas 4 (quatro) opções de respostas aos alunos:

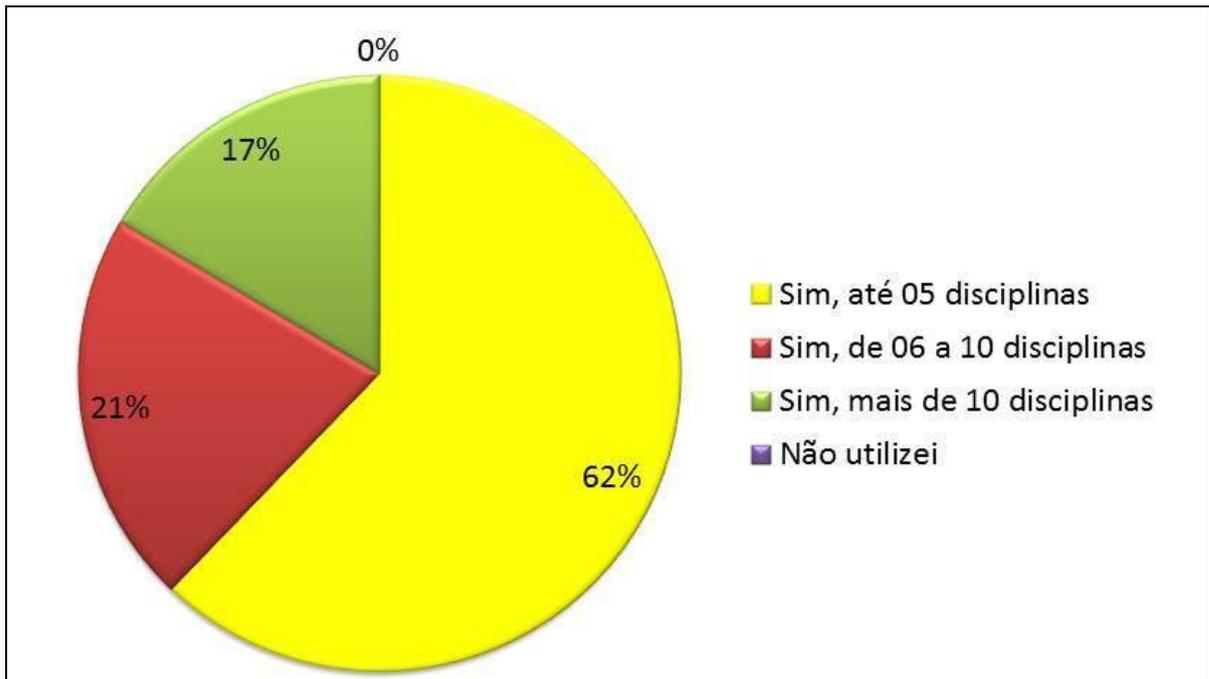


GRÁFICO 11 - UTILIZAÇÃO DO AVA: DISCIPLINAS
 FONTE: A autora (2013)

Dos 103 (cento e três) acadêmicos respondentes, 62% indicaram que utilizaram o AVA em até 05 (cinco) disciplinas; 21% de 06 (seis) até 10 (dez) disciplinas e 17% mais de 10 (dez) disciplinas. Nenhum dos alunos respondentes optou pela alternativa que indicava a não utilização do AVA. Esse fato indica que a maioria dos professores do curso de Moda, utiliza-o em suas aulas no ensino superior.

Em relação à utilização do AVA nas aulas, Rocha e Brito (2008, p. 304) afirmam que essa ação “[...] se materializa por meio do trabalho do professor, porque é ele quem orienta o processo educativo.” É a partir da decisão do professor que pode ou não ocorrer a inserção das TICs nos processos educativos. Há de se considerar que ao longo da história o uso de tecnologias na rotina dos seres humanos passou a ser como uma extensão dos seus membros.

A tecnologia faz parte da cultura humana e não podemos pensar o aparecimento do ser humano sem a dimensão da tecnicidade. Em momentos da história da humanidade, o fenômeno técnico tem um conteúdo específico; com a magia nas técnicas primitivas, como razão científica da tecnociência moderna e, hoje, a cibercultura. (LEMOS, 2013, p. 271).

A *cibercultura* mencionada pelo autor refere-se ao fato de a utilização das TICs ser algo rotineiro, pertencente à cultura do ser humano; construída por ele a

partir de suas relações com os outros, com a sociedade e com a natureza. A reflexão em relação ao uso das tecnologias nesses processos de relações humanas no cenário educacional serviu como base para a construção da segunda pergunta¹⁰ do questionário: visão do aluno sobre a utilização do AVA – *Moodle* nas aulas. A partir das respostas dessa questão, que foram objetivas, é possível refletir sobre a visão do aluno em relação ao ensino e da aprendizagem por meio do AVA. O GRÁFICO 12 expõe as 6 (seis) opções de respostas a serem dadas pelos alunos:



GRÁFICO 12 - UTILIZAÇÃO DO AVA: ANÁLISE DOS ALUNOS
 FONTE: A autora (2013)

A partir das respostas dos alunos identificou-se que 56% percebe a utilização do AVA – *Moodle* como positiva para sua formação. Dezenove por cento (19%) apontou a utilização do AVA como trabalhosa, mas, percebe que ela contribui para seu aprendizado. Os outros 25% dos alunos que responderam ao questionário indicaram que não gostam da utilização do AVA, quando ele é utilizado de modo “descompromissado” e desse modo, não contribui para o andamento das propostas da disciplina.

De modo geral, o GRÁFICO 12 indica que 75% dos alunos apontaram a utilização do AVA – *Moodle* positivamente, percebendo a sua contribuição para os processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, é importante considerar 25% dos alunos que não visualizam as TICs de forma positiva. Baseando-se nas respostas

¹⁰ Qual sua análise sobre o uso do AVA – *Moodle* no processo de ensino e de aprendizagem durante o seu curso de graduação?

dos alunos para essa questão vê-se que as atividades propostas, sua relação com os conteúdos e objetivos da disciplina, a mediação do professor e a organização do tempo para o cumprimento das ações podem influenciar na visão do aluno sobre sua compreensão de o AVA ser significativo para sua aprendizagem. Esses dados ensejam uma necessária reflexão por parte dos professores em relação à sua prática e ao uso desta tecnologia digital.

Em seus estudos, Mattar (2013) traz a questão do desafio dos professores em incorporar as TICs no cotidiano educacional ao mesmo tempo em que precisam lutar contra elas. A luta apontada pelo autor refere-se ao fato de existirem muitas formas de tecnologias presentes no cotidiano do ser humano: telefones celulares, calculadoras, computadores, etc. os quais são utilizados de forma integrada pelos alunos, mas que por vezes, ainda não aparecem integradas às práticas docentes, como no caso dos recursos tecnológicos digitais. O incômodo pode ser gerado por diversos fatos, tais como: falta de formação (inicial e continuada) do professor para perceber as potencialidades das TICs nos processos educativos; falta de incentivo da escola no uso das TICs; pedagogia “tradicional” para o uso das TICs na escola, entre outros.

O despreparo do professor em criar estratégias que beneficiem o processo educativo pode levar os docentes ao uso da tecnologia de modo descompromissado, descontextualizado, subutilizando as potencialidades dos recursos tecnológicos. Como indica Lévy (1999, p. 255), a inserção das TICs pelos cidadãos em suas rotinas: “[...] desestabilizam em grande velocidade, e muitas vezes de maneira violenta, as economias e sociedades.” A desestabilização causa desconforto, que por sua vez pode instigar a mudança. Nesse sentido, alunos e professores podem vivenciar a desestabilização exposta pelo autor. Se esses cidadãos se sentirem desconfortáveis, juntos podem, quem sabe, mudar suas ações – um buscando atualizar-se e aprender a “lidar” com as TICs; o outro visando criar caminhos para a partir dela construir vivências dentro do cenário educacional.

A seguir, apresentam-se algumas possibilidades de mudanças a partir dos pontos positivos e negativos do uso do AVA apontados pelos alunos.

4.2.2 Aspectos Positivos e Negativos do AVA

Os aspectos positivos e negativos apresentados pelos alunos tornam-se relevantes para que se possa refletir a respeito de como eles percebem o uso do AVA-Moodle nos processos educacionais.

Os pontos positivos seguem apresentados no GRÁFICO 13:



GRÁFICO 13 - PONTOS POSITIVOS: USO DO AVA SEGUNDO OS ALUNOS
 FONTE: A autora (2013)

O ponto positivo que mais se evidencia no GRÁFICO 13 é o de poder flexibilizar o horário de estudo, fator indicado por 49% dos alunos. O segundo ponto positivo evidenciado por 16% dos alunos foi o de não precisar estar presencialmente na sala de aula; o terceiro, apontado por 15% dos respondentes, foi o de que o uso do AVA é um diferencial na formação acadêmica; o quarto ponto positivo, que ocupa 12% do gráfico, indica que o uso do AVA contribui para o aprendizado em função da organização dos conteúdos e o quinto, que representa 5% dos respondentes, mostra que o ponto positivo mais importante para os alunos é o acompanhamento mais próximo do professor. Os dados apresentados reafirmam a posição de Moran (2000, p. 58) quando o autor indica que: “A comunicação virtual permite interações espaços-temporais mais livres, a adaptação a ritmos diferentes dos alunos, novos

contatos com pessoas semelhantes, fisicamente distantes, maior liberdade de expressão a distância.”

Potencializar os pontos positivos apresentados pelos alunos depende das propostas realizadas pelos professores e da parceria que esses estabelecem com os alunos para que sejam ativos e participem das ações no AVA. A flexibilização do tempo, o acompanhamento do docente e o diferencial na formação estão atreladas às metodologias e à mediação que o professor irá adotar ao utilizar as TICs, além de um trabalho conjunto e mais articulado entre os professores que deve ser viabilizado e incentivado pela IES. A visão do aluno e sua compreensão de que o uso das tecnologias contribui positivamente para sua aprendizagem, nesse sentido, é resultado de suas experiências a partir delas, como fruto da ação estabelecida pelos docentes.

No cômputo geral, houve 1% dos alunos que não respondeu e 2% que optaram por outros pontos positivos, como por exemplo, o fato de as aulas no AVA propiciarem momentos de pesquisa e de leitura. Esses fatos se identificam no complemento da resposta de dois alunos: “Em alguma das vezes nos direciona mais para leituras.” e “Nos obriga a pesquisar mais a fundo os conteúdos.”

A utilização do AVA como possibilidade de pesquisa é ressaltada por Moran (2000, p. 53) quando ele aponta a utilização da Internet como facilitadora da “[...] motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos.” A responsabilidade do professor, conforme indicada pelo autor, é o de envolver os alunos a partir de suas propostas a tal ponto que esses participem como autores dos processos de ensino e de aprendizagem.

No GRÁFICO 14 é possível visualizar os pontos negativos apresentados pelos alunos em relação à utilização do AVA pelos professores nas propostas de aulas:



GRÁFICO 14 - PONTOS NEGATIVOS: USO DO AVA SEGUNDO OS ALUNOS
 FONTE: A autora (2013)

Os três pontos apurados que mais foram assinalados pelos alunos são: a não presença do professor no momento de realização das atividades (38%); a necessidade de haver organização do tempo para os estudos (18%) e o fato de esquecerem-se de realizar as atividades propostas (17%). Ainda foram evidenciados os seguintes fatos: não perceber a contribuição do AVA para a sua formação (9%) e de outras atividades serem realizadas no dia que deveria ser realizada a atividade no AVA, no caso de não haver outro momento para desenvolvê-la (8%). A resposta “Outro” foi escolhida por 6% dos alunos. Esses, em suas justificativas apontaram para o descompromisso de alguns colegas ao realizar as ações propostas por meio do AVA e outros informaram que não percebem pontos negativos. Além dos alunos que são contemplados pelos percentuais apresentados, 4% não responderam essa questão.

A maior parte dos pontos negativos apresentados refere-se à responsabilidade do aluno de assumir seu papel de aprendiz para a construção da sua aprendizagem. Como indica Behrens (1990, 2000, 2011) o professor não é mais o único ser atuante na aula, o aluno passa a ser autônomo e construtor do seu aprendizado no paradigma da complexidade. A *cibercultura*, pertencente a esse paradigma “[...] valoriza a participação em comunidades de debates e de argumentação. Na linha direta das morais igualitárias, encoraja uma forma de reciprocidade essencial nas relações humanas.” (LÉVY, 1999, p. 253).

Nesse sentido, além de saber utilizar as TICs cotidianamente no que diz respeito ao seu domínio técnico, é preciso que o aluno aprenda a utilizá-la a favor de seus processos educacionais. É necessário que o tempo para a realização das atividades seja administrado, que os *sites* e fonte de pesquisa sejam selecionadas com consciência e seriedade e que os alunos participem com autonomia e independência dos processos propostos (KENSKI, 2012b).

Os processos de ensino e de aprendizagem, diante do contexto atual, são construídos tanto pelo aluno quanto pelo professor. Para a consecução dos objetivos propostos para a pesquisa, foi relevante analisar o olhar do aluno sobre si mesmo no processo de ensino e de aprendizagem, assim como refletir sobre a visão dele em relação à prática docente a partir do uso do AVA.

4.2.3 Prática Docente

Ao serem questionados sobre a prática do professor no AVA – *Moodle*, a maioria dos 103 (cento e três) alunos, no caso 94%, dos que responderam ao questionário, indicaram que há dedicação por parte dos professores ao propor atividades por meio dessa TIC. O GRÁFICO 15 expõe as respostas mais assinaladas pelos alunos diante desse questionamento:

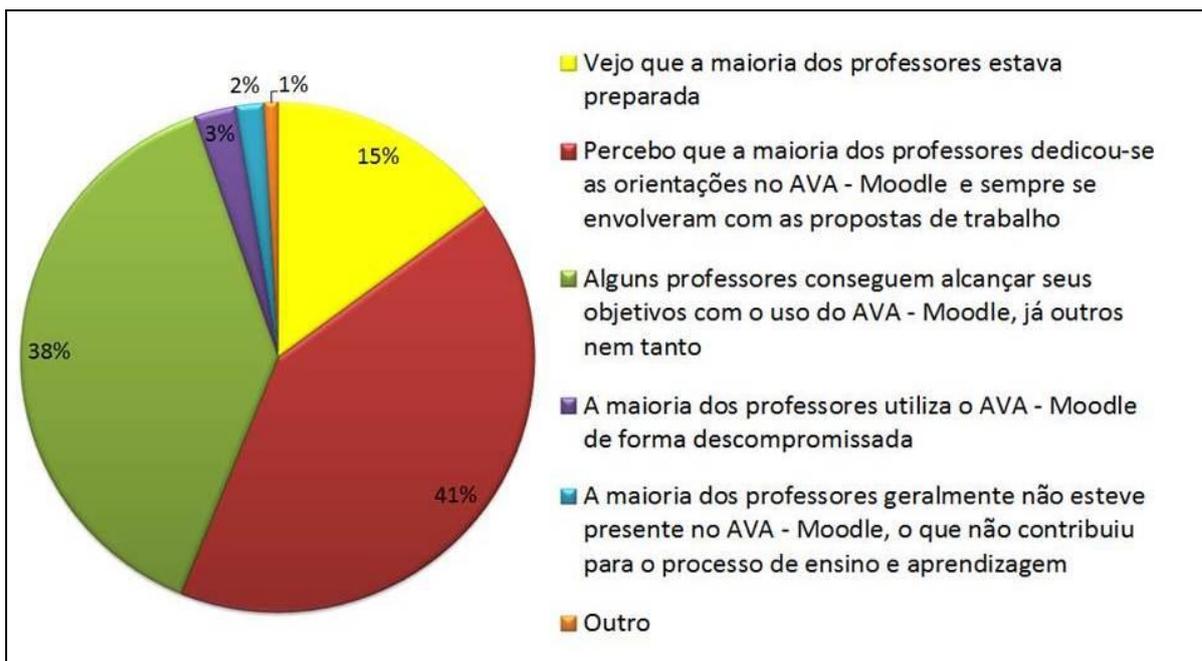


GRÁFICO 15 – PRÁTICA DOCENTE E O USO DO AVA
 FONTE: A autora (2013)

Apesar de 94% dos respondentes evidenciarem a participação do professor de forma comprometida, há, ainda, 5% dos alunos que indicam o contrário. Dos respondentes que apontaram a prática docente de forma negativa houve a sinalização de que o professor não esteve presente e que a utilização do AVA ocorre sem comprometimento. Há de se considerar também a alternativa “outro” assinalada por 1% dos respondentes. Quem optou por essa resposta declarou haver pouca experiência por meio da utilização do AVA para poder avaliar a prática docente.

Diante das questões apresentadas, concorda-se com Moran (2000, p. 53) quando afirma que muitas vezes:

Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua.

Possivelmente o grande percentual indicando o compromisso docente com as ações propostas por meio do AVA, pode se justificar a partir do que é evidenciado pelo autor. A forma como os professores conduziram as ações que propuseram e seu relacionamento com os discentes durante a realização da atividade favorecem a avaliação positiva de sua prática.

Além disso, segundo Kenski (2012b), é preciso considerar a formação dos professores para que sua prática seja significativa. A participação em cursos de formação continuada para uso das TICs nas práticas educativas, a construção da cultura digital “[...] além de uma formação inicial de qualidade, um projeto de carreira consistente, a melhoria de condições de trabalho e de vida são fundamentais para que os professores possam atuar com qualidade.” (KENSKI, 2012b, p. 107).

4.2.4 AVA e a Aprendizagem

A categoria que contempla a análise sobre o AVA e a aprendizagem é composta pela quinta e sexta perguntas do questionário. A quinta pergunta objetivou coletar informações sobre a visão discente em relação à contribuição do AVA – *Moodle* para o seu aprendizado. Duas colunas de respostas foram organizadas: a coluna que indica que o AVA contribui para o aprendizado e os motivos que levaram a isso e a coluna que indica que não contribuiu e a justificativa da não contribuição. Para que seja possível visualizar essas duas possibilidades de respostas, organizou-se o GRÁFICO 16 que indica a contribuição da TIC e o GRÁFICO 17 que apresenta a não contribuição dela segundo os alunos. A seguir apresentam-se os resultados sobre a contribuição do AVA no aprendizado dos alunos, segundo as manifestações discentes:



GRÁFICO 16 – CONTRIBUIÇÃO DO AVA PARA A APRENDIZAGEM
 FONTE: A autora (2013)

A maior contribuição do AVA para a aprendizagem apontada na resposta dada para a quinta questão é de que as atividades propostas são dinâmicas e interessantes (31%). Na sequência, com 24% de indicação dos alunos, estão as questões de organização do tempo e diferencial na formação. Houve 15% dos alunos que não se manifestaram nessa questão e outros 6% que indicam que o AVA contribuiu para o aprendizado diante da necessidade de busca e pesquisa que se faz por meio das atividades propostas. Como já indicado anteriormente, é necessário que o aluno seja considerado atuante e autônomo no processo de ensino e de aprendizagem. Fato que é reforçado por Kenski (2012b, p. 95) ao indicar que:

No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas.

Em relação aos aspectos em que os alunos indicam que o AVA contribuiu para aprendizagem, houve também aspectos assinalados que indicam a não contribuição do AVA. Esses aspectos são visualizados no GRÁFICO 17:

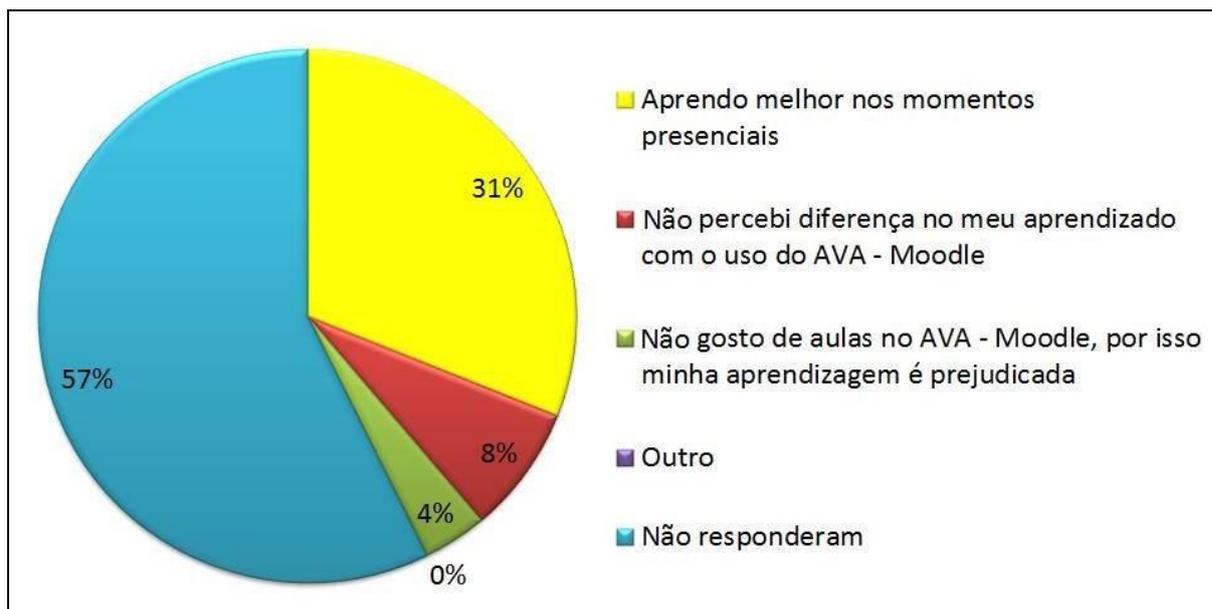


GRÁFICO 17 – NÃO CONTRIBUIÇÃO DO AVA PARA A APRENDIZAGEM
 FONTE: A autora (2013)

A resposta que aparece com maior evidência é a de que os alunos aprendem melhor nos momentos presenciais (31%). As outras opções assinaladas referem-se a eles não perceberem diferença no aprendizado por meio do uso do AVA (8%) e não gostarem das aulas no AVA (4%). 57% dos alunos não respondeu a essa questão.

Sobre as respostas dos alunos que indicam que o AVA não contribui para os processos de aprendizagem e diante do maior número de alunos que indicam o contrário é importante considerar que se aprende quando se tem interesse, quando se interage, quando percebe-se “[...] o objetivo, a utilidade de algo [...]” (MORAN, 2000, p. 23). Criar sentido a partir da disponibilização de atividades, da forma com que se está conduzindo o processo proposto pode ser um caminho para tornar mais clara a intenção que se tem e de que forma ela pode contribuir para a vida do aluno. Diante disso, compreende-se que

A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades a distância. É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizam o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo. (KENSKI, 2012b, p. 88).

É a partir dessas novas experiências, das formas de condução do processo que a sexta pergunta, também contemplada nessa categoria, foi elaborada. Visando

perceber de que forma os processos de ensino e de aprendizagem podiam ser melhorados, questionou-se aos alunos sobre sugestões em relação ao uso do AVA.

Ao considerar a resposta descritiva nesse caso, organizou-se as informações obtidas a partir de 7 (sete) grupos que reuniram dados semelhantes. O GRÁFICO 18 apresenta essas respostas:

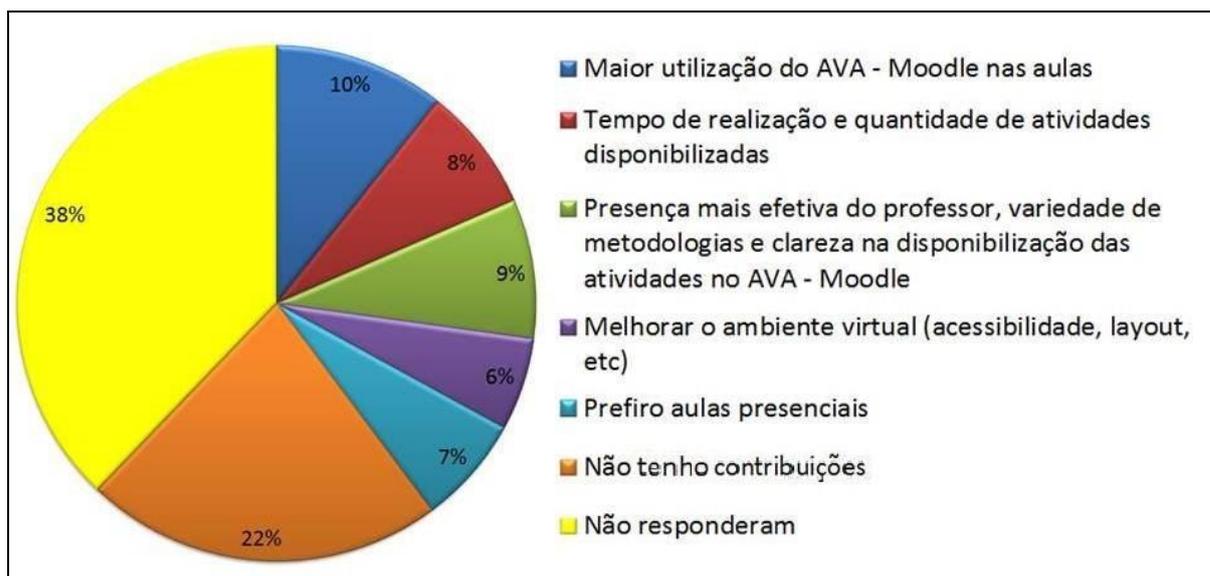


GRÁFICO 18 - UTILIZAÇÃO DO AVA: PONTOS NEGATIVOS
 FONTE: A autora (2013)

Os maiores percentuais apresentados indicam os alunos que não responderam a essa pergunta (38%) e os que informaram não ter contribuição (22%). Nas outras respostas apareceram sugestões como: utilização do AVA em mais disciplinas (10%); presença mais efetiva dos professores nas atividades propostas (9%); tempo de realização e a quantidade de atividades propostas (8%) e melhorar o AVA – *Moodle* no sentido de acessibilidade, *layout*, etc. (6%). Além desses, apesar de não se caracterizar como uma sugestão para o uso do AVA, 7% dos alunos afirmou preferir aulas presenciais.

Em relação às respostas apresentadas, confirmou-se, conforme Moran (2000, p. 52) que “Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição.” O preparo, pelo professor, de aulas de forma contextualizada, visando envolver o acadêmico para a ação proposta; a organização do AVA de forma limpa e que possibilite o acesso objetivo as informações são elementos que merecem a atenção e dedicação do docente em sua prática.

O percentual que indica a preferência pelas aulas na modalidade presencial pode estar vinculado “A visão redutora do uso das tecnologias digitais em atividades educacionais [...]” (KENSKI, 2012b, p. 88) que perpassa a sociedade. Como indica Moran (2013, p. 272), para que essa visao seja superada, é necessário que o professor atente para “[...] não sucumbir a um academicismo pessimista que isola ou a um otimismo histórico que só vê maravilhas.” É necessário que haja comprometimento e reflexão sobre o que se faz, sobre como são realizadas as propostas e de que modo ocorrem as relações com os discentes. Como Freire (1996) lembra, é sempre importante que a prática docente tenha como intuito afetar o aluno. Afetar no sentido de estabelecer uma relação de afeto, de mobilizá-lo positivamente para o processo de ensino e de aprendizagem independente de onde ele seja proposto.

4.3 REGISTRO DE DADOS DA IES SOBRE OS PROCESSOS VIVENCIADOS COM A UTILIZAÇÃO DO AVA – *MOODLE*

Como última ação da pesquisa exploratória, no que diz respeito à coleta de dados, realizou-se a organização e análise dos registros da IES em relação às aulas na modalidade de EaD propostas pelo curso de Moda Bacharelado durante o ano de 2009 e 2012 (primeiro semestre). Foram identificadas dentre as 32 (trinta e duas) disciplinas elencadas inicialmente 2 (duas) - Metodologia Científica e Sociologia - que continham a maior carga horária de aulas no AVA e 4 (quatro) turmas que vivenciaram as propostas de aulas nessas disciplinas no período estipulado para a pesquisa.

Os dados registrados pela IES em relação a essas disciplinas/turmas foram organizados a partir das categorias já elaboradas para a análise das entrevistas e questionários. A opção por proceder dessa forma justifica-se pela possibilidade de analisar as informações obtidas e assim refletir sobre elas a partir de três elementos que constituem o sistema de EaD da IES escolhida para a pesquisa: os professores, os alunos e os registros do setor responsável pelo acompanhamento dessas ações.

As categorias para a organização e análise das informações de registros do NEaD utilizadas pela pesquisadora foram as seguintes: Utilização do AVA, Aspectos

Positivos e Negativos do AVA, Prática Docente e o Planejamento das Aulas. A seguir são apresentadas as análises realizadas.

4.3.1 Utilização do AVA

Para que a pesquisadora pudesse refletir em relação à utilização do AVA pelos alunos nas 4 (quatro) turmas, correspondentes às 2 (duas) disciplinas que foram foco dessa parte da pesquisa exploratória, optou-se pela soma dos alunos e a média de participação deles. O QUADRO 08 indica a quantidade de alunos envolvidos em cada disciplina por semestre, a soma e a média de alunos.

SEMESTRE/ TOTAL ALUNOS	2010/1	2011/1	2012/1	TOTAL
METODOLOGIA CIENTÍFICA	35	45	34	114
SOCIOLOGIA	-	-	25	25
TOTAL GERAL				139
MÉDIA ALUNOS				34,75

QUADRO 08 – TOTAL DE ALUNOS POR TURMA E MÉDIA GERAL
 FONTE: A autora (2013)

A partir da média de alunos, analisou-se a participação deles nas atividades propostas no AVA por meio da observação dos registros do setor responsável. Foram analisados 5 (cinco) critérios, levando-se em consideração a quantidade de agendas¹¹ propostas (QUADRO 10): Sempre, para os alunos que não deixaram de entregar/participar de nenhuma atividade; Quase sempre para aqueles que deixaram de entregar uma ou outra atividade; Às vezes para aqueles que deixaram de entregar algumas atividades; Raramente para quem entregou apenas uma ou outra atividade e nunca para aqueles que estavam matriculados e que nunca participaram de nenhum momento proposto. No GRÁFICO19 é possível visualizar essa organização, considerando os registros das 4 (quatro) turmas envolvidas:

¹¹ As agendas compreendem a descrição de atividades por parte do professor. O que deve ser feito, onde se encontram os materiais para estudo de determinada atividade, qual o tempo proposto para a realização da mesma e em qual espaço deve ser postada a ação proposta.

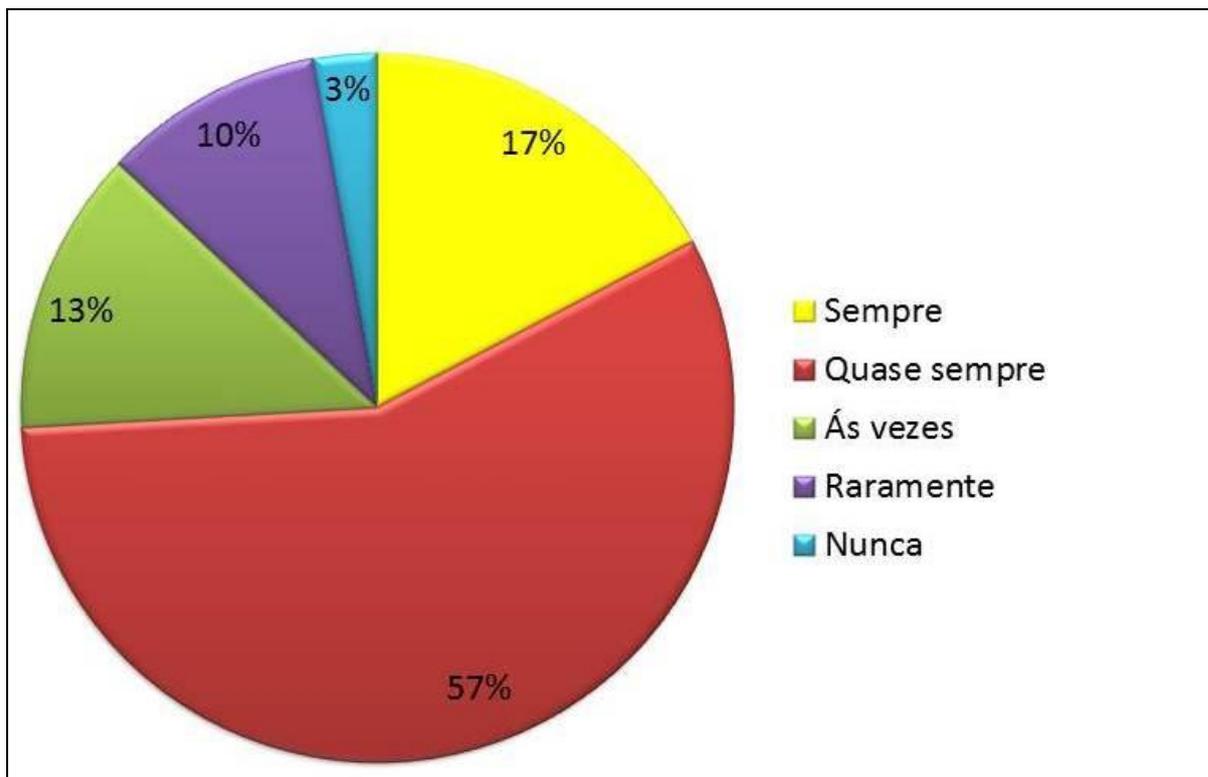


GRÁFICO 19 - UTILIZAÇÃO DO AVA PELOS ALUNOS
 FONTE: A autora (2013)

Conforme indicam os percentuais mostrados no GRÁFICO 19, a maior parte dos alunos, ou seja 57%, responderam que quase sempre utilizam o AVA participando das atividades nele propostas. O segundo maior indicativo mostra que 17% sempre participaram; 13% às vezes participaram; 10% raramente participaram e 3% que nunca participaram.

Unindo os índices dos alunos que sempre e que quase sempre participaram verificou-se que 74% dos alunos utiliza normalmente o AVA; que 13% utiliza às vezes; que 10% raramente utiliza e que 3% nunca utiliza. Esses dados indicam que a utilização do AVA ocorre por parte dos alunos na maioria das vezes em que há atividades propostas pelos professores.

A receptividade que ocorre, ou não, por parte dos alunos e professores, segundo Moran (2000), influencia na forma com que a utilização da tecnologia acontece: “Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial.” (MORAN, 2000, p. 63). Ao considerar os dados evidenciados pelo GRÁFICO 19, observa-se que a maior

parte dos alunos, por sempre ou quase sempre estar presente e participar das ações propostas, são abertos às tecnologias.

Em relação à utilização do AVA pelos professores verificou-se, a partir das propostas realizadas, que há variedade nos recursos que foram utilizados. No QUADRO 09, foram organizados os dados de utilização de cada recurso por disciplina.

Recursos/Agendas	Quantidade de utilização do recurso por turma			
	Metodologia Científica 2010/1	Metodologia Científica 2011/1	Metodologia Científica 2012/1	Sociologia 2012/1
Tarefa ¹²	3	5	5	-
Produções ¹³	-	3	-	7
Projeto de Pesquisa ¹⁴	9	-	-	-
Fórum ¹⁵	1	1	3	3
Grupos ¹⁶	-	2	1	3
Tira-Dúvidas ¹⁷	1	1	1	1
Memorial ¹⁸	-	1	1	-

QUADRO 09 – RECURSOS DO AVA UTILIZADOS

FONTE: A autora (2013)

Os recursos utilizados ao menos uma vez em todas as disciplinas, conforme indica o QUADRO 10, foram o Fórum e o Tira-Dúvidas. O Fórum é um espaço em que são propostas discussões assíncronas sobre determinado texto estudado ou tema que a disciplina aborda. Nele, professor e alunos conversam e debatem sobre os temas postando suas reflexões. O principal papel do professor no Fórum é o de mediar as conversas e motivar os alunos a participarem e exporem-se por meio de

¹² Tarefas: Espaço para postagem de atividades de forma assíncrona. Apenas o professor visualiza o que o aluno envia.

¹³ Produções: Fórum denominado Produções. Espaço em que os alunos postam atividades e que tanto o professor quanto alunos podem visualizar o que foi produzido realizar postagens de forma assíncrona.

¹⁴ Projeto de Pesquisa: Fórum denominado Projeto de Pesquisa. Neste espaço grupos de alunos discutem de forma assíncrona e desenvolvem projetos de pesquisa. Postam o trabalho e recebem retornos do professor.

¹⁵ Fórum: Espaço para discussões assíncronas entre os envolvidos (professor e alunos).

¹⁶ Grupos: Fórum denominado Grupos. Espaço que permite a discussão e desenvolvimento de trabalhos diversos por grupos de estudo. Nesse espaço o professor interage com os alunos de forma assíncrona mediando discussões do grupo.

¹⁷ Tira-Dúvidas: Fórum denominado Tira-Dúvidas. Destinado a postagem de dúvidas por parte dos alunos. Tanto o professor quanto outros alunos podem responder. Espaço para interação assíncrona.

¹⁸ Memorial: Fórum denominado Memorial. Espaço para o desenvolvimento de memoriais (história que relata vivências dos alunos) sobre temáticas propostas pelo professor da disciplina. Espaço para interação entre professor e aluno de forma assíncrona.

postagens. Já o espaço Tira-dúvidas é um espaço para que os alunos questionem aquilo que não compreenderam ou que desejam questionar sobre os temas das disciplinas. Nesse recurso, o professor ou até mesmo outros alunos podem responder aos questionamentos, preferencialmente, no período de tempo proposto para a agenda para que haja possibilidade de realizar a atividade dentro do prazo.

Outros recursos, presentes nas agendas, utilizados por 3 (três) das 4 (quatro) turmas observadas foram o espaço de Grupos e o espaço de Tarefas. O espaço de “Grupos”, diante de especificações presentes nas agendas previa a discussão e desenvolvimento da atividade por equipes de alunos. Assim como o Fórum, a forma de comunicação é assíncrona, contudo, todos do grupo devem participar contribuindo para o desenvolvimento de determinada atividade; já os espaços de Tarefas, são espaços de postagens individualizadas. Ou seja, são atividades às quais, após a postagem, apenas o professor terá acesso; do mesmo modo, os retornos por parte do professor aparecem apenas para o aluno que as postou.

Em terceiro lugar aparecem, utilizados por 2 (duas) das 4 (quatro) turmas, o espaço de Memorial e de Produções. Ambos os espaços têm a mesma função do espaço de grupos, apenas atendem a uma atividade com o nome diferenciado. Além delas, existe o espaço de Projetos de Pesquisa que foi utilizado por 1 (uma) das disciplinas observadas e que também compreende o mesmo objetivo do espaço de grupos, ou seja, o debate em grupos e entrega de determinada proposta conforme a data especificada nas agendas.

A partir da exposição dos dados nota-se que, de modo geral, cada um dos professores das turmas analisadas utilizou pelo menos quatro recursos diferenciados em suas propostas, o que diversifica as formas de utilização do AVA. A diversidade das práticas dos docentes e o uso dos recursos tecnológicos digitais tornam as ações propostas atrativas e significativas nos processos educacionais. A esse respeito, Moran (2000, p. 24) expõe que: “Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.” Nesse sentido, as propostas dos professores no AVA e o compromisso desses profissionais com sua prática são aspectos relevantes para o ensino e aprendizagem.

4.3.2 Aspectos Positivos e Negativos do AVA

Nos registros observados do NEaD em relação às 4 (quatro) turmas em que a análise se desenvolveu, percebeu-se que o ponto positivo da utilização do uso do AVA que predomina em todos os momentos é a possibilidade de retornos no espaço Tira-dúvidas durante as propostas de atividades. Além desse, em um dos AVAs observados, percebeu-se a mobilização dos acadêmicos pela professora durante os momentos de ações propostas. A ação do professor, próxima aos alunos, contribui para a realização das atividades propostas, pois, “Os alunos captam se o professor gosta de ensinar e principalmente se gosta deles e isso facilita a sua prontidão para aprender.” (MORAN, 2000, p. 45).

Ao refletir sobre a relação professor e aluno, quando essa ocorre de forma próxima, ampara-se no que expõe Moran (2000, p. 24) :

Aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece. A mesma mensagem dita por uma pessoa ou por outra pode ter pesos bem diferentes, dependendo de quem fala e de como faz. Aprendemos também pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra que vale a pena investir num determinado programa, num determinado curso. Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender.

Enaltece-se assim a importância do comprometimento do professor com sua prática visto que, ao educar, o professor transparece em suas ações as construções, crenças e ideais que desenvolve no dia a dia (MORAN, 2012).

Sobre os pontos negativos, que também são reflexos da prática docente e da forma como ela ocorre, foram identificados dois aspectos nos acompanhamentos realizados pelo setor responsável: o atraso ou ausência de retornos dos professores em relação às dúvidas e atividades postadas; e o envio das atividades por parte dos alunos apenas no último, ou próximo à data de encerramento da agenda. Esse fato, segundo os registros, acaba “impedindo” a mediação do professor em tempo hábil (durante o período de atividades possibilitando a retomada do aluno).

Os fatos identificados evidenciam o processo de aprender a utilizar o AVA além das técnicas. Nesse sentido, não basta apenas saber como funciona o AVA, como se insere material ou propostas de atividades, como respondê-las, entre outras ações técnicas. É preciso aprender a desenvolver metodologias que auxiliem

o processo de ensinar e de aprender por meio dela; agir na mediação dos processos propostos, mobilizar o aluno, suas indagações, contribuições, etc. A organização do tempo por parte do docente e do aluno também é necessária para que ocorra a apropriação, integração e utilização das TICs na educação. Como indica Moran (2012), é preciso vivenciar o processo de aprendizagem para apropriar, integrar e utilizar o AVA no cotidiano educacional. O fato apresentado implica novamente a formação de cidadãos conscientes e participativos. O professor, foco do estudo proposto, pode apropriar-se, integrar e fazer uso da Internet motivando e oferecendo ações diversificadas por meio do AVA.

Essa motivação aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua. (MORAN, 2000, p. 53).

Há possibilidade de ser construída essa relação entre os professores e alunos, mas, conforme defende o autor, é necessário que haja a inserção das TICs na prática pedagógica do professor, responsável por conduzir os processos educativos. Essa inserção, como mencionado, ocorre a partir da construção cultural do docente em relação às TICs. Cultura essa apresentada por Freire (1996), Tardif (2000) e Nóvoa (2009) e que só acontece a partir da experimentação, da formação e consciência do docente sobre a importância de sua prática e de ela estar contextualizada com a realidade dos sujeitos, podendo assim envolvê-los e estabelecer relações de confiança (MORAN, 2000).

4.3.3 Prática Docente

Em relação à prática docente, foi analisada a participação dos professores nas atividades propostas seja por meio dos retornos às dúvidas dos alunos ou em relação às considerações sobre as atividades postadas, etc. O QUADRO 10 evidencia os dados que foram organizados pela pesquisadora para que fosse possível refletir sobre essa categoria.

Disciplinas / Carga Horária / Semestre	Quantidade de agendas propostas/Carga Horária	Participação dos professores		
		Sim	Às vezes	Não
Metodologia Científica – 72h/a / 2010/1	12 / 48h/a (4h/a cada uma)	8	2	2
Metodologia Científica – 72h/a / 2011/1	9 / 36h/a (4h/a cada uma)	4	1	4
Metodologia Científica – 72h/a / 2012/1	8 / 36h/a (7 agendas 4h/a, 1 agenda 8h/a)	8	-	-
Sociologia – 72h/a / 2012/1	5 / 48h/a (3 agendas 12h/a, 1 agenda 8h/a, 1 agenda 4h/a)	5	-	-

QUADRO 10 - UTILIZAÇÃO DO AVA PELOS PROFESSORES
FONTE: A autora (2013)

Constata-se que em apenas 1 (uma) das 4 (quatro) disciplinas a participação do professor não se efetivou de forma constante nas mediações e presença no AVA. Ao considerar o número de agendas apresentadas, na segunda linha do quadro, se percebe que o professor participou de 4 (quatro) propostas das 9 (nove) registradas, que às vezes participou de 1 (um) momento e que não participou de 4 (quatro) outras ações. Em relação a esse fato houve a sinalização da monitoria, (profissionais responsáveis pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas no AVA pelos professores) da substituição do professor por outro, para que o processo de aulas e aprendizado dos alunos por meio do AVA não fosse prejudicado. Assim, a partir da troca dos professores, as considerações em relação às atividades postadas foram retomadas e a presença do mediador se efetivou no ambiente virtual.

Em todas as outras 3 (três) disciplinas evidenciou-se principalmente a presença e participação do professor no AVA. Esse fato é percebido por meio dos dados de registro do NEaD que relata a presença dos professores tanto no que diz respeito a respostas a dúvidas no espaço para Tira-dúvidas, como nos espaços de postagem das atividades em que os professores retornaram os alunos com considerações acerca dos materiais por eles enviados. Exemplifica-se a participação dos professores por meio do seguinte relato do setor responsável da IES:

[...] * A professora esteve presente e fez considerações em relação aos trabalhos enviados pelos grupos;

* O espaço tira-dúvidas foi utilizado tanto pelos acadêmicos quanto pela professora que além de responder as dúvidas postadas mobilizou os acadêmicos para a ação proposta; [...]

A prática do professor universitário, como já registrado anteriormente, reflete seu processo histórico e sua formação. Vale ressaltar que é preciso, segundo Behrens (1998), levar em conta as relações dos professores com práticas desafiadoras e a valorização do docente na carreira universitária. Segundo a autora (1998, p. 65):

As dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em tais projetos acabam sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial a docência competente na carreira universitária.

A valorização do professor em sua carreira educacional pode ser considerada desde o estímulo para a participação nos cursos de formação, ao tempo de dedicação que a IES lhe oportunizará para isso; à valorização econômica; à disponibilização de ferramentas básicas (salas de aulas equipadas, livros, etc) para que ele possa desenvolver suas atividades, liberdade e autonomia nas propostas de aulas, entre outros aspectos que tanto se discute, conforme aponta Moran (2012) e Kenski (2012b) e que devem ser pensados para que o professor esteja mobilizado para atuar de forma comprometida.

Como já apontado nessas reflexões, a formação do professor mostra-se relevante para que o processo educativo por meio do AVA seja integrado no cotidiano das universidades. Como sugere Bonilla (2012), a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, influencia na forma com que a inserção das TICs acontecem no ambiente educacional “[...] bem como na compreensão e sentidos a elas atribuídos [...]” (BONILLA, 2012, p. 73). Inicialmente o maior desafio apresentado, e que por vezes ainda precisa ser vencido, é o receio de que as TICs “tomem o lugar” do professor. Contudo, é preciso reconhecer que muito já foi feito e já se avançou no trabalho do professor por meio das TICs. A partir dessas vivências é que “Desafiamos nossos preconceitos diante das máquinas e as colocamos ‘em seus devidos lugares’, ou seja, como ferramentas auxiliares que podem muito, mas não podem tudo.” (KENSKI, 2012a, p. 84, grifo da autora).

A potencialidade do uso das TICs e a importância do professor como mediador desse processo é evidenciada quando se percebe que:

Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI 2012b, p. 103).

Constatou-se, como indicado pelos dados expostos no QUADRO 11, que houve a transposição na percepção da maioria desses professores sobre o uso das TICs. Contudo, é preciso integrá-las, apropriar-se delas e utilizá-las não apenas tecnicamente mas, e sobretudo, pedagogicamente. Por ser indicado o registro de utilização dos professores em relação aos AVAs, tanto por meio de propostas de atividades quanto pela participação deles nesses processos, há de se considerar que

O processo desafiador da aprendizagem de uso das tecnologias nos coloca agora diante de novos questionamentos. O conhecimento da manipulação das máquinas e dos equipamentos eletrônicos é apenas um primeiro passo, muito pequeno, em relação a todos os demais desafios que nos circundam e os que se aproximam. (KENSKI, 2012a, p. 84).

Os novos desafios para que, como indicado por Kenski (2012b), o professor trabalhe por meio de propostas criativas que objetivem o desenvolvimento de cidadãos participativos, estão em superar a cada dia mais o processo tradicional de ensino visando avançar para a construção de práticas mais complexas. Práticas essas que ocorrem por meio das TICs, das possibilidades de aprender e de ensinar que se mostra, por exemplo, no AVA e que está atrelada ao planejamento docente. Práticas essas que ocorrem por meio da apropriação, integração e uso das TICs (AVA) com vistas ao ensino e à aprendizagem.

4.3.4 Planejamento das Aulas

A partir da análise realizada pelo setor responsável pelo acompanhamento das ações propostas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem constatou-se que todas as atividades propostas estavam claras e objetivas. Esse fato pode ser percebido no seguinte registro do setor: “Na agenda as atividades foram descritas com clareza e objetividade.” Tal clareza contribui para a compreensão e a ação dos alunos.

O QUADRO 10 evidencia que todas as disciplinas utilizaram no mínimo 50% de sua carga horária em aulas no AVA. A média de agendas propostas pelas 4 (quatro) turmas foi de 8,5 momentos de atividades que previam no mínimo 4h/a para a sua realização. Essa estimativa e a observação das atividades descritas nas agendas indicam, a partir da análise da monitoria (profissionais da IES que acompanham a atuação dos professores nos AVAs), que as ações sugeridas condiziam com a carga horária disponível para sua realização.

O critério sobre o planejamento docente nesse sentido é avaliado de forma positiva visto que há uma coerência entre as atividades propostas e a carga horária disponibilizada para elas. Diante do indicativo apresentado no critério de utilização do AVA também se evidenciou que os professores preocupavam-se em variar as propostas de atividades utilizando diferentes aplicativos. As atividades utilizando diferentes recursos, as adequações de situações de imprevistos, a incorporação do novo, as práticas desafiadoras, as contribuições dos alunos para o processo indicam um planejamento aberto que contribui para o avanço visando uma educação de qualidade (MORAN, 2000).

Vê-se por meio da utilização das TICs nas aulas que o “O professor tem um grande leque de opções “metodológicas”, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos [...]” (MORAN, 2000, p. 32) e de propor atividades significativas e contextualizadas. Sendo fato que “Na atualidade lidamos com tecnologias muito sofisticadas a todo instante [...]” (KENSKI, 2012a, p. 83) e que se precisa considerá-las nos planejamentos.

O planejamento faz parte da vida de todos. O trabalho docente não deve prescindir dessa ação. O ato de planejar e de agir na organização de seu trabalho,

das propostas que o docente faz a seus alunos ocorre cotidianamente. É uma ação imbricada ao professor de todos os níveis. O que se necessita atentar é o que precisa ser considerado ao se objetivar planejar uma aula por meio do AVA. Como sugere Kenski (2012a) a ação a partir das tecnologias na educação pressupõe não somente ação técnica, mas também o modo com que o pensamento do professor e do aluno ocorre.

A utilização das TICs e o planejamento de aulas por meio delas, dessa forma, podem ser entendidos como processos de vivências, de experimentações, de erros e acertos que professores e alunos percorreram no cenário educacional. O professor, maestro desse cenário (KENSKI, 2012a), indivíduo cultural, precisa então mobilizar-se em relação à formação para a utilização das tecnologias ao mesmo tempo em que aprende a utilizá-las para e na educação, juntamente com os alunos (MATTAR, 2013), de forma integrada e apropriada

5 CONSIDERAÇÕES

O uso de diferentes metodologias na prática docente do professor universitário, considerando o uso das tecnologias disponíveis em uma instituição de ensino superior, se configurou como o elemento mobilizador dos estudos desenvolvidos na pesquisa ora apresentada. O refinamento das percepções iniciais sobre o uso da tecnologia digital levou à indagação orientadora da pesquisa: de que forma a utilização de ambiente virtual de aprendizagem vem reconfigurando a prática dos professores universitários em um curso de graduação presencial de uma Instituição de Ensino Superior?

Diante da indagação apresentada, a pesquisa foi orientada pelo objetivo de investigar, caracterizar, analisar e contextualizar a prática dos professores universitários de um curso de graduação presencial de uma Instituição de Ensino Superior em relação à utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA – *Moodle*). O objetivo proposto implicou a realização de pesquisa exploratória, a qual foi empreendida no sentido de levantar dados preliminares junto aos elementos envolvidos: professores, alunos e NEaD.

A partir desse procedimento de pesquisa foi possível: a) identificar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores de um curso de graduação presencial em relação ao uso do Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA – *Moodle*) na sua prática docente; b) analisar a avaliação que os estudantes efetuaram em relação às atividades desenvolvidas no Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA – *Moodle*) pelos professores; c) avaliar o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de graduação presencial escolhido e seu reflexo na prática educativa do professor universitário, tomando como material de análise os registros das ações dos ambientes virtuais de aprendizagem registradas pelo NEaD (setor responsável pelo acompanhamento das atividades realizadas no AVA).

Ao considerar que o foco da pesquisa esteve na atuação docente, a partir de entrevistas realizadas com professores, foram identificadas as categorias que orientaram a análise dos dados. Num segundo momento, essas mesmas categorias nortearam a pesquisa realizada com os alunos, assim como também as considerações tecidas a partir dos registros obtidos junto ao NEaD. As constatações decorrentes desta análise, tendo em vista os objetivos inicialmente apresentados,

são evidenciadas na sequência, resgatando, primeiramente, a atuação docente (foco da pesquisa) que foi complementada pelas percepções dos alunos e os registros do NEaD.

No que diz respeito à atuação docente, tomando como referência os procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelos professores envolvidos na pesquisa, foi possível identificar que há receptividade dos professores em relação ao uso do AVA - *Moodle*. Os elementos que evidenciam essa receptividade foram observados em relatos que salientam as contribuições que o AVA apresentou para o aprendizado de seus alunos, assim como para o desempenho das atividades que perpassam a função docente. Os professores afirmaram ainda que o processo de planejamento para a utilização do AVA ocorreu da mesma forma que em aulas que não o utilizavam. Os docentes indicaram que a escolha dos recursos utilizados no AVA ocorria a partir do conhecimento técnico que tinham sobre eles, havendo destaque para o uso de fóruns, tarefas, espaços de grupos e tira-dúvidas. Associado a esse conhecimento, os professores procuravam atentar também para a contribuição que o recurso escolhido poderia oferecer ao aprendizado de seus alunos, tendo em vista os objetivos da atividade.

Para além da preocupação com os recursos, as falas dos docentes evidenciaram ainda que os professores estão atentos à importância da mediação no AVA. Tal fato demonstra uma crença na necessidade da interação entre professor e aluno, independente da forma como a aula acontece, para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse movimento, professores e alunos têm a oportunidade de vivenciar a superação dos processos educacionais: dos tradicionais (aluno passivo e acrítico, professor dominador do conteúdo) para os inovadores (aluno mais autônomo que constrói em parceria com o professor os processos de ensino e de aprendizagem).

Ao considerar que os professores fazem uso apenas dos recursos, conforme citados acima, sobre os quais apresentam domínio técnico, ressalta-se a importância da formação continuada para o uso do AVA, o que é uma percepção dos professores envolvidos na pesquisa. Apesar de todos afirmarem que participaram das formações oferecidas pela IES, é clara a necessidade cada vez maior de existirem processos de formação continuada que possibilitem uma qualificação teórica e metodológica para o processo de apropriação e integração das TICs na prática docente. Acredita-se que as tecnologias digitais poderão ser apropriadas,

integradas e utilizadas pelos docentes em seu cotidiano a partir de práticas pautadas no Paradigma Inovador (Complexidade), que visem o desenvolvimento dos indivíduos como um todo e contribuam para o seu processo de formação para o exercício da cidadania.

Após identificar os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores, a partir dos questionários respondidos pelos alunos, foi possível elencar aspectos sobre o uso do AVA e estabelecer um contraponto entre as percepções deles com as dos docentes. Pode-se observar que os alunos compreenderam, de modo geral, a utilização do AVA como um diferencial para sua formação, além de vê-lo como uma possibilidade de vivenciar aulas mais dinâmicas e diferenciadas.

Essa dinamicidade é ressaltada quando afirmam que a gestão do tempo para o desenvolvimento das atividades pode ser por eles realizada, o que lhes deu autonomia e flexibilidade. Essas características fizeram, inclusive, os alunos mencionarem a possibilidade de ampliação do uso do AVA nas disciplinas. Apesar de indicarem a flexibilidade como um aspecto importante, os alunos sinalizaram dificuldades em relação a gerir o próprio tempo, sugerindo a ampliação dos períodos apresentados para a realização das atividades no AVA.

Mesmo se identificando com o uso do AVA, os alunos apontaram fragilidades em relação à acessibilidade ao ambiente e ao seu *layout*. Esse aspecto permite a reflexão sobre a possível comparação que os alunos fazem entre o AVA e outros espaços virtuais que utilizam, como as redes sociais, que apresentam dinâmicas distintas, justamente por apresentarem objetivos diferenciados. No entanto, nada impede que os professores, inspirados pelas diversas redes com as quais os alunos estão conectados, possam aprimorar suas próprias práticas no que se refere ao uso do AVA, tendo-se aqui evidenciada a necessidade da formação docente continuada, apontada pelos próprios professores participantes da pesquisa.

A importância atribuída pelos professores à mediação das atividades no AVA é também uma preocupação dos alunos. Foi significativo o número de alunos que destacou o diferencial que o envolvimento e a interação dos professores durante o desenvolvimento das atividades pode trazer ao seu aprendizado. Essa sinalização é também um dos eixos orientadores do processo de acompanhamento das atividades realizadas no AVA pelo NEaD.

Assim, conhecendo as percepções de professores e alunos, teve-se a possibilidade de analisá-las articuladas aos registros decorrentes do

acompanhamento que o NEaD efetivou. Foi possível, dessa forma, avaliar o uso do ambiente virtual de aprendizagem e seu reflexo na prática educativa do professor universitário.

Os registros de acompanhamento do NEaD que trataram do uso do AVA nas disciplinas de Metodologia Científica e Sociologia, evidenciaram, de modo geral, o envolvimento dos professores e alunos nas atividades observadas nos ambientes dessas disciplinas.

No que se refere aos professores, houve a percepção de sua preocupação com o planejamento das atividades, bem como com o acompanhamento posterior das mesmas. Tem-se, nesse sentido, um aspecto comum entre professores, alunos e o NEaD, visto que os dados oriundos de diferentes fontes que permitiram a análise realizada nesta pesquisa, demonstraram a importância atribuída ao planejamento.

Segundo os registros do NEaD, é aspecto comum entre o grupo de professores a busca pela diversificação das atividades e dos recursos utilizados nas atividades apresentadas para o AVA. Todas as disciplinas analisadas abordaram no mínimo 4 (quatro) propostas diferenciadas, sendo as mais utilizadas: a) tira-dúvidas; b) fóruns; c) tarefas e; d) grupos. Esse fato pode ser considerado uma demonstração da preocupação dos docentes com as ações planejadas e apresentadas no AVA das disciplinas, tendo em vista a manutenção do interesse e envolvimento dos alunos. Diante do que se discutiu teoricamente no decorrer da pesquisa, a atenção às particularidades da ação docente por meio das TICs, (planejamento, interação com os alunos, entre outros aspectos), foi fator primordial para que a ação de ensinar e de aprender por meio das tecnologias digitais fosse exitosa.

Relacionado ao envolvimento dos alunos com as atividades existentes no AVA das disciplinas analisadas, os registros do setor responsável permitiram apurar que, durante e após a realização das atividades, a maioria dos alunos fez uso de recursos existentes no AVA para se comunicar com o professor. De forma geral, a comunicação estabelecida tinha como objetivo a entrega de trabalhos; o questionamento do professor ou, então, o esclarecimento de dúvidas decorrentes de apontamentos por ele feitos. Todavia, por vezes, os alunos se manifestavam apenas após o período estabelecido para a realização da atividade. Esse fato trouxe dificuldades à mediação docente, que, por não ser estabelecida durante o processo, fazia com que o professor não tivesse a possibilidade de retornar ao aluno em tempo hábil (dentro do período de realização da atividade) para retomá-las.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de que o aluno também esteja comprometido com o seu aprendizado. A ação docente pode contribuir para isso ao privilegiar práticas contextualizadas que articulem conteúdos específicos das disciplinas com questões que perpassam o cenário social em que os alunos se encontram. Novamente a formação continuada apresenta-se como necessidade para se avançar no uso dos recursos tecnológicos digitais visando contribuir para o ensino e a aprendizagem. Contudo, é também necessário, considerando o cenário tecnológico que compõe a atualidade, refletir sobre a importância de os alunos terem possibilidade de acesso às TICs (apoio da IES e outras instituições) e serem mobilizados a assumirem seu papel no processo de ensino e de aprendizagem para que, em parceria com os professores, construam conhecimentos.

Considerando posicionamento de professores, alunos e do setor responsável pela orientação e acompanhamento dos ambientes virtuais, as reflexões decorrentes da pesquisa realizada, permitiram constatar que há uma tendência na reconfiguração da prática docente, a partir do uso das tecnologias digitais, em específico, do AVA-*Moodle*. Ao optar pelo uso do AVA, o professor apresenta preocupações decorrentes da opção feita, como, por exemplo, as especificidades do planejamento e a necessidade de clareza na descrição das atividades, tendo em vista que a comunicação entre ele e os alunos, na maioria das vezes, não é síncrona.

Além disso, quando propôs atividades no AVA, o professor teve a oportunidade de acompanhar o aluno de forma próxima e individual. Essa possibilidade lhe trouxe elementos para refletir sobre a sua própria ação, analisando aspectos que permitem a retomada de sua prática, tais como: a importância do planejamento; a exploração dos recursos existentes de forma diferenciada, tendo em vista o desenvolvimento de distintas habilidades pelos alunos; as características que perpassam a comunicação em um ambiente virtual; as especificidades do tempo síncrono e assíncrono; entre outros.

Diante dos elementos que permitiram aos professores a análise de sua própria prática, destaca-se a necessidade de reflexão sobre a organização do seu tempo de trabalho. A atividade docente no AVA implica uma prática que exige do professor dedicação diferenciada, tanto no que se refere ao seu tempo de planejamento e ensino, quanto ao tempo de dedicação para o próprio aprendizado, ou seja, para com a sua formação continuada.

O trabalho a partir das TICs pressupõe um encaminhamento para repensar a forma de estruturação de como se aprende e se ensina o conhecimento em função da articulação e facilidade de acesso a diferentes informações (pictóricas, textuais, audiovisuais, etc.), não sendo essas mais lineares. Nesse sentido, o tempo da ação docente não se resume ao trabalho na sala de aula, há de se considerar as pesquisas, o planejamento e as interações que ocorrem no AVA e que ultrapassam os limites da IES. Ao considerar este cenário, a IES necessita aguçar seu olhar a um novo tempo, não sendo mais possível limitar a prática do professor apenas aos momentos em que ele está fisicamente presente no campus, reconhecendo sua atividade on-line também como atividade docente.

É preciso vivenciar e experimentar processualmente o contexto que as tecnologias digitais oferecem para que, ao longo dessa caminhada, de erros e acertos, se possa aprender a aprender a utilizá-las. Nesse sentido, será possível que os professores se apropriem, integrem e façam uso das TICs de forma complexa às suas práticas, contribuindo para a formação de uma cultura digital na escola.

As ponderações decorrentes da pesquisa realizada estiveram pautadas nos objetivos inicialmente propostos, fazendo com que estes, ao longo do processo, fossem alcançados. A partir deles, reflexões acerca da problemática foram tecidas, as quais resultaram em elementos que permitiram aprofundar os estudos sobre a temática, caracterizando-se como respostas provisórias e, ao mesmo tempo, elementos mobilizadores para novas reflexões.

Dentre as reflexões estabelecidas, para além do envolvimento do professor, há necessidade do comprometimento das instituições de ensino superior. Oferecer condições e subsídios para a integração, apropriação e utilização das TICs na prática docente, é responsabilidade que ultrapassa a atuação docente, devendo se configurar como uma ação institucional.

Percebeu-se que a utilização já ocorre, que ela é avaliada como positiva por professores e alunos, que há uma preocupação em relação ao que se propõe e a qualidade desses processos. No entanto, necessita-se refletir sobre o que ainda pode ser melhorado, o que, diante dos dados analisados, perpassa a ação de formação constante do professor para a apropriação e a integração das TIC em suas práticas cotidianas, de tal forma que não será mais possível pensá-las isoladamente.

Esse momento é necessário considerando que as relações entre docentes e alunos se alteram conforme o contexto social em que se encontram, exigindo que o professor busque tornar o processo de ensino articulado a outras dinâmicas com as quais ele e alunos encontram-se envolvidos. Não estando imparcial a esta realidade, as IES precisam possibilitar a formação constante do professor oferecendo a eles oportunidade de ampliar o uso já feito das TICs existentes com a inclusão de novos recursos. Assim, o estudo sobre como essa formação deve acontecer para que a tecnologia seja apropriada, integrada e utilizada pelos docentes apresenta-se como caminho para continuidade da investigação ora apresentada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulos, 2011.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. A metodologia e a universidade. In: BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed., ampl. São Paulo: Makron Books, 2000. p. 1 – 14.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Aprender a Aprender. In: BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1990. p. 77 – 92.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 57 – 68.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 67 - 129.

BEHRENS, Marilda Aparecida. 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.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica *on-line*: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n. 84, p.47-66, nov. 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441 – 454, set./dez. 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Orgs). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 21 – 37.

BRANDÃO, Zaia. A historiografia da educação na encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval. *et al.* **Historia e historia da educacao: o debate teorico-metodologico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 100 - 114.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT educação e comunicação da ANPED. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 69 – 91, set./dez. 2012.

BURNHAM, Teresinha Fróes *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 139 – 166.

CAPRA, Frijlof. A ascensão do pensamento sistêmico. In: CAPRA, Frijlof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultura, 1996. p.33 – 45.

CAPRA, Frijlof. Ecologia profunda – um novo paradigma. In: CAPRA, Frijlof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 10. reimp. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 23 – 29.

CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA. **Estatuto do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul**. Jaraguá do Sul, 2011a.

CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Moda**. Jaraguá do Sul, 2011b.

CENTRO UNIVERSITÁRIO – CATÓLICA DE SANTA CATARINA. **Regulamento Geral do Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul**. Jaraguá do Sul, 2011c.

CUNHA, Maria Isabel. LEITE, Denise. Relação ensino e pesquisa. In: ALENCASTRO, Ilma Veiga (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 115 – 126.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

ENS, Romilda Teodora. Relação Professor, Aluno, Tecnologia: um espaço para o saber, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser. **Colabora**, Curitiba, v. 1, n. 1 – p. 37-22, fev. 2002.

FERGUSON, Marilyn. Voar e ver: novos caminhos para o aprendizado. In: FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. Trad. Carlos Evaristo Costa. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 1992. p. 264 – 305.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n.38, p. 69 – 84, jan./abr. 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Da pedagogia do oprimido a ecopedagogia. In: GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000. p. 99 – 111.

GADOTTI, Moacir. Polifonia: Algumas teses tiradas das múltiplas leituras de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000. p. 113 – 119.

GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n.28, p. 149-169, maio/ago. 2012.

HENNIGEN, Inês. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v.29, p. 191 – 208, jul./set. 2007.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion. Desenvolvimento profissional e a prática reflexiva: uma experiência de formação de docentes universitários no nível Stricto Sensu no paradigma da complexidade. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Epistemologia e currículo. Na modernidade e na contemporaneidade. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 16, n. 1, p. 29 – 42, jan./jun. 2011.

KUHN, Thomas S. Posfácio – 1969. In: **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 217 – 257.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.17-29.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6.ed. Porto Alegre, Sulina, 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 19 – 44.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUCKESI, Cipriano. *et al.* Universidade – criação e produção de conhecimento. In: LUCKESI, Cipriano. *et al.* **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.29 – 44.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 09 – 26.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

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

MATTAR, João. Ensino Universitário. In: MATTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. 3. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008-2011. p. 88 – 112.

MATTAR, João. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem comportamentalista. In: MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. p. 19 – 36.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem humanística. In: MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. p. 37 – 57.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem tradicional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. p. 7 – 18.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11 – 65.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed., rev. e mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, António. Teachers at the turn of the millenium: from excess in discourses to poverty in practices. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1998. p. 17-27.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação multimídia. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996.

ROCHA, Luciano Roberto; BRITO, Gláucia da Silva. Professor e internet: a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 285 – 310.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, p. 23 – 32, dez. 2003.

SANTAELLA, Lucia. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 35, p. 95 – 101, abr. 2008.

SANTAELLA, Lucia. Transmutações da escrita em suporte digital. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 2 – 15, jan./ jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiésis Pedagógica**. Catalão, v.8, n. 2., p. 4 – 17, ago./dez. 2010.

SILVA, Marco; SÁ, Helena; BAHIA, Mayrton. Educação e comunicação interativas: contribuições para o desenho didático e para a mediação docente na educação *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 87 – 108.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5 – 24, jan./ fev./ mar./ abr. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 209 – 244, dez. 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 77-93.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	135
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS.....	137

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Prezado professor (a)!

Comprometo-me a utilizar os dados recolhidos por meio desse documento somente para subsidiar as análises da pesquisa e a elaboração de textos científicos. A identidade dos entrevistados e/ou dos alunos que preencherão as perguntas da referida pesquisa, será omitida. Ao responder as perguntas abaixo você sinaliza estar de acordo com a utilização dos dados informados para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Estando de acordo, preencha o campo com seu nome completo, R.G. e assinatura:

Nome: _____

R.G.: _____ Assinatura: _____

1. Qual é sua reflexão/compreensão sobre o uso das tecnologias da informação na prática dos professores no ensino superior?

2. Você recebeu algum tipo de formação para utilizar os recursos digitais do ambiente virtual de aprendizagem (AVA – *Moodle*)? Sim - Não.

3. Você conhece todos os recursos digitais disponibilizados pelo AVA – *Moodle*?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Fórum | <input type="checkbox"/> Glossário |
| <input type="checkbox"/> Produções | <input type="checkbox"/> Disponibilização de arquivos |
| <input type="checkbox"/> Tarefas | <input type="checkbox"/> Chat |
| <input type="checkbox"/> Tira-dúvidas | <input type="checkbox"/> Wiki |
| <input type="checkbox"/> Questionário | <input type="checkbox"/> Não conheço |
| <input type="checkbox"/> Outros, quais? | |

4. Quais são os recursos digitais do AVA- *Moodle* que você mais utiliza e por quê?

- | | |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Fórum | <input type="checkbox"/> Glossário |
| <input type="checkbox"/> Produções | <input type="checkbox"/> Disponibilização de arquivos |
| <input type="checkbox"/> Tarefas | <input type="checkbox"/> Chat |

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS

Prezado acadêmico (a)!

Comprometo-me a utilizar os dados recolhidos por meio desse documento somente para subsidiar as análises da pesquisa e a elaboração de textos científicos. A identidade dos entrevistados e/ou dos alunos que preencherão as perguntas da referida pesquisa, será omitida. Ao responder as perguntas abaixo você sinaliza estar de acordo com a utilização dos dados informados para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Estando de acordo, preencha o campo com seu nome completo, R.G. e assinatura:

Nome: _____

R.G.: _____ Assinatura: _____

1. Você utilizou o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - *Moodle*) em alguma aula durante suas disciplinas no curso de Moda?

- () Sim, até 05 disciplinas. () Sim, mais de 10 disciplinas.
() Sim, de 06 a 10 disciplinas. () Não utilizei.

2. Qual sua análise sobre o uso do AVA - *Moodle* no processo de ensino e de aprendizagem durante o seu curso de graduação?

- () Acredito que seja uma estratégia de aula diferenciada, o que torna os momentos da minha formação mais ricos.
() Penso ser um diferencial na minha formação. O mercado de trabalho utiliza muitas tecnologias atualmente.
() O AVA - *Moodle* é utilizado de forma descompromissada, não vejo contribuições a minha formação.
() As metodologias utilizadas no AVA - *Moodle* são trabalhosas e por vezes cansativas, contudo, percebo que me esforço e consigo aprender com essa estratégia de metodológica.
() Não gosto de aulas no AVA - *Moodle*, prefiro os momentos presenciais.
() Outro. _____

3. Identifique pontos positivos e negativos no uso do AVA - *Moodle*:

Positivos:

- Posso flexibilizar meus horários e desenvolvo as atividades quando me sinto mais à vontade para isso.
- Disponho de um acompanhamento mais próximo por parte do professor no AVA - *Moodle*.
- É um diferencial na minha formação já que se trata de uma prática educativa inovadora.
- Não tenho que vir para a aula presencial.
- Os procedimentos e organizações do AVA - *Moodle* contribuem para minha compreensão dos conteúdos.
- Outro. _____

Negativos:

- Preciso me organizar mais com o tempo.
- Não tenho tanto acompanhamento do professor no AVA - *Moodle* quanto no presencial, quando faço minhas atividades o professor nem sempre está conectado.
- Não percebo contribuições à minha formação.
- Faço outras atividades no dia que tenho a aula no AVA - *Moodle* e não consigo fazer as tarefas em outros momentos.
- Esqueço de realizar as tarefas no AVA - *Moodle*.
- Outro. _____

4. Como você avalia a ação do professor no AVA - *Moodle* das disciplinas que você cursou?

- Vejo que a maioria dos professores estava preparada.
- Percebo que a maioria dos professores dedicou-se as orientações no AVA - *Moodle* e sempre se envolveram com as propostas de trabalho.
- Alguns professores conseguem alcançar seus objetivos com o uso do AVA - *Moodle*, já outros nem tanto.
- A maioria dos professores utiliza o AVA - *Moodle* de forma descompromissada.
- A maioria dos professores geralmente não esteve presente no AVA - *Moodle*, o que não contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem.
- Outro. _____

5. Você acredita que a utilização do AVA - *Moodle* contribuiu para a sua aprendizagem?

a) Sim:

() percebo que estive mais atento e organizado em relação ao tempo, isso facilitou o meu aprendizado.

() é um diferencial na minha formação o contato com a modalidade já que é uma prática inovadora no mercado.

() as atividades propostas são interessantes e dinâmicas, o que facilita a aprendizagem.

() Outro. _____

b) Não:

() aprendo melhor nos momentos presenciais.

() percebi diferença no meu aprendizado com o uso do AVA - *Moodle*.

() gosto de aulas no AVA - *Moodle*, por isso minha aprendizagem é prejudicada.

() Outro. _____

6. Você tem sugestões em relação ao uso do AVA – *Moodle* nas disciplinas dos cursos de graduação?
