A detailed architectural line drawing of the main facade of the University of Paraná building. The drawing shows a grand portico with several tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, there are arched windows and a balcony on an upper level. The drawing is executed in a fine-line, etched style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÉBER LOPES

OS DESAFIOS E DEMANDAS DOS DISCENTES NOS SABERES TEÓRICOS E
TECNOLÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR

CURITIBA

2022

CLÉBER LOPES

OS DESAFIOS E DEMANDAS DOS DISCENTES NOS SABERES TEÓRICOS E
TECNOLÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia M. C. Haracemiv

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Lopes, Cléber.

Os desafios dos discentes nos saberes teóricos e tecnológicos do Curso de Pedagogia EAD na UFPR / Cléber Lopes. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Sônia M. C. Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino a distância – Estudo e ensino. 3. Tecnologia educacional. 4. Pedagogos. I. Haracemiv, Sonia Maria Chaves, 1950-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CLÉBER LOPES** intitulada: **OS DESAFIOS E DEMANDAS DOS DISCENTES NOS SABERES TEÓRICOS E TECNOLÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

14/10/2022 13:50:30.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/10/2022 15:56:49.0

LUIS TAVORA FURTADO RIBEIRO

Validador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC)

Assinatura Eletrônica

03/10/2022 15:19:18.0

MILTON CARLOS MARIOTTI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/10/2022 11:30:49.0

DULCE DIRCLAIR HUF BAIS

Validador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/10/2022 18:41:43.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 225695
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 225695

AGRADECIMENTOS

::

Assim como qualquer viagem em que há um início, muitos fatos, memórias, descobertas, registros, sabores, aprendizagens e desafios a serem vencidos e um dia chaga-se ao fim, eis que aqui estamos. Você está lendo isso porque essa viagem foi concluída.

Isso não quer dizer que ela simplesmente terminou. Não, ela poderá ser feita, refeita e novas paisagens, novos sentimentos, surgirão. Novas companhias estarão presentes a cada leitura que for realizada desse estudo. Mas viagem, neste tempo e espaço, está finalizada, e me habilita a percorrer outros e novos caminhos. Vislumbro novas experiências, outros horizontes.

Julgo importante compartilhar com você e com todas as pessoas esse estudo. E é meu desejo que ele seja motivo e objeto de reflexão e contribuição para a sociedade, em especial para os profissionais da educação. Durante a minha viagem aprendi que o trabalho de pesquisa, em diversos momentos, é individual, mas isso não quer dizer que seja solitário, pois ele sempre é acompanhado por um ou mais mestres experientes que escoltam os nossos passos de pesquisador.

Ainda há a participação daquelas pessoas que se dispõem, de forma voluntária, a serem participantes da pesquisa, como foram os discentes do Curso de Pedagogia EaD, Turma 2021 da UFPR.

Conta-se também com aquela relevante rede de apoio que está ao seu lado. Uma rede formada por gente que torce para que tudo ocorra da melhor forma possível. Os colegas das disciplinas, os parceiros de publicações e pesquisas, os grupos de estudo, os amigos, a família...

Ao concluir este estudo, quero registrar, em forma de agradecimento, e dar os créditos a todos que compartilharam comigo essa caminhada e que estiveram junto nesta viagem. Primeiramente, agradeço a Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv, por me conduzir pelos caminhos da pesquisa, desafiando-me ao longo do processo, acolhendo-me quando eu me perdia e me direcionando como uma verdadeira mestra. Mesmo nos confrontos e divergências a pesquisa e a ciência prevaleceram. Parabéns pela maestria com que realiza o seu ofício.

À minha mãe Francisca, mulher forte, gigante, e que torce incondicionalmente por minha realização. Olha aí minha mãe, estou aqui te agradecendo e

presenteando você com a minha vitória. Compartilhe em pensamento, mamãe, esse presente com o “Totonho” apelido carinhoso pelo qual chamavam meu Pai, Érico (*in memoriam*). Ah, certamente ele estaria preparando uma costela e me esperando com aquela cerveja gelada para celebrar, como sempre celebrou a vida.

Agradeço a minha irmã Juliana, meu cunhado Carlos, aos meus sobrinhos Lucca, Lara e Sofia. Com vocês a viagem é mais bela e divertida. A presença de vocês me ensina a cada dia o significado do que é família e constrói lindas memórias.

A minha Tia Sueli, um presente em minha vida. Obrigado pelas tantas acolhidas durante as tempestades. Que minha conquista mostre o quanto é possível transformar-se e reinventarmo-nos quando acreditamos no que somos capazes.

Ao amigo de pesquisa, incansável parceiro de todas as horas, o mestre, psicólogo, professor Aldemar. Minha construção acadêmica não seria a mesma sem a vossa contribuição.

Ao meu amigo Luiz Carlos, pelas conversas, pelo apoio e por aliviar a tensão com as brincadeiras, a boa comida, a companhia e as muitas risadas. Valeu, portuga.

A minha amiga Dulce por me acalmar durante as tormentas e suportar meus desatinos. Por me reconduzir ao caminho e ser a luz no fim do túnel e por estar ao meu lado nas “corridas de gansos”.

Aos amigos, colegas e aos Professores do antigo Colégio Estadual “Professora Minervina Laus” em Canelinha – SC, onde minha aprendizagem iniciou-se. Lá da terrinha, um obrigado especial para a amiga que marcou uma grande virada em minha vida, a Gilmara. Você acreditou quando poucos acreditavam. De muitas maneiras, essa conquista também devo a você.

À UFPR e aos profissionais do Curso de Pedagogia EaD meus agradecimentos, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Samara Mendes, que cederam seu tempo, seu conhecimento e suas experiências em prol deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da UFPR em especial aqueles integrantes da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Sem a acolhida de vocês, os ensinamentos e encaminhamentos esse trabalho não existiria.

A Prof. Dr^a Helga e ao Prof.^o Dr. Rene pelos encaminhamentos.

Por tudo isso, e por tudo que vivi, aprendi e amadureci durante este caminho, meu agradecimento. E sigamos para a próxima aventura. Que as viagens continuem acontecendo em minha vida e na de todos vocês!

O amor é capaz de nos impulsionar e fazer passar pelas maiores dificuldades com um sorriso no rosto. É por isso que agradeço e dedico essa dissertação a você que naquele dia 17 de novembro de 2018 acendeu em mim um amor que eu desconhecia. Em todos os momentos em que quis desistir, seu amor me pôs de pé. Em cada momento que fui rude ou estava sob estresse, você teve paciência. Cada choro, você multiplicou em sorrisos. Não foi fácil chegar até aqui, seu apoio e presença foram essenciais para que eu me tornasse mestre. Jamais saberei como agradecer ou como colocar em palavras todo meu amor, para começar, dedico-te essa dissertação!

"A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre."

José Saramago

RESUMO

Este estudo teve por objetivo compreender a contribuição das tecnologias digitais nos domínios teóricos e tecnológicos com vistas atender as demandas e desafios dos educandos do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, no tocante ao fazer didático para aprendizagem, na transposição da teoria e da prática educativa em contextos síncronos e assíncronos. Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra efetivamente, necessário se faz ter domínios desde a organização do planejamento didático à seleção de recursos tecnológicos digitais a serem utilizados. Nos fundamentos da prática educacional e as exigências da docência e discência, foram utilizados os referenciais de Freire (1985, 1989, 1999, 2000, 2001), em diferentes dimensões da comunicação. Tardiff contribuiu significativamente acerca dos saberes docentes e formação profissional. Essa pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, fundamentou-se em autores que apresentam estudos sobre etnografia como Lévy (2010), Torres (2013), Mill (2018), Hine (2004, 2012) que contribuem quanto ao trato da etnografia digital sobre a etnografia virtual; Brignol (2004) que apresenta estudos sobre tecnologias digitais na educação a distância; e, a pesquisa etnográfica com as contribuições de Flick (2009). Em relação à netnografia, as contribuições são de Kozinets (1997, 2010 e 2014) e, na etnografia da educação, Lüdke e André (1986) são alguns autores de referência. Para formar a tríade do estudo, foram avaliados os aspectos relativos aos ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), diferentes plataformas e materiais didáticos, em tempos síncronos e assíncronos. Os participantes foram educandos do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, sendo o *lócus* da pesquisa a Plataforma UFPR Virtual. Os resultados apontaram que as interações entre educando, educadores e tecnologias digitais promovem a cognição e a aprendizagem desde que eles tenham os domínios teóricos e tecnológicos.

Palavras-chave: Formação inicial na Pedagogia EaD. Domínio Teórico-Tecnológico. Recursos Analógicos e Digitais. Interações Educandos e Tecnologias.

ABSTRACT

This study aimed to understand the contribution of digital technologies in the theoretical and technological domains in order to meet the demands and challenges of the students of the EaD Pedagogy Course from UFPR, regarding the didactic work for learning, in the transposition of theory and educational practice in synchronous and asynchronous contexts. In order for the teaching and learning process to occur effectively, it is necessary to have domains from the organization of didactic planning to the selection of digital technological resources to be used. In the fundamentals of educational practice and the demands of teaching and discourse, Freire's references (1985, 1989, 1999, 2000, 2001) were used, in different dimensions of communication. Tardiff contributed significantly about teachers' knowledge and professional training. This is a qualitative, exploratory-descriptive research, based on authors who present studies about ethnography, such as Lévy (2010), Torres (2013), Mill (2018), Hine (2004, 2012), who contribute to the treatment of digital ethnography about virtual ethnography; Brignol (2004), who presents studies about digital technologies in distance education; and ethnographic research with the contributions of Flick (2009). Regarding netnography, the contributions are from Kozinets (1997, 2010 and 2014) and, in ethnography of education, Lüdke and André (1986) are some reference authors. To form the triad of the study, the aspects related to virtual learning environments (VLE), different platforms and teaching materials, in synchronous and asynchronous times, were evaluated. The participants were students from the EaD Pedagogy Course from UFPR, and the locus of the research was the UFPR Virtual Platform. The results pointed out that the interactions between students, educators and digital technologies promote cognition and learning as long as they have the theoretical and technological domains.

Key-words: Initial training in EaD Pedagogy. Theoretical-Technological Domain. Analog and Digital Resources. Learners and Technologies Interactions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – PRIMEIRA ETAPA – SELEÇÃO POR TÍTULOS	21
QUADRO 2 – SELEÇÃO FINAL PRODUÇÕES COM MAIOR PROXIMIDADE COM A PESQUISA.....	21
QUADRO 3 – ARTIGOS SELECIONADOS DA BASE SciELO	22
QUADRO 4 – PRODUÇÕES SELECIONADAS NA BASE CAPES	26
QUADRO 5 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE BDTD/IBDT	30
QUADRO 6 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, ICD E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES.....	74
GRÁFICO 1 – UFPR: ÓRGÃOS COLEGIADOS & DIREÇÃO & COORDENAÇÕES	12
GRÁFICO 2 – ORGANIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR	13
GRÁFICO 3 – ESTRUTURAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR.....	14
GRÁFICO 4 – ESTRUTURAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇÃO DE TUTORIA CURSO DE PEDAGOGIA EAD & POLOS DE APOIO PRESENCIAL UAB	14

LISTA DE SIGLAS

ABEAS	– Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior
ATD	– Análise Textual Discursiva
AVA	– Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	– Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BL	– <i>Blended Learning</i>
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	– Conselho Ensino Superior
CIPEAD	– Coordenaria de Integração de Políticas de Educação a Distância
CNE	– Conselho Nacional Educação
EaD	– Educação a Distância
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FAEL	– Faculdade Educacional da Lapa
IBM	– <i>International Business Machines</i>
ICD	– Instrumento de Coleta de Dados
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IES	– Instituição de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MOODLE	– <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MS-DOS	– <i>Microsoft Disk Operating System</i>
NET	– Núcleo de Tecnologias Educacionais
NTIC	– Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PC	– <i>Personal Computer</i>
ReAD	– Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento
SciELO	– <i>Scientific Electronic Library On-line</i>
TDIC	– Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	– Tecnologias da Informação de Comunicação
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 JUSTIFICATIVA	8
1.1.1 Trajetória de aprendizagens	9
1.1.2 Fazer Buscando Contribuir Socialmente	12
1.1.3 Na Academia a Pesquisa	14
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2.1 Definição do problema.....	15
1.2.2 Delineamento do problema	17
1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS	17
1.4 OBJETIVOS	17
1.4.1 Geral.....	17
1.4.2 Específicos	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA: BUSCA E ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	19
2.2 ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS	21
2.3 SABERES DOCENTES E HABILIDADES COGNITIVAS COM USO TECNOLOGIAS DIGITAIS	42
2.4 (RE)PENSANDO AS DEMANDAS EDUCATIVAS	44
2.4.1 Formação docente e espaços formativos.....	46
2.4.2 Equidade em sistemas educativos desenvolvidos e descentralizados	47
2.4.3 Avaliação: acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem discente	51
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	62
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES	76
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	80
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
4 ANÁLISE DE DADOS	87
4.1 OS RECURSOS DIDÁTICOS ANALÓGICOS E DIGITAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR.....	88

4.2 DOMÍNIOS TECNOLÓGICOS E DEMANDAS DE APRENDIZAGENS NA EAD.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE 1.....	125
APÊNDICE 2.....	128
ANEXO 1.....	132
ANEXO 2.....	133
ANEXO 3.....	134
ANEXO 4.....	12
ANEXO 5.....	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Transformações enormes e cada vez mais céleres estão acontecendo em nossas vidas, de todas as ordens e em todas as camadas. Constantemente, estão sendo apresentadas teorias e práticas na história da educação. Muitos docentes – pessoas adultas – têm o domínio dos recursos didáticos tradicionais analógicos e, ao se depararem com o mundo digital, questionam se tantas mudanças contribuíram, contribuem ou contribuirão com a formação do adulto.

Por esta pesquisa tratar de sujeitos adultos em formação docente, se quer voltar o olhar para sua relação com as tecnologias educacionais e o seu impacto no ambiente escolar. A propositura de trabalho é uma imersão na prática do saber e do fazer docente, cada vez mais composto por um arsenal de saberes mais complexos.

Segundo Freire (1999), o processo de educação exige, por parte do educador, uma educação ao longo da vida do ser humano em sua totalidade, considerando que todos somos seres inacabados. Ele deve, constantemente, rever e assumir novos paradigmas didáticos-pedagógicos que possibilitem a comunicação com os educandos, pois aprender é considerada uma função central e elementar da vida humana. O educador necessita estar aberto aos desafios e demandas que o ato de educar ocasiona.

Frente às tecnologias digitais, em especial as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), há questionamentos diversos em relação aos ganhos ou perdas, particularmente, no que se refere à cognição humana (CHAGAS, 2018). Segundo a autora, o sistema educacional atual exige diferentes saberes, bem como as relações entre habilidades cognitivas tecnológicas e saberes experienciais de comunicação educativa – componentes essenciais às novas práticas escolares.

Freire (1985, p. 51) coloca que “a educação não é possível se o homem se isolar do mundo, criando-o somente em sua consciência, pois, dessa forma, seria incapaz de transformá-lo”, portanto, não pode falar do mundo e nem do homem, senão considerar a relação homem e mundo, que transformando o primeiro modifica o segundo. Essa relação acontece efetivamente quando [...] as ações dos homens, sua luta por dominar o mundo, por impor sua marca na natureza, sua cultura e sua história, formam um todo em que cada aspecto tem sua significação não apenas em

si mesma, mas em função da totalidade (FREIRE, 1985, p. 7). Dessa forma a educação é especificamente humana, uma intervenção no mundo que além dos conteúdos aprendidos necessário se faz que se domine o mesmos na prática social do cotidiano.

1.1.1 Trajetória de aprendizagens¹

As pessoas [...] transformam a tecnologia, qualquer tecnologia, apropriando-a, modificando-a, experimentando-a. Esta é a lição fundamental que a história social da tecnologia ensina
(Manuel Castells, 2003, p. 10).

A escrita de si é uma ação que nos despe e coloca-nos expostos aos julgamentos, embora nos permita o exercício de trazer para fora aquilo que temos de melhor ou de pior. Percebo algo que pode ser feito de modo mais simples, com melhores resultados ou mais rápidos, uma vez que estou nesse local para apreender sobre as possibilidades. Quando criança, percebi que a pesquisa – por meio da história – e a apropriação de tecnologias me encantavam e ainda me imprimem o mesmo fascínio.

Mas, antes dessa certeza, cursei Pedagogia e Direito, alguns semestres em cada curso. O propósito era, na primeira experiência, me realizar como educador e educando. Na segunda experiência, procurei realizar o sonho dos meus pais – ter um “doutor” na família. Não frutificaram as primeiras tentativas e licenci-me em História, minha verdadeira paixão.

Ao escrever sobre minhas perspectivas pessoais e justificar esse estudo, abro o “baú” onde guardo as minhas memórias. Olhando-o, percebo as tantas experiências que me tornaram o homem que sou. Averiguo que, já aos sete anos de idade, lá em Canelinha, região da Grande Florianópolis – SC, o menino filho de professora e de um caminhoneiro adorava descobrir, investigar e saber os porquês.

Para isso, estabelecia um constante diálogo com seus avós maternos, descobrindo a história de vidas deles e percebia, em suas práticas, alguns resultados. As conquistas, relativas ao ganho monetário, resultavam da venda de areia para a construção civil e de leite e alguns derivados. Compreendia as inúmeras possibilidades. Questionava-me, ainda criança, como faria para contar o quanto

¹ Essa primeira parte da introdução, denominada de formação e vivência profissional encontra-se escrita na primeira pessoa do singular.

ganhavam, quantas vendas eram feitas, como chegar aos resultados de modo assertivo.

E, adiante, as perspectivas se ampliavam e queria entender quem eram meus avós maternos, como tinham se tornado aquelas pessoas, de onde vinham e como foram suas vidas. Esses eram alguns dos questionamentos que fazia. E o tempo foi passando.

Então, outras perguntas começaram a ser respondidas, já aos oito ou nove anos, na escola primária. É nessa idade que peço de presente uma calculadora. Que sensação extasiante senti ao ganhar aquele presente! Eu sabia calcular usando caderno e lápis; mas estas tecnologias não me assistiam de modo a permitir que eu me entregasse a minha vontade, a rapidez que eu desejava para ter os resultados.

Sobre essas recordações, percebo que, com quatorze anos, a escolha para participar de um curso de computação e aprender, inicialmente, sobre o MS-DOS² faz, hoje, todo o sentido. E assim, as conexões foram estabelecendo-se e revendo-se.

Escolhi cursar o Técnico em Auxiliar de Escritório no então Colégio Estadual “Professora Minervina Laus”. Segui gostando de histórias e da disciplina de História e, cada vez mais, estou imerso em situações que dão forma a uma tríade que vai pautar minha vida pessoal e profissional: Educação, História e Tecnologia.

Concluí esse período de formação que culmina em me tornar técnico, passo a atuar como professor de cursos de formação profissional, sempre voltado à tecnologia. Atuo em diversas instituições privadas e em programas diversos. De aluno de curso de computação passo uma década como professor no segmento. Mudo para Brasília e sigo trabalhando com formação profissional, cursos livres e tenho meu primeiro contato com a Educação a Distância (EaD), na Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior – ABEAS.

Naquele momento, percebi as possibilidades de aliar experiência profissional e adquirir novos conhecimentos em uma modalidade³ de ensino que, até então, não era comum, ao menos para aquele profissional que tinha então seus 25 anos. Nascia ali uma paixão por esse modo de fazer educação – um desenho que permite

² MS-DOS, acrônimo de *Microsoft Disk Operating System*, é um sistema operacional comprado pela Microsoft para ser usado na linha de computadores IBM PC (*International Business Machines – Personal Computer*).

³ No contexto educacional, com base em Mill (2008), modalidades são modos ou tipos de configuração para o ensino e aprendizagem, formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da Educação.

tornar exponencial a ideia de que educar é sanar, nos educandos, a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade (FREIRE, 2016).

Acontecimentos me levaram para o Espírito Santo, onde trabalho mais alguns anos com formação profissional e, depois, como Servidor Público, concursado na Secretaria de Educação desse Estado. Em 2015, presto vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo, sou aprovado e dou início a minha graduação no Curso de História.

Infelizmente, por questões familiares, precisei interromper a graduação e voltar para Santa Catarina e pedi exoneração do quadro de servidor público do Estado do Espírito Santo. Em Santa Catarina, no ano de 2017, passei a atuar como assessor educacional, na Faculdade Única – (Instituição de Ensino a Distância, no Polo de Santo Amaro da Imperatriz – SC). Em busca de oportunidades, decidi morar em Curitiba, em 2018, e terminar minha graduação, agora, na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

Finalizei a graduação e obtive a titulação de Licenciado em História e, em seguida, o grau de Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que comecei a imersão de preparação e participação nos processos seletivos de mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Então, nesse processo contínuo de formação, vou buscando entender todas as possibilidades de uso da educação a distância para, por meio de minha realização pessoal, poder contribuir socialmente com minha ação/trabalho. Identificando as semelhanças entre os processos de ensino-aprendizagem da EaD com os da Educação Presencial, percebo que há uma consideração essencial que “ocorre e se organiza em espaços e tempos redimensionados, distintos daqueles que regiam (e ainda regem) a tradicional organização escolar” (MILL, 2018, p. 200), afirmando que:

[...] a interlocução possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrono-simultânea (como em web conferências, salas de bate-papo etc.) quanto para a comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de texto web e-mails).

Esse estilo de ensinar permitiu que não fosse determinante estar ao mesmo tempo, em um mesmo espaço, o que vai me formando como educador e, observando o discurso de Freire (2001), entendendo que a EaD pode fazer com que os homens eduquem a si e aos outros mediados pelo mundo.

Esse mundo que percebo contempla as Tecnologias da Informação de Comunicação (TIC), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Educação a Distância (EaD). A primeira, em seu sentido mais amplo, refere-se à união dos setores de tecnologia da informação e de comunicação, juntamente com o ciberespaço, dispositivos, serviços e mais uma gama de recursos (MILL, 2018). Quanto à segunda, se relaciona com os processos e os formatos digitais. Assim sendo, a primeira mais ampla e a segunda mais específica.

Essa trajetória é acrescida de muitas descobertas durante o Curso de Licenciatura em História, na especialização em Docência do Ensino Superior e Educação a Distância e nas dezenas de cursos de Formação Continuada e Eventos *On-line*. Tais descobertas fazem crescer, nesse pesquisador, o desejo de compreender os processos de construção dos saberes e fazeres docentes e suas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, na Educação.

Ao relatar minha trajetória pessoal, deparo-me com a realização que menciono e que vivo na formação de professores que utilizam a EaD, as TDIC e recursos de toda ordem, mesclados às teorias aprendidas, para fazer uma contribuição para a sociedade, intervindo assim, como pesquisador na área de educação e tecnologia.

1.1.2 Busca por uma contribuição social

Pesquisar sobre a cognição e aprendizagem de professores adultos e seus domínios, saberes e fazeres resulta na busca de propostas para uma educação transformadora. No entanto, somente a educação não resolveria toda a necessidade de transformação, como afirma Freire (2000, p. 67):

[...] a Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Assim, percebe-se a necessidade de entender o que se diz e o que se faz no campo da Educação a Distância que, de forma substancial, vem crescendo e sendo fortemente fomentado nas últimas décadas. A escolha foi mais por uma mudança de

orientação, passando a ver a importância de entender como se comportam aqueles que estão em formação por meio da EaD.

A forma como todos se comportam nesse processo e a ideia de qual seriam as contribuições acadêmicas que poderiam realizar são questionamentos que começam a indicar uma direção, agora, com a bússola apontando para um norte. Seguindo um caminho e, analisadas as experiências já relatadas aqui, as práticas envolvendo a docência como professor de informática em diversos cursos e o conhecimento construído, tudo isso permite olhar para um trabalho que envolve as culturas digitais e os desafios e demandas que emergem entre os domínios teóricos e tecnológicos.

Assim, a sociedade, em especial os que integram o grupo formado por professores adultos, precisa compreender que as teorias da aprendizagem aplicadas às tecnologias vêm sofrendo uma revolução. Essa realidade traz à baila a discussão entre investigadores e teóricos e uma vasta discussão acerca do que é saber e como chegar até ele (JONASSEN, 2000).

Percebe-se que os docentes têm (ou deveriam ter) a chance de fazer uma reflexão crítica sobre seu lugar na sociedade e atrelar o fazer pedagógico ao desenvolvimento dos sujeitos em formação. Esse fazer deve ser planejado por meio de estratégias que promovam acréscimos no modo de atuar e no jeito de ensinar, e deve ser parte das competências destacadas por Perrenoud (2000) para o docente, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Perrenoud (2000) trata, ainda, sobre as competências para ensinar no século XXI, classificadas em dez: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os educandos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e, gerar sua própria formação contínua.

Fazendo um recorte do que afirma Perrenoud (2000), essa pesquisa visa apresentar a importância da perspectiva social no que tange ao saber teórico, como utilizar novas tecnologias e sobre a importância de estar em formação continuada, frente à relevância acadêmica e social da netnografia aplicada à educação.

1.1.3 Academia e Pesquisa

Sabe-se que a pesquisa desabrocha de uma vontade de aferir, estimar ou ponderar um conceito na perspectiva do pesquisador. A pesquisa possibilita um olhar ampliado do conhecimento a respeito de um fenômeno, possibilitando aperfeiçoar, ainda mais, o conhecimento que se tem do mesmo (FARIA MOTA; MATTOS PIMENTA, 2007).

Tendo como objeto de pesquisa a cognição e aprendizagem de adultos frente aos domínios teóricos e tecnológicos, de modo que todos possam compreender como a netnografia vem contribuindo na análise da produção acadêmica e a comunicação do conhecimento, espera-se que o mesmo se estenda à toda sociedade.

Para tanto, é importante conceituar Netnografia, o qual se apresenta com várias denominações como: Etnografia virtual digital, Etnografia virtual, Ciberetnografia, Ciberantropologia e Webnografia. É necessário tratar os termos utilizados em diferentes trabalhos, por afinidade dos autores, considerando suas peculiaridades (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

Estudos de Hine (2004), ao propor pesquisas com as Redes Sociais do ponto de vista da “etnografia virtual”, revelam que essas redes seriam espaço de consumações culturais e, assim, expressariam uma cultura digital, como uma forma de estudar práticas comunicacionais em relações ao *on-line* e *off-line*, identidades subculturais, *blogs*, *chats*, audiovisuais, fotografias, mundos virtuais, entre outros.

Antes disso, ainda na década de 1990, Robert Kozinets, ao estudar marketing e consumo nas redes, havia sugerido o que denominou de netnografia, entendendo também a rede como expressão de cultura, resultando em trabalhos que indicaram caminhos metodológicos com base em webnetnografia, netnografia virtual, etnografia digital, etnografia virtual e ciberantropologia.

Considera-se a interação efetiva entre os integrantes de um grupo de acadêmicos aquela que resulta no compartilhamento de conhecimentos que cooperem para o processo de ensino e aprendizagem. A análise netnográfica envolve distintas ações, como os comentários em *chat*, fóruns resultantes da leitura, fichamento e discussão de textos. Essas ações envolvem a participação e elaboração de relatórios, documentos avaliativos, entre outros.

Pela netnografia, pretende-se analisar a comunicação virtual entre os participantes, de que forma pode contribuir como instrumento formador e como esse docente, muitas vezes munido de saberes teóricos, pode se desenvolver com a inserção das ferramentas tecnológicas no Ensino Superior. Pretende-se, ainda, por meio da netnografia, compreender a importância de uma formação do professor que atua no curso de pedagogia EaD, para perceber as nuances e, se este, além do saber teórico, possui aquele saber que possibilita fazer o uso das tecnologias.

Por conseguinte, compreende-se que as hibridizações vão além do ensino presencial e a distância, por serem a tônica que reflete a contemporaneidade. O saber teórico e o tecnológico devem se relacionar de forma “híbrida”, sendo um cada vez mais interdependente do outro. Isso, ocorrendo e compreendendo como podemos fazê-lo com mais eficácia, resultará numa formação docente efetiva e em práticas de formação que façam com que cultura digital contribua de modo significativo com a educação. A ideia não é polarizar, mas problematizar, discutir e compreender.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

1.2.1 Definição do problema

Destaca-se que, após o surgimento do computador, bem como da modelagem computacional, percebe-se um aumento significativo nos estudos sobre a cognição humana, atrelados a sua relação com a área computacional - estudos interdisciplinares que, de certa forma, se inter-relacionam. Considerando a era da informática, o cérebro humano pode ser comparado com uma máquina processadora à semelhança do computador, tanto que Meio (2004) descreve o cérebro humano é constituído por dispositivo de entrada (sistema sensor), saída (sistema efetor) e unidades de processamento (certas partes funcionais do cérebro – processamento de ideias, raciocínio e lógica, entre outros).

Pode-se compreender que, em relação à aprendizagem, existem dois polos importantes: um deles é o sujeito que assimila o mundo e o molda e o outro é o próprio mundo que, ao ser assimilado pelo sujeito, modifica-se e com ele interage. Deste modo, o conhecimento é fruto de uma ação concomitante do sujeito que conhece e do objeto que é conhecido (PIAGET, 1976).

Cognição e aprendizagem são fenômenos. Sendo mental (cognitivo), é primeiramente vinculado ao biológico e concebido praticamente à margem da linguagem (MORATO, 2000). O conhecimento, assim, não deriva da experiência única dos objetos ou de uma ampla programação prévia do indivíduo, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de novas armações. Assim, constata-se que a relação entre sujeito e objeto acontece e um não se opõe ao outro, mas se solidarizam na formação de um todo (GIUSTA, 1985).

A cognição humana é uma forma de adaptação biológica, na qual o conhecimento é construído pouco a pouco e, a partir do desenvolvimento de estruturas cognitivas, estas se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1976).

O ciberespaço cria um novo meio de comunicação com o advento das Novas Tecnologias, ou seja, microprocessadores, usados nos dispositivos eletrônicos pessoais que abrem espaço para a interatividade, da simultaneidade e da interação entre o local e o internacional.

Fávero (2014) afiança os estudos de Vygotsky, descartando a ideia de uma origem meramente biológica das emoções humanas, defendendo que, por trás dos estados corporais e das expressões emocionais comunicativas, há sempre emoções ligadas a todas as experiências vividas no contexto em que elas se expressam, motivo pelo qual a experiência escolar é carregada de significados particulares e de conteúdos emocionais singulares.

Percebe-se que o desenvolvimento humano, promovendo o conhecimento, mais do que em qualquer outro tempo, é influenciado pelas tecnologias digitais. Para analisar essas novas formas de conhecimento, é preciso pensar sobre as tecnologias como uma ecologia cognitiva em caminhos que possibilitam a formação, considerando que a verdadeira alteração trazida pela linguagem digital é o fato de o leitor não mais deslocar-se diante do texto, mas de o texto, então, deslocar-se de forma diferente para cada leitor (LÉVY, 1999).

O pertencimento, para Carmo (2012), a um determinado grupo social pode influenciar na aprendizagem e como são compartilhados os valores morais e éticos, as normas de conduta, o acesso a bens e a instrumentos tecnológicos. O autor afirma que as expectativas e exigências, em relação ao comportamento, *status* dentro do grupo e assunção de papéis sociais podem sofrer influência desses

instrumentos. Sintetizando, o grupo modela comportamentos, linguagens e modos de pensar, interagir, sentir e expressar opiniões e emoções.

Compreender como se dá essa construção e sua importância deve vir a contribuir com o entendimento das demandas e dos desafios na construção cognitiva e de aprendizado de adultos, frente às novas formas de ensinar. Além do mais, é indicado, como grande valia, observar as modalidades de ensino com uso de novas tecnologias, as quais os adultos professores e educandos precisam dominar, estabelecendo as relações entre habilidades cognitivas tecnológicas e saberes experienciais de comunicação educativa – componentes essenciais às novas práticas escolares.

1.2.2 Delineamento do problema

Uma vez que o objeto desse trabalho é pesquisar os desafios e demandas dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, quanto aos domínios tecnológicos, o problema foi definido como: **Quais as demandas de aprendizagem dos discentes do Curso de Pedagogia EaD-UFPR, quanto aos domínios teóricos e tecnológicos na EaD?**

1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS

- Como as tecnologias digitais e analógicas podem contribuir na aprendizagem dos discentes em contextos síncrono e assíncrono da EaD?
- Como educandos avaliam a aprendizagem, a partir das atividades virtuais vividas na EaD com uso das tecnologias?
- Quais relações se estabelecem entre educador e educando na EaD em tempos e espaços diferentes: síncrono e assíncrono?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

Identificar os domínios teóricos e tecnológicos necessários para atender as demandas de aprendizagem dos educandos na EaD.

1.4.2 Específicos

- Identificar os recursos didáticos, analógicos e digitais utilizados pelos educandos em suas trajetórias escolares: da Educação Básica ao Ensino Superior;
- Verificar os domínios tecnológicos que o educando deve apreender para organizar seus estudos, na plataforma virtual, no atendimento às demandas de aprendizagem na EaD;

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA: BUSCA E ORGANIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Os estudos de revisão sistemática trazem uma importante contribuição para o percurso da pesquisa, considerando que, segundo Botelho (2006), permitem que o pesquisador se aproxime da problemática investigada, traçando um cenário de como a temática vem se configurando no campo acadêmico, visualizando possíveis oportunidades de melhor desenvolver e organizar a investigação científica.

Assim, Botelho (2006, p. 123) afirma que o processo de revisão de literatura “requer a elaboração de uma síntese, pautada em diferentes tópicos, capazes de criar uma ampla compreensão sobre o conhecimento [...] O potencial deste trabalho é inovador devido a sua interdisciplinaridade”.

Pelas características apontadas pela autora, percebe-se que a revisão sistemática pode ser considerada o primeiro passo para construir percepções acerca do conhecimento científico, oportunizando um direcionamento quanto às lacunas do objeto a ser investigado. Neste sentido, “a importância da utilização da revisão bibliográfica sistemática justifica-se pela necessidade de utilização de métodos que possibilitem trazer à tona as contradições, transformando-as em conhecimento” (MENDES; FRACOLLI, 2008).

Considerando a importância desta metodologia, salienta-se que este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica, a fim de avaliar as produções científicas sobre a formação de professores na e para a EaD. Adiante, apresenta também uma interpretação e análise dos achados, realizando uma revisão integrativa.

Para realização do processo, foram definidas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), a *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estas bases foram escolhidas por possuírem amplitude e credibilidade, bem como pela relevância frente ao volume de produções que disponibilizam na área da educação.

No *Thesaurus*, foi realizada a busca dos descritores. Importante destacar que a palavra *Thesaurus* é de origem latina, e significa “tesouro”, e tem sido traduzida para o português como “tesauro”. É definido como um dicionário onde os

vocábulos são identificados e apresentam relações hierárquicas, associativas, de equivalência e de pertinência entre os termos, com objetivo de auxiliar o usuário a encontrar as informações de que necessita com a menor margem de erro possível (COLEPÍCOLO *et al.*, 2006; EBECKEN; LOPES COSTA, 2003).

Alguns termos, expressões e sentenças chaves foram identificados e combinados com o operador booleano *AND*, constituindo-se seis descritores, sendo estes: Cultura digital *AND* Netnografia; Etnografia *AND* Netnografia; Educação a Distância *AND* Netnografia; Netnografia *AND* Recursos Didáticos *AND* Transposição Didática; Tecnologias Digitais *AND* Ensino Híbrido; Tecnologias Digitais *AND* Cognição de adultos.

Para buscar trabalhos com estes descritores, utilizou-se o acesso às bases de dados por meio eletrônico com alguns filtros, a saber: Língua Portuguesa, revisão por pares e recorte temporal de 2015 a 2019. Foram excluídas as produções em outros idiomas, trabalhos de Conclusão de Cursos de Graduação, Trabalhos em duplicidade e fora do recorte temporal.

No processo de seleção dos trabalhos, o número de pesquisas encontradas foi de 7.856 pela leitura dos títulos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 56 estudos e, numa segunda filtragem, restaram 25 pesquisas, as quais foram lidas na íntegra e selecionadas para revisão integrativa 21 por possuírem estreita relação com a temática do presente estudo, com as abordagens que se aproximavam do tema a ser pesquisado.

Na sequência, apresenta-se os Quadros 1 e 2 detalhando o mapeamento do percurso do levantamento das produções científicas, números de resultados correspondentes nas bases pesquisadas acerca da temática da pesquisa em questão.

QUADRO 1 – PRIMEIRA ETAPA – SELEÇÃO POR TÍTULOS

MAPEAMENTO DA BUSCA POR PRODUÇÕES			
1ª ETAPA			
DESCRITORES	SciELO	CAPES(T/D)	BDTD/IBCT
Cultura digital AND Formação de professor	665	780	6411
Educação a distância AND Formação de professor			
Formação de Professor AND Ensino Híbrido			
Formação de Professor AND Transposição didática			
Netnografia AND Formação de professor			
Educação AND Netnografia			
Netnografia AND Etnografia			
ACHADOS NA PRIMEIRA ETAPA	7856		

FONTE: O autor (2022).

Observa-se que na base BDTD foram encontrados o maior número de trabalhos, seguida da CAPES Teses e Dissertações e SciELO.

QUADRO 2 – SELEÇÃO FINAL PRODUÇÕES COM MAIOR PROXIMIDADE COM A PESQUISA

MAPEAMENTO DA BUSCA POR PRODUÇÕES			
PRODUÇÕES SELECIONADAS QUANTO AS BASES			
DESCRITORES	SciELO	CAPES(T/D)	BDTD/IBCT
Cultura digital AND Formação de professor	5	4	12
Educação a distância AND Formação de professor			
Formação de Professor AND Ensino Híbrido			
Formação de Professor AND Transposição didática			
Netnografia AND Formação de professor			
Educação AND Netnografia			
Netnografia AND Etnografia			
ACHADOS NA PRIMEIRA ETAPA	21		

FONTE: O autor (2022).

Observa-se que a base BDTD teve o maior número de produções selecionadas para no período temporal de 2015 a 2019.

2.2 ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS

Levando em consideração o objetivo da revisão sistemática e integrativa apresentada, propõe-se a identificação dos elementos diante da análise dos

resultados obtidos, conforme apresentado nos Quadros 1 e 2. A análise visa alicerçar a resposta ao problema de pesquisa: **quais as demandas de aprendizagem dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia EaD-UFPR, quanto aos domínios teóricos e tecnológicos, na modalidade EaD?**

A análise segue os documentos relacionados no Quadro 3, que objetiva uma construção de argumentos para responder ao problema da pesquisa, um olhar para cada trabalho no que se refere a seus objetivos, metodologia e resultados. Assim, são apresentadas uma análise de cada um deles.

QUADRO 3 – ARTIGOS SELECIONADOS DA BASE SCIELO

AUTORES/ TÍTULO DO ARTIGO/ ANO /LINK	PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO/ LOCALIDADE
CORDEIRO, S. de F. N. Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar 2017 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253008017	Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set. 2017. Epub 12 jun. 2017.	Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA – Brasil.
NUNES, E. B. L. de L. P.; PEREIRA, I. L. C. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes 2018 https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-869.pdf	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 869-887, nov. 2018	Universidade Federal do Tocantins/UFT
SLOMSKI, V. G.; ARAUJO, A. M. P. de; CAMARGO, A. S. S.; WEFFORT, E. F. J. Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior a Distância 2016 https://www.scielo.br/pdf/jjstm/v13n1/1807-1775-jjstm-13-1-0131.pdf	Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, v. 13, n. 1, p. 131-150, jan./abr. 2016. ISSN on-line: 1807-1775.	Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP)
BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância 2015 https://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00157.pdf	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 1, ed. esp., p. 157-176, 2015	UFPR
MESQUITA, R. F. de <i>et al.</i> Do espaço ao ciberespaço: sobre etnografia e netnografia 2018 https://www.scielo.br/pdf/pci/v23n2/1413-9936-pci-23-02-00134.pdf	Perspectivas em Ciência da Informação, v. 23, n. 2, p. 134-153, abr./jun. 2018	Levantamento bibliométrico na Web of Science

FONTE: O autor (2022).

Dos cinco artigos selecionados na base SciELO, o intitulado “Jornada Ampliada e Cultura Digital: cotidiano e espaços-tempos do educar”, de autoria de Salete de Fátima Noro Cordeiro, da Universidade Federal da Bahia (UFBA),

Salvador/BA, teve como objetivo considerar, a partir do contexto encontrado na escola, a discussão sobre a ampliação da jornada escolar. A autora busca compreender como, além da extensão do tempo cronológico (matutino e vespertino), pode se desenvolver espaços-tempos outros do educar, permeados pela presença da cultura digital.

Para Cordeiro (2017), antes do aparecimento das tecnologias, essas questões acerca do dia a dia da escola, eram muito definidas por limites de fácil observação (muros, paredes, portas, grades e janelas) e outros não tão evidentes (relações de poder, de autoritarismo e hierarquias). A educação seguia, até então, regras e rotinas, pressupondo atitudes e relações que pareciam perdurar no tempo, independente dos instrumentos, das teorias e da época.

Para trazer à luz essa compreensão, a autora realiza uma investigação, a partir de um referencial teórico-metodológico com diferentes referenciais, que contempla o método indiciário, os estudos dos cotidianos e da cultura digital. Feita a investigação, a autora elabora uma cartografia do cotidiano, entremeado por tantos acertos, desacertos, esperanças, lutas, trocas, planos, projetos, planejamentos e atribuições, todos cheios de muita vida, ressaltados pelos grifos.

Os indícios, tanto da necessidade de se repensar as rotinas e ritmos das práticas escolares, quanto da urgência de viabilizar processos não lineares e menos verticalizados, transformando cada praticante desse cotidiano em autor no processo de construção de conhecimentos e protagonista da sua história, foram os resultados obtidos pela autora.

As autoras Nunes, Pereira e Brasileiro (2018), no artigo intitulado: “A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes” objetivam avaliar como se configura a interação entre docentes, tutores e estudantes de um curso de licenciatura em EaD, conforme os indicadores de avaliação integrantes dos Referenciais de Qualidade e do Instrumento de Avaliação de Cursos, do Ministério da Educação.

Para alcançar o objetivo proposto, as autoras valeram-se de uma abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso com 107 participantes do 6º módulo do curso de Biologia EaD, sendo 11 docentes, 17 tutores e 79 estudantes, por meio da análise documental, como relatam em sua publicação.

Como resultados, as autoras verificaram que a interação repercute diretamente nas práticas do curso estudado como indicador de qualidade de avaliação, apresentando características reativas. Por outro lado, as autoras, verificam que o Instrumento de Avaliação não apresenta indicadores com critérios de análise que explicitem quando a interação promovida, como garantia de padrão de qualidade na formação de professores, atende às propostas do curso.

Slomski, Araújo, Camargo e Weffort (2016) discorrem sobre as Tecnologias e Mediação Pedagógica na Educação Superior a Distância. A publicação ocorreu em 2016, na Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação.

O objetivo do artigo foi investigar as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância de docentes que atuam em um curso presencial de Ciências Contábeis, oferecido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade de São Paulo. O objetivo foi identificar qual seria a visão de tecnologias que permeavam a formação e as percepções dos docentes que atuavam na educação superior contábil, presencial ou *on-line*. A metodologia utilizada na pesquisa contempla a abordagem descritiva e a abordagem qualitativa por considerarem que seria a melhor opção para responder questões muito particulares. Os resultados trazidos após a análise e a interpretações dos dados permitiram a categorização de temas e subtemas tais como: perfil dos colaboradores da pesquisa; formação e vivências do professor diante das mídias digitais; percepções sobre avanços, limites e desafios da modalidade de educação a distância.

O artigo concebido por Branco e Haracemiv (2015), intitulado “Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância” visou realizar uma avaliação, priorizando os aspectos qualitativos, muitas vezes colocados pelas exigências legais, dificultando o trabalho docente no campo da avaliação em Educação a Distância, como também a construção de uma nova cultura avaliativa que possibilite a mudança, a partir da criação de uma nova cultura. A pesquisa é caracterizada como pesquisa-ação, pois, na medida em que a avaliação da intervenção dos professores e tutores vai sendo feita pelos educandos, nos momentos presenciais e a distância, a mediação e a percepção de cada um sobre si e sobre o processo, possibilitam a todos reconstruírem-se como sujeito cognoscente.

Como resultados, as autoras atingiram a compreensão da avaliação do ensino e aprendizagem no contexto da Educação a Distância, numa perspectiva de avaliação-formativa, pois os resultados obtidos durante a investigação se tornaram, continuamente, objetos de estudo, ação e reflexão.

Foi selecionado o artigo com o título “Do espaço ao ciberespaço: sobre etnografia e netnografia”, no qual os autores Mesquita, Matos, Machado, Sena e Baptista (2018) estabeleceram o objetivo de analisar a evolução das pesquisas em netnografia, a partir da aplicação de uma análise bibliométrica nas produções científicas que utilizaram ou que tratam sobre o método. Visaram, assim, contribuir com uma caracterização geral dos trabalhos já desenvolvidos acerca da metodologia netnográfica, bem como das pesquisas nas quais tal metodologia foi aplicada.

Após mapear as produções mais relevantes sobre netnografia em uma das principais bases de dados acadêmicos mundiais, os resultados mostram que esta situação das pesquisas netnográficas, sejam empíricas ou discussões metodológicas, é marcada por uma prevalência de área temática – estudos de *marketing* – e referências a um autor.

Além disso, há pouca evolução em debate sobre o uso indiscriminado do termo e da metodologia netnográfica, visto que as referências fazem menção apenas ao trabalho seminal de Kozinets (1997) ou seus trabalhos em anos seguintes.

O Quadro 4 apresenta as quatro produções encontradas na Base CAPES, que foram selecionadas após a leitura dos títulos, resumos e trabalhos inteiros.

QUADRO 4 – PRODUÇÕES SELECIONADAS NA BASE CAPES

AUTOR/ TÍTULO/ ANO /LINK	INSTITUIÇÃO/ LOCALIDADE	TIPO
KRAVISKI, M. R. Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019 https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final_Mari_ane-Regina-Kraviski.pdf	Centro Universitário Internacional – Curitiba	Dissertação
FEITOZA, C. J. A. O “professor do século XXI” representado em videoaulas de um curso EAD sobre ensino híbrido. 2019 https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8037610	Universidade São Francisco Itatiba	Tese
OLIVEIRA, B. T. de. Do presencial-atual ao presencial-virtual: transposições do Projeto Ler e Pensar. 2015 https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158779	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Dissertação
SILVA, D. F. Relações Dialógicas no Processo de Educomunicação: Análise em uma Rede Social na Internet. 2015 https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17476	Universidade Federal de Uberlândia – UFU Minas Gerais	Dissertação

FONTE: O autor (2022).

Na base de dados CAPES, foram selecionadas três dissertações e uma tese que têm uma estreita relação com o objetivo e o problema desta pesquisa.

A dissertação intitulada “Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido”, de Kraviski (2019), apresenta a problemática da pesquisa: como formar professores em serviço, para atuar em sala de aula de cursos semipresenciais de licenciatura, aplicando os modelos de ensino híbrido e metodologias ativas?

A pesquisa tem como objetivo geral estruturar, aplicar e avaliar o produto “Formar-se para formar” como um curso de extensão em formação continuada destinado a professores de uma IES privada, atuantes em licenciaturas, com modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) compreender o trabalho e a formação continuada do professor na educação superior; b) mapear, por meio da aplicação de questionário, o conhecimento dos professores, em serviço, a respeito das metodologias ativas e da metodologia de ensino híbrido, em suas atuações em sala de aula de cursos semipresenciais; e c) criar e implementar um curso de extensão em formação continuada, modelo semipresencial, para professores de licenciatura em serviço.

A metodologia de pesquisa se caracteriza como sendo de abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu pela observação participante e questionários. O *lócus* da pesquisa foi uma IES localizada em Curitiba – PR e os participantes foram discentes e docentes do Curso de Formação Continuada.

Os resultados possibilitaram concluir que o curso de formação continuada, em sua totalidade, entre momentos *on-line* e presenciais, contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores participantes.

O conhecimento da promoção de implementação de novas abordagens para a formação do profissional foi alcançado, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido, na educação e na mudança de perfil do aluno atual.

Feitoza (2019), em sua tese, aborda o tema do “professor do século XXI”, representado em videoaulas de um curso EaD sobre o ensino híbrido. A problemática trazida pela autora é definida não apenas em uma, mas em várias perguntas que emergiram e instigaram a temática do estudo: qual a situação do professor nesse contexto de uso e disseminação das TICs? O que dizem os discursos que vendem a ideia de “educação do século 21?” Os professores serão substituídos? Qual será a sua função? O que ele terá de [re]aprender? Como é descrita a [nova] proposta de educação denominada de “ensino híbrido”?

O estudo teve por objetivo principal identificar as representações sobre o “professor do século XXI” construídas em um conjunto de videoaulas de um curso de formação continuada em EaD sobre ensino híbrido, a partir de elementos discursivos e linguísticos presentes em três módulos do curso analisado.

A autora adotou um percurso investigativo de natureza qualitativa como procedimento metodológico a partir de suas próprias práticas, usando a entrevista semiestruturada, diário de campo, relatório e trabalhos produzidos pelos educandos como forma de produção de dados. Acerca dos resultados, nas representações construídas sobre “o professor do século XXI”, a autora encontrou indícios de que a proposta tida como inovadora coloca as tecnologias no centro do processo de aprendizagem e o professor passaria, então, a ser o responsável pela mediação entre o aluno, as ferramentas e as informações.

Ademais, a autora discute sobre a forma e os interesses com que esses discursos são [im]postos e as estratégias empregadas pelos proponentes do curso

que se materializam nos textos transcritos das videoaulas, destacando, principalmente, a cristalização de um discurso de aproximação com seus destinatários, a fim de alcançar uma maior adesão à proposta de implantação de um modelo de ensino que aparentemente viria a resolver os problemas de uma educação em crise.

O estudo com o tema “Do presencial-atual ao presencial-virtual: transposições do Projeto Ler e Pensar”, de Oliveira (2015), em sua dissertação, buscou responder à pergunta de pesquisa: quais as mudanças comunicacionais a serem consideradas na transposição da modalidade presencial para a modalidade virtual, nos processos educacionais?

Com esse problema, o objetivo da autora foi analisar as mudanças comunicacionais, na transposição da modalidade presencial para a virtual, nos processos educacionais, do Programa de Formação Continuada para Professores do Projeto Ler e Pensar. Para responder à pergunta norteadora apresentada, artigos foram selecionados, a partir de uma metodologia, trazendo a problemática sobre vários vieses e perfazendo o presente estudo que se caracteriza como descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa.

Os dados foram coletados em quatro fontes: questionário *on-line* com perguntas abertas, entrevistas, análise documental e observação no ambiente virtual de ensino e aprendizagem – AVEA. Os resultados evidenciaram mudanças significativas na maneira de organizar os processos de comunicação.

As transposições do modelo presencial para o modelo virtual alteram as formas de comunicação no sentido de que a mediação no AVEA requer outros modos de comunicação com base na linguagem dialógica, hipertextual e imagética. Esse modo de linguagem nem sempre promove a interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, pois requer uma mediação pedagógica afetiva, amigável e efetiva. Esse estudo pode contribuir como referência para com a organização da comunicação nas instituições que se inserem nesse processo.

Quanto ao quarto estudo, uma dissertação intitulada “Relações Dialógicas no Processo de Educomunicação: Análise em uma Rede Social na Internet”, de Silva (2015. p. 18), esta buscou compreender com a problemática de pesquisa que foi:

[...] a reunião e a interação de docentes e discentes em uma rede social na internet, como parte de um processo educacional, proporcionam relações dialógicas que contribuem para a livre construção do conhecimento e para a resignificação desses sujeitos?

A partir desse questionamento, definiu-se o objetivo principal da pesquisa que, com participantes de um grupo virtual no *site Facebook*, foi criado com a finalidade de complementar atividades educativas, investigar e analisar o processo dialógico entre sujeitos que vivenciam o universo acadêmico em uma rede social na internet, especificamente discentes e docentes, participantes do grupo virtual.

Em relação ao procedimento metodológico, foi adotada uma abordagem qualitativa, com observações em um grupo secreto no site e serviço de rede social *Facebook* e entrevistas focais presenciais, realizadas mediante diretrizes da netnografia ou etnografia virtual, metodologia selecionada por considerar os processos de sociabilidade, os fenômenos comunicacionais e a interação dos sujeitos em comunidades virtuais, no universo do ciberespaço. O *lôcus* da pesquisa é o *site Facebook*.

Em resumo, a abordagem os procedimentos metodológicos foram contemplados sob a ótica da netnografia, embasados, essencialmente, em Kozinets (2014), por meio de observações virtuais acrescidas de entrevistas focais presenciais com professores e educandos do curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), participantes de um projeto com finalidades educacionais.

As análises demonstraram ampla efervescência dialógica, tanto nos ambientes virtuais quanto nos presenciais, que viabilizaram a construção conjunta do conhecimento, ultrapassando as fronteiras de tempo e espaço acadêmicos e provocando novos olhares desses sujeitos para eles mesmos e para a realidade social experimentada.

Os trabalhos no Quadro 5 encontrados na base BDTD/IBDTD referem-se ao tema, problema, objetivos, metodologia e resultados com o mesmo ensejo: compreender, por meio da revisão sistemática, com vistas a contribuir com os resultados que serão obtidos com essa pesquisa.

QUADRO 5 – PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA BASE BDTD/IBDT

AUTOR/ TÍTULO/ ANO/ LINK	INSTITUIÇÃO/ LOCALIDADE	TIPO
MACHADO, M. B. (Trans)formação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais 2016 http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_852b2bbfaa36cc2c5c8bc5f22c18de20	Universidade de Caxias do Sul – RS	Dissertação
LOPES, E. E. F. O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários 2018 http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_26802d3b7747639f74bc21ae45a4af08	Universidade Estadual de São Paulo – Rio Claro SP	Tese
SILVA, M. T. Contribuições pedagógicas da rede social youtube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira 2018 http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_3075230498cb5bc298c7f3a5edbd3035	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
HERNANDES, R. M. R. Da sala presencial à sua extensão no Moodle: criação, participação e potencialidades do ambiente virtual 2018 http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_81b109108fe9883fdd144d58fc14c6ff	Universidade de São Paulo	Tese
CRUZ, E. M. R. Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs 2019 https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234	Universidade Federal de São Carlos	Tese
VASQUES, A. L. P. Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos 2019 http://hdl.handle.net/11449/182217	Universidade Estadual Paulista	Tese
ANDRADE, J. Z. Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias 2018 https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/40429/40429.PDF	PUC – Rio de Janeiro	Tese
COSTA, A. C. O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia 2018 http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9983	Universidade Federal de Goiás	Tese
SILVA, M. G. M. Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula 2018 https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21915	PUC – São Paulo	Dissertação

AUTOR/ TÍTULO/ ANO/ LINK	INSTITUIÇÃO/ LOCALIDADE	TIPO
DOMINGUEZ, F. R. Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem 2019 http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19076	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
ALMEIDA, V. L. C. A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto 2018 http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8127	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
SPADA, W. M. Tecnologias digitais na escola: do cruzamento de olhares a uma proposta para a sala de aula do ensino médio 2019 http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9406	UNISINOS – São Leopoldo	Dissertação

FONTE: O autor (2022).

Ao buscar pesquisas relacionadas ao tema deste estudo na BDTD – Base Digital de Teses e Dissertações foram encontrados, como apresentado na Figura 1, 6.411 trabalhos com os descritores determinados. Após a leitura do título, restaram 50 pesquisas. Para verificar a relação com este estudo, após a leitura do resumo, restaram 15 e, finalmente, mediante a leitura completa do trabalho, restaram 12 pesquisas, entre teses e dissertações, que foram analisadas quanto ao seu tema, problema, objetivos, metodologia e resultados.

A dissertação de Machado (2015) aborda o tema “(Trans)formação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais” e foi apresentado ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul, cujo problema de pesquisa foi: como nos transformamos quando atuamos como professores em formação na convivência e em acoplamento com o outro e com as tecnologias digitais?

A pesquisadora apresenta o objetivo da pesquisa: compreender e explicar as transformações que aconteceram – e que podem continuar acontecendo – com professores que participaram de um grupo de estudos acerca da reestruturação do ensino médio, no contexto de inserção das tecnologias digitais na escola, proposto como espaço de convivência entre professores em (trans)formação continuada e no qual poderiam acontecer acoplamentos estruturais e tecnológicos.

O delineamento metodológico escolhido está alinhado aos caminhos teóricos trilhados e tem como inspiração alguns movimentos do método cartográfico, proposto e descrito a partir dos estudos de Kastrup (2007, 2009, 2013), Passos

(2009, 2013), Escóssia (2009) e Tedesco (2009, 2013): rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

A decisão por este caminho metodológico está ligada ao entendimento que a pesquisadora tem acerca do fenômeno como algo dinâmico e em processo, sendo constituído pelo viver dos professores em formação.

Como resultados, observou-se que, dentre os movimentos de transformação mapeados e as processualidades experimentadas, marcas e os marcadores que, correlacionados entre si, emergiram ao longo dos estudos: Transformação (reconhecimento do processo vivido, das mudanças nos processos educativos contemporâneos e do papel do professor), Emoção (satisfação, decepção, desamparo e respeito), Cooperação/Colaboração (movimentos de atuação compartilhada, contribuição, colaboração e esforços para contemplar objetivos comuns) e Subjetividade (entendimento acerca da constituição do sujeito na observação, explicação e convivência com o outro e com o meio).

A tese de Lopes (2018), intitulada “O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários”, apresentada na Universidade de São Paulo, teve como problema a compressão do uso dos dispositivos e como afetam a cultura escolar dos estudantes universitários. O objetivo foi investigar a interferência da cultura digital no processo educacional de estudantes de cursos superiores. A pesquisa considerou a premissa de que a cada dia é maior a presença de dispositivos móveis e da internet como recursos para a vida escolar.

No nível superior, a tecnologia digital torna-se cada vez mais presente como recurso das atividades acadêmicas e como resultado de uma cultura digital da sociedade atual. É proposta deste trabalho estudar o conceito de cultura, cultura digital e cultura escolar e, em uma segunda etapa, revisitar aspectos do desenvolvimento dos meios de comunicação e seus impactos até a compreensão da contemporaneidade com a presença dos dispositivos móveis.

Como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa está ancorada em diferentes autores que tematizaram as questões das práticas e da cultura escolar, como Marilena Chauí (1986), Pierre Bourdieu (2011), Pierre Levy (1995), Raymond Williams (2007), Roger Chartier (1995), Anne Marie Chartier (2002), Bernard Lahire (2006), Marsall McLuhan (1980), Melvin Defleur (1993), Peter Burke (2006), Asa Briggs (2006), entre outros.

O trabalho apresenta também estudos sobre a evolução do Ensino Superior no Brasil frente à expansão provocada por políticas públicas. São analisados dados da expansão em universidades públicas e privadas, assim como dados relativos aos cursos de graduação pesquisados. No presente estudo, também são abordados os preâmbulos da pesquisa empírica, composta por duas fases de investigação, sendo uma de caráter misto.

Foram entrevistados 300 estudantes do Ensino Superior em seis grupos focais. São apresentados os resultados da análise das entrevistas com universitários dos cursos de Pedagogia, Biologia, Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Design Digital de uma instituição de ensino pública e uma particular, da cidade de Araraquara, no interior do estado de São Paulo.

A dissertação de Silva (2018) versa sobre as “Contribuições pedagógicas da rede social *YouTube* para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira” e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. A autora explora e compreende as possibilidades e desafios que a rede social *YouTube* apresenta nos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na educação básica, assim como as habilidades que docentes e discentes precisam desenvolver para utilizar o *YouTube* nesses processos, pensando em uma proposta coerente com as práticas e métodos contemporâneos de ensino, compreendendo a cultura de participação da audiência de um canal do *YouTube* voltado para o ensino de língua estrangeira.

A metodologia, de cunho qualitativo, e a fundamentação teórica incluíram princípios da netnografia (etnografia virtual) e da pesquisa documental para alcançar os objetivos propostos. Foi aplicado um *survey* para geração de dados, a fim de avaliar o uso da rede social *YouTube* entre professores e educandos de inglês para aprendizagem dessa língua.

Os resultados da análise evidenciaram que a utilização de abordagens contemporâneas de ensino, utilizando redes sociais como o *YouTube*, por exemplo, permite o engajamento do ensino informal, assim como o desenvolvimento de habilidades mais avançadas de comunicação e interpretação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A tese de Hernandez (2018), intitulada “Da sala presencial à sua extensão no *Moodle*: criação, participação e potencialidades do ambiente virtual”, traz como perguntas de sua pesquisa: qual é a configuração da Plataforma *Moodle* (*Modular*

Object-Oriented Dynamic Learning Environment), associada à disciplina presencial, em termos do uso de recursos e ferramentas? Qual é a relação entre as tarefas solicitadas pelo professor e os recursos e ferramentas utilizados no ambiente virtual? Como se dá a participação dos educandos nas atividades propostas no *Moodle* e qual é a sua relação com o presencial?

Diante dos problemas apontados, os objetivos foram traçados com vistas a identificar as características de configuração da sala virtual (recursos e ferramentas utilizados) para analisar as relações entre estes e as tarefas solicitadas, quanto à participação dos educandos nas atividades propostas na sala virtual.

A pesquisa se desenvolveu no contexto de uma disciplina presencial de formação de professores de francês do Curso de Graduação em Letras (Habilitação dupla: Francês e Português) de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Os resultados das análises mostraram que a modalidade híbrida pode ser concebida sob diferentes aspectos, segundo o contexto no qual ele é proposto. No caso em tela, as particularidades da disciplina e da sala virtual conferiram características voltadas à organização e funcionalidade dos dois espaços – presencial e virtual – ao trabalho realizado, assim como a valorização dos aspectos interativos e de autonomia dos educandos quando utilizaram as ferramentas do *Moodle*.

A noção de híbrido permaneceu geral, de acordo com a definição de Tori (2015). A contribuição da pesquisa se dá no âmbito da formação de professores para atuar em contextos híbridos, na medida em que é necessário reconhecer que cada vez mais as TDIC estão integradas ao cotidiano do ensino-aprendizagem, tornando possível o desenvolvimento de novas maneiras de ensinar e aprender, próprias do século XXI.

A tese, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de São Carlos, traz a temática “Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de *icebergs*” por Cruz (2019) trazendo os questionamentos: o que as narrativas de professoras experientes revelam sobre a configuração de sua base de conhecimentos para o ensino? Que conhecimentos são indicados? Quais processos são apontados para a promoção desta base? Como são expressos?

Os objetivos traçados foram: identificar quais conhecimentos da base do conhecimento para o ensino são expressos nas interações (com professoras iniciantes e licenciandas); descrever a configuração da Base do Conhecimento

expresso pelas professoras experientes participantes; analisar, por meio de narrativas profissionais de professoras experientes, quais são os processos indicados e como são relacionados à construção da Base de Conhecimento; identificar e analisar quais elementos podem influenciar ou se relacionar à aprendizagem da docência na construção da base de conhecimento dessas professoras.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de natureza descritivo-analítico realizado e desenvolvido, a partir de um trabalho mais amplo de pesquisa-intervenção realizado na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento (ReAD), sustentado na abordagem construtivo-colaborativa. Nesse modelo, o conhecimento é entendido como algo construído coletivamente, o qual advém de diferentes saberes e pessoas envolvidas em realidades específicas.

Como resultado, a pesquisa evidenciou as contribuições e potencialidades dos diálogos intergeracionais como forma de aprendizagem da docência e como formação continuada em ambientes híbridos, promovendo interações entre pessoas que se encontravam em diferentes momentos do desenvolvimento profissional docente.

Vasques (2019), em sua uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista sob o título “Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos”, traz os seguintes questionamentos: como a formação dos professores em exercício tem sido delineada no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica? Que condições institucionais, estrutura formativa e dispositivos de formação se fazem presentes na implementação de tais propostas? Que modelo(s) de formação docente orienta(m) tais ações?

Assim, o objetivo da pesquisa é analisar modelos de formação docente que se fazem presentes nas propostas de formação continuada, dirigidas aos professores dos anos iniciais da educação básica, estabelecidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Mais especificamente, o estudo procura identificar e caracterizar em tais propostas de formação as concepções de prática, saberes e experiência docente que as fundamentam; as condições institucionais de implementação, as estruturas formativas de que dispõem e os dispositivos de formação dos quais se valem.

Quanto ao encaminhamento metodológico, a pesquisa foi realizada por meio de estudo documental, envolvendo procedimentos da análise de conteúdo focalizada em fontes oficiais, técnicas e instrucionais, e por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sujeitos diretamente envolvidos na organização dos cursos focalizados.

O estudo revelou que as propostas de formação analisadas são fortemente marcadas por elementos da forma escolar e universitária de socialização. Tal configuração produz importantes tensões para a produção de uma formação profissional que atenda às necessidades formativas dos professores em exercício. A superação dessa situação requer a constituição de uma cultura profissional de formação de professores situada no espaço de intersecção entre o campo de trabalho e a universidade.

A tese de Andrade (2018) é intitulada “Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias”, apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A problemática traz uma questão central: quais os limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação?

É apoiada em três questões norteadoras:

1. Como são concebidos e como funcionam os sistemas informáticos que consubstanciam a adoção de modelos educacionais híbridos e adaptativos?
2. Como se constituem teoricamente e como se operacionalizam na prática as aprendizagens híbrida e adaptativa, entendidas como abordagens educativas emergentes mediadas pelas tecnologias digitais?
3. A formação inicial de professores contempla em seu currículo e adota em suas práticas estas abordagens educativas emergentes mediadas pelas tecnologias digitais?

De que forma?

O objetivo geral desta investigação é apresentar a concepção, operacionalização e implicações de duas abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais, sendo a aprendizagem híbrida e a aprendizagem adaptativa. A pesquisa é qualitativa, do tipo exploratória com o levantamento e análise da

literatura, pesquisas e documentos produzidos sobre as temáticas: aprendizagens híbrida e adaptativa.

Os resultados da pesquisa mostram a necessidade de maior interlocução entre os profissionais das áreas de Informática e Educação no desenvolvimento de ambientes e sistemas que suportem a aprendizagem híbrida e adaptativa, o que implica na realização de mais pesquisas de caráter experimental e, principalmente, na reconfiguração da formação docente, inicial e continuada, no sentido de preparar efetivamente os professores para exercerem seu papel, que já não é mais de transmissores do conhecimento, mas de mediadores no processo de aprendizagem, ressignificando seu *modus operandi* com base em uma tríade de princípios norteadores: *design*, curadoria, e orientação.

A pesquisa intitulada “O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia”, de Costa (2018) busca problematizar as imagens, procurando compreender seus desempenhos na escola. O ponto de partida foi a premissa de que as imagens e artefatos expostos nos espaços das instituições escolares são importantes para a formação integral dos sujeitos e, constitui responsabilidade dos profissionais da educação utilizarem esses espaços como parte do processo de ensino/aprendizagem para a construção de conhecimento coletivo.

Objetiva apresentar as experiências visuais de uma Escola Municipal de Tempo Integral de Goiânia, com base nas imagens e artefatos utilizados nos seus espaços físicos, visando destacar o modo pelo qual as marcas da cultura dos professores são projetadas visualmente nos espaços das instituições escolares. A pesquisa fundamentou-se na diversidade de dados, construindo uma abordagem metodológica híbrida na qual as imagens compartilhadas nos espaços da escola foram consideradas com criticidade, prudência e atenção. Nesse contexto, cores e ícones endereçados a públicos específicos, meninas ou meninos, estavam recorrentemente presentes nas imagens percebidas na escola, evidenciando o normatizado e reforçando padrões estéticos e comportamentos esperados.

Como discussão, a autora percebe as diversas inter-relações que existem no processo de ensino/aprendizagem e como influenciam os modos como são interpretados os pontos conflitantes. Neste sentido, considera que as professoras preferem evitar imagens capazes de gerar polêmicas como material pedagógico.

Os textos imagéticos que suscitam desafios e questionamentos também parecem ameaçar a proteção à comunidade escolar idealizada. As identidades, culturas e concepções de educação, evidenciadas e confirmadas por meio das abordagens imagéticas realizadas, posicionamentos políticos, atuações coletivas e subjetivas apareceram, mesmo que parcialmente, no complexo universo da escola. Essa pesquisa, parte de uma tese, foi desenvolvida na Universidade Federal de Goiás.

A pesquisa “Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula”, de Silva (2018), em sua dissertação, foi apresentada na Universidade Federal de Santa Maria. O problema investigado foi: ao refletir sobre sua prática, na metodologia sala de aula invertida, os docentes identificam que podem promover a autonomia no aprendizado do aluno? Como objetivo geral, o pesquisador buscou identificar as etapas vivenciadas pelo professor ao implantar a sala de aula invertida na sua prática pedagógica com o uso de TDIC.

Os objetivos específicos estabelecidos previam: realizar a formação de um grupo de cinco professores do ensino básico, a partir do modelo de sala de aula invertida; como estes identificaram, elaboram e colocaram em ação o plano de aula, incorporando a metodologia de sala de aula invertida; e, analisar se há relação entre o nível de apropriação de TDIC do professor, a sua formação inicial e a apropriação pela prática da sala de aula invertida.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, visto que buscou analisar o sentido que os sujeitos atribuem para fenômenos com que se deparam. Mais importante do que analisar a frequência da ocorrência de um acontecimento (como no caso das pesquisas quantitativas), esta investigação busca entender como os sujeitos analisados (professores) refletem sobre a vivência da metodologia “sala de aula invertida”.

O *lócus* se deu no Colégio ECCOS18, em São José dos Campos, São Paulo. Como resultados, a pesquisa traz os relatos e como os materiais produzidos pelos docentes ilustraram o caminho que percorreram no processo reflexivo para configurar sua prática no modelo de sala de aula invertida, colocando o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Com esta dissertação, conclui-se que, a partir da implantação de metodologias ativas, o professor busca reelaborar sua função no processo de ensino

e aprendizagem, entendendo o papel de protagonismo do aluno e abrindo espaço para a construção da autonomia.

A pesquisa de Dominguez (2019) é uma dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Maria, com o título “Formação inicial de professores com enfoque no sistema *Blended Learning* em ambiente virtual de aprendizagem”. O objetivo da pesquisa foi buscar

[...] compreender como os docentes formadores e os professores em formação inicial percebem a integração entre ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), neste caso *MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* (DOMINGUEZ, 2019).

A temática de pesquisa articula três conceitos referenciais: formação inicial de professores, ambiente virtual de aprendizagem e *Blended Learning* (BL) – sistema de aprendizagem híbrida ou combinada. A população abrangeu professores e estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UFSM, tendo recorte na Licenciatura Plena em Pedagogia, presencial, noturno, estabelecido no Centro de Educação (CE).

Trata-se de pesquisa em educação, com abordagem descritiva qualitativa e Análise Textual Discursiva (ATD). A busca das informações, junto aos protagonistas, se deu por meio de questionário on-line, do tipo *Google* Formulário, com questões traduzidas e uso cedido pelo EDUCAUSE⁴ do *Center for Analysis and Research*, sendo que o tipo de formulário adotado facilitou o tratamento das informações, trianguladas posteriormente na análise textual discursiva (ATD).

Com os resultados, postula-se a importância de responder às demandas atuais da formação inicial de professores, mediadas pelas tecnologias educacionais, principalmente no que tange à busca de novas pedagogias universitárias, destacando-se as contribuições do Sistema *Blended Learning* como possibilidade de qualificação do processo formativo.

O estudo teórico e a realidade estudada demonstraram que as estratégias de ensino utilizadas no BL promovem a preparação prévia dos conteúdos de aula por parte dos estudantes, reservando-se o tempo/espaço presencial para atividades

⁴ A EDUCAUSE é uma organização sem fins lucrativos dos Estados Unidos, cuja missão é “evoluir o ensino superior por meio do uso das tecnologia da informação”. A adesão à EDUCAUSE destina-se a instituições do ensino superior, empresas servindo o mercado de tecnologias de informação do ensino superior e outras associações e organizações relacionadas.

dialógicas e cooperativas, e ampliando o universo da experiência discente no contexto da formação inicial de professores.

O estudo selecionado de Almeida (2018), em sua dissertação intitulada “A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto”, aborda a seguinte problemática: a compreensão dos elementos didático-pedagógicos, políticos, filosóficos, a reflexão teórico-prática, e entender o ser professor também se faziam igualmente necessário.

A Universidade, ao implantar um *campus* com métodos de ensino diferenciados, questionou-se a necessidade de desenvolver uma política de formação sistematizada para todos os professores, iniciada antes da inserção do docente na prática e continuada no processo. O objetivo geral da pesquisa foi, então, de analisar as relações de sentido expressas pelos professores sobre a (re)construção dos saberes necessários para suas práticas, considerando as singularidades das metodologias ativas adotadas.

Admite-se como pressuposto que a estruturação dos saberes docentes se concretiza a partir das relações que os professores estabelecem entre a prática e as experiências relativas aos conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências advindas da sua história de vida, do contexto social e das vivências profissionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em princípios dialéticos, decorrentes de uma base filosófica, na qual o mundo é entendido como um processo em constante transformação.

Os sujeitos da pesquisa são 19 professores, lotados nos oito cursos da área da saúde ofertados no *campus*. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário aplicado a 189 professores e foram realizadas 19 entrevistas semiestruturadas. Já o tratamento qualitativo dos dados foi realizado, a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Os resultados apontam que a (re)construção dos saberes é concretizada a partir das relações estabelecidas pelos professores entre a prática e as especificidades, relativas aos contextos disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais. Destaca-se a evidência de que os professores avaliam suas práticas como relativamente próximas do que é preconizado para o *campus*, de forma a sinalizarem que assumir a docência em metodologias ativas constitui-se em um

desafio por se tratar de uma metodologia desconhecida da maioria, implicando a necessidade de mais estudo paralelo à prática.

Ao mesmo tempo, admitiram que não preferiam voltar a uma prática de metodologia tradicional, embora sinalizassem o desejo do uso dos métodos híbridos. Assim, considera-se a necessidade de pensar o exercício da docência como um aprendizado constante, ou seja, os professores como profissionais em permanente (re)construção.

Dessa forma, é oportuno garantir-lhes um processo formativo que fundamente a ação de ensinar, não apenas em termos de uma prática generalizada, mas também na perspectiva de que a formação se constitua como práxis educativa autêntica.

O trabalho intitulado “Tecnologias digitais na escola: do cruzamento de olhares a uma proposta para a sala de aula do Ensino Médio”, dissertação de Spada (2019) apresentada na UNISINOS, possui como problema investigado: como compreender de que modo a sala de aula tem se apropriado da cultura digital sem, no entanto, estabelecer uma dicotomia com o analógico?

A pesquisa é qualitativa, exploratório-descritiva e ocorreu em uma unidade do Colégio Jesuíta na Zona da Mata Mineira, em Juiz de Fora. As contribuições trazidas foram as percepções obtidas quanto às mudanças trazidas pela tecnologia digital de modo positivo para o ensino-aprendizagem.

Os achados relacionados nesta revisão possibilitaram perceber que o uso do meio *on-line* promove uma aproximação entre educandos em diferentes tempos, síncronos ou assíncronos, tornando possível a criação de comunidades virtuais que avançam em direção de objetivos e finalidades semelhantes.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), *Sites*, *Blogs*, redes sociais e canais de transmissão de vídeos, outros sistemas de promoção da informação têm apresentado possibilidades inovadoras com sentidos e conjunturas promissoras aos pesquisadores das ciências sociais, que motivam a propagação de novos instrumentos de pesquisa até pouco tempo minimamente descobertos (TAVARES; PAULA, 2014).

Para verificar essas contribuições e como as mesmas ocorrem, recorre-se ao uso da netnografia como recurso metodológico para analisar os comportamentos e as ações dos participantes observando suas trajetórias e seus saberes teóricos e tecnológicos.

2.3 SABERES DOCENTES E HABILIDADES COGNITIVAS COM USO TECNOLOGIAS DIGITAIS

O fazer docente em todas as etapas de ensino é composto por desafios que tem em sua superação o propósito específico de promover a formação integral – pessoas, acadêmica e profissional. A Sociedade da Informação e do Conhecimento faz do trabalho docente mais do que apenas uma ocupação, uma carreira. A prática docente torna-se um desafio. O docente deve ser capaz de promover a aprendizagem dos conteúdos e, além disso, é seu papel nortear pedagógica e eticamente o uso das tecnologias digitais (CHAGAS, 2018).

Os discentes precisam se conectar com seus saberes teóricos e construir seus saberes tecnológicos. Encontrar o caminho para promover essa construção requer habilidades cognitivas que são: o conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e a avaliação (Bloom, 2010). Se tratando de um curso de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, seria essencial nesse processo o domínio cognitivo que passa por questões como:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos, que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até interagir os saberes dos professores de profissão de formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2014, p. 9).

Para Tardif (2014), os saberes docentes estão agrupados em quatro categorias: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experimentais. A relação dos docentes com os saberes é ampla, uma vez que vários são integrados (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Os saberes da formação profissional são entendidos como “Conjunto de saberes transmitidos aos professores pelas instituições de formação, durante seu processo de formação” (TARDIF, 2014, p. 36). Esses saberes alcançados na formação continuada do docente são bastante valorizados pelas instituições públicas no que tange aos planos de carreira, ao passo que nas instituições particulares figuram como um diferencial qualitativo.

Os saberes disciplinares são os que “pertencem os diferentes campos de conhecimento. São produzidos e acumulados pela sociedade e o acesso se dá por meio das instituições educacionais. Integram-se ao professor por meio das disciplinas oferecidas nas universidades” (TARDIF, 2014, p. 36). São então os saberes adquiridos nas Licenciaturas e/ou Bacharelado.

Os saberes curriculares são aqueles que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Apresentam-se em forma de programas escolares que os professores devem aprender e transmitir aos alunos” (TARDIF, 2014, p. 36). Constituem-se das diretrizes curriculares, que ditarão as práticas de ensino e aprendizagem nas instituições em que atuam.

Os saberes experimentais se destacam, pois são essenciais na formação continuada do docente e aglutinam os três primeiros saberes. Para Tardif (2014), os saberes experimentais são aqueles que:

[...] resultam do exercício das funções e das práticas da profissão docente. São provenientes da vivência, situações relacionadas com o espaço escolar e as relações com os alunos e colegas de profissão. Neste sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 36).

Os saberes experienciais de um docente da educação infantil em uma escola pública, por exemplo, serão consideravelmente diferentes de um do ensino médio em uma instituição particular, como serão diferentes os de um professor recém-formado, ou daquele professor cuja aposentadoria está bem próxima (CHAGAS, 2018).

A construção dos saberes experienciais passa por um refinamento das emoções dos docentes, pois as relações por vezes requerem um funcionamento pleno das suas funções cognitivas tendo em vista que “os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 1991, p. 49).

Conceituados os saberes, é importante deslocar a atenção para o conceito de habilidades que, no Brasil, estudiosos encontram certa dificuldade para definir podendo variar conforme o autor. Então, esta dissertação apoia-se na definição:

Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não “pertence” à determinada

competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes (GARCIA, 2002, p. 6).

Para que o indivíduo possa aprender, compreender e agregar as informações de uma forma expressiva ele faz uso das habilidades cognitivas. Uma vez que uma informação é aprendida, é também entendida e assimilada, resultando em sua concretização, virando o que é chamado de conhecimento (CHAGAS, 2018).

Nascimento (2009, p. 267) preconiza que “a competência cognitiva é um fator muito exigido no contexto escolar”. Os docentes percebem a importância do desenvolvimento das habilidades cognitivas em si e nos discentes. Para tanto, promovem o aprimoramento das habilidades cognitivas utilizando tecnologias digitais. Contudo, os docentes precisam ter saberes experienciais nesse campo, munindo-se de habilidades para realizar uma relação entre os saberes teóricos e os tecnológicos.

Assim, é essencial que os docentes e os discentes percebam o potencial das tecnologias digitais e como estas podem auxiliar na promoção de estratégias de aprendizagem que considerem os prós a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (CHAGAS, 2018).

2.4 (RE)PENSANDO AS DEMANDAS EDUCATIVAS

Não é novidade que se vive em um mundo de muitas transformações como, por exemplo, o crescimento expressivo da população, a modernização das indústrias e o impacto das atividades do homem. É inegável a rapidez com que as informações são criadas, publicadas e impregnadas por tecnologias cada vez mais elaboradas e muito mais acessíveis.

O conhecimento, sua produção, disseminação e acesso, tem deixado de ser uma exclusividade à disposição de especialistas, ou de brotar na sua maioria das universidades, palco da maior parte das pesquisas no Brasil. Uma inteligência coletiva beneficiada pela cibercultura, devido ascensão e ingresso cada vez mais democratizado, expressivamente veloz, exigindo a relevância de (re)pensar as demandas educativas. Essas demandas educativas devem considerar, trazendo para o recorte desse estudo, os desafios que os docentes e discentes devem superar nos domínios teóricos e tecnológicos na EaD.

Modificar uma cultura educacional institucionalizada, romper o gesso que envolve o educador, é difícil, mas faz-se necessário. Modelos culturais e inseguranças têm urgência de serem repensados. É preciso superá-los pensando nas novas gerações de estudantes que cresce e se desenvolve sob a égide da *cibercultura* (LÉVY, 1999).

As formas como acontecem os processos de ensino e aprendizagem se modificam espontaneamente e os anseios dos educandos, no que diz respeito aos *designs* curriculares e as metodologias utilizadas nas escolas, que muitas vezes são profundamente afetadas (HASE; KENYON, 2000).

Como apontam Hase e Kenyon (2000), o ensino verticalizado, tendo o educador como possuidor maior do saber em sala de aula, transmitindo conhecimentos prontos e delimitados para educandos passivos, ficou sem sentido. Uma parcela dos estudantes está habituada a ter acesso com seus *smartphones*, *tablets*, *smart TV*, *notebooks*, a uma gama imensa de possibilidades de aprendizagem, interações e socialização de suas próprias construções.

A educação formal precisa ser (re)pensada em todos os seus níveis, desde o fundamental até o superior, pois é importante para a democratização da promoção e disseminação do saber, o que poderá possibilitar que todos, considerando as diferenças das classes sociais, poder aquisitivo ou outros elementos excludentes, possam ter acesso à tecnologia, e os seus atributos de forma a intervir nas mudanças, nos processos didáticos pedagógicos dos docentes e discentes, tanto nos de hoje, quanto no futuro (HASE; KENYON, 2000).

O educador deve (re)pensar que aquele ser docente do ensino tradicional não se encaixa nos modelos de ensino e aprendizagem que vem se desenhando. Deve se (re)inventar, buscando uma associação de um modelo de agente orientador, capaz de aprender ao mesmo tempo que ensina a aprender (FREIRE, 2000).

Os educadores contemporâneos vivem no mundo real e no *ciberespaço* – sendo uma geração na qual os limites por vezes parecem indefinidos. Para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, a escola precisa considerar isso e se transmutar, tornando-se virtual além de física (RUY, 2020).

O autor considera ainda que a “Escola deve ser capaz de existir como entidade material no mundo físico e virtual no *ciberespaço*, com todas as prerrogativas da escola formal, mas também agora com uma *ciberidentidade*”. Para

ele, a escola encaixa-se e conecta-se ao modo como o desenvolvimento humano deste tempo se processa, à maneira como as características neurais e processos de pensamento das crianças e jovens se formam.

Uma tessitura entre os saberes teóricos e tecnológicos (re)pensada à luz de incessantes intervenções, formação inicial e continuada, com recursos tecnológicos diversos, que vislumbre o saber do docente e que desenvolva suas habilidades e competências, considerando sua criatividade e a dos discentes.

2.4.1 Formação docente e espaços formativos

Há uma expectativa de que as tecnologias digitais no ambiente escolar promovam o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, entender que tal inserção se relaciona com a compreensão de que a escola precisa ser um ambiente gerador de formação tecnológica que amplie o uso de softwares e hardwares possibilitando ao educando um desenvolvimento humano pleno na sociedade contemporânea (MILL; ARRUDA, 2021).

O desenvolvimento técnico e social nos dias atuais está baseado nos *bits* e *bytes*. Importante destacar que a formação com foco no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação presentes na educação no Brasil está relacionada ao pensamento computacional, envolvendo uma criticidade para compreender o tamanho do desenvolvimento tecnológico contemporâneo e seu poder de inter-trans-multi-disciplinariedade (MILL; ARRUDA, 2021).

Os autores relatam que, no Brasil, as licenciaturas têm iniciativas singelas quanto a uma formação tecnológica do futuro pesquisador universitário e do professor das licenciaturas. Para eles, acerca das características da metodologia de pesquisa e as transformações tecnológicas que reconfiguram a produção da ciência existem grandes lacunas para a promoção de mudanças tecnológicas na área da educação (MILL; ARRUDA, 2021).

Os mesmos autores afirmam que somente disciplinas específicas sem debates mais amplos e que desconsiderem a complexidade da temática, tendo como ponto de partida a relação entre as tecnologias antigas com as novas tecnologias digitais e estas com os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade, cujos educandos e educadores estão imersos em tecnologias digitais que modificam suas relações sociais, culturais, econômicas e educacionais.

Considerando o cenário a formação docente passa a ocorrer em diferentes espaços formativos o que precisa ser considerado com relevante como afirma Mill (2019) em seus estudos.

2.4.2 Equidade em sistemas educativos desenvolvidos e descentralizados

Conceituar equidade, historicamente, é registrar que ela esteve presente nos debates em uma expectativa de igualdade como um aspecto da justiça social. Na história, a equidade figura nos fundamentos da Revolução Francesa e da Revolução de Independência dos Estados Unidos, como um princípio da igualdade que ganha força como uma condição fundamental para a vida em comum. Esses princípios basearam a edificação da escola pública e difundiram sementes para se pensar a igualdade de oportunidades (NASCIMENTO, 2012).

Sob o ponto de vista das relações sociais, a equidade e a igualdade substantivas, princípios fundamentais da justiça social, são alcançadas por meio da luta de classes e da luta entre atores sociais, em seus correspondentes campos sociais (AZEVEDO, 2013, p. 134).

Diversas teorias foram formuladas para responder às questões da justiça, com focos nas áreas da filosofia, do direito, da ciência política, da economia e, posteriormente, na educação, como uma emergência da democratização da sociedade.

Nos termos de Cuenca, o conceito de equidade na educação adquire vários significados, desde a ideia de equidade como característica fundamental da qualidade, até à concepção de equidade como condição para alcançar a qualidade (CUENCA, 2010).

A teoria de Marx, se opõe aos princípios pregados na Revolução Francesa, pois considera que o direito não pode ser o mesmo em uma sociedade com diversidades e indivíduos desiguais. Por essa vertente teórico-histórica, é necessário tratar desigualmente os desiguais para se alcançar a igualdade. Azevedo (2013) justifica que, na sociedade, há diversidades e diferenças que constituem indivíduos desiguais e, por isso, “não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada”.

Se o direito prevalece igual, aqueles que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiveram poucas oportunidades, continuarão a receber desigualmente os conteúdos (AZEVEDO 2013, p. 138).

Sposati (2010) considera que o ambiente escolar público é permeado por uma grande e perceptível diversidade de estudantes em suas características de cor, etnia, nível socioeconômico. É importante pensar na possibilidade do atendimento diferenciado para cada um desses segmentos com aquilo que lhes é necessário, de acordo com as suas demandas, sejam elas quais forem, argumenta o autor.

Para François Dubet (2008, p.11),

[...] a “igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder que influenciam as diferenças de performance escolar”.

Rawls (2007), em sua Teoria da Justiça, defende o entendimento de justiça como organização da cooperação social visando a equidade. Desenvolve o pensamento de que os princípios de justiça mais razoáveis seriam aqueles decorrentes de acordos mútuos entre pessoas em condições equitativas.

Para Silveira, a ideia de um sistema promovedor da equidade é uma:

[...] ideia fundamental defendida é a de uma sociedade como um sistema equitativo de cooperação social, o que implica a pensar nos cidadãos como livres e iguais, isto é, como membros com capacidade cooperativa e na sociedade enquanto bem-ordenada, em que todos aceitam os princípios de justiça política e possuem um senso de justiça (SILVEIRA, 2007, p. 187).

A compreensão do que é justo torna possível aos indivíduos estabelecimento de padrões de comportamento e ações voltadas para harmonizar a sociedade, uma vez que as decisões deverão ser balizadas pelo coletivo.

Rawls (2005) sugere ações e orientações para o Estado, no sentido de encontrar respostas aos problemas relativos às desigualdades. Para ele, o caminho para corrigi-las é o caminho da equidade, que, por sua vez, enseja justiça e imparcialidade.

Ainda, de acordo com Rawls (2005), como todos possuem direitos e deveres, as desigualdades podem ser consideradas como justas e equitativas, na medida em que promovem benefícios para todos, e, em particular, para os menos

privilegiados. Ao proferir isso, ele, considera como injustiça apenas aquelas desigualdades que não beneficiem aos menos favorecidos (RAWLS, 2005).

Amartya Sen (2011) desenvolve uma teoria da justiça situada no pensamento de que, as pessoas são iguais perante a lei, mas suas necessidades e esperanças não são iguais. Em sua obra “A ideia de Justiça”, Sen discute conceitos de igualdade e justiça como essenciais. Como considerar que um homem é livre mesmo sem ter como prover as suas necessidades? Sobre a igualdade, uma palavra de pluralidade na sua obra, descreve:

A privação da liberdade pode surgir em razão de processos inadequados (como violação do direito ao voto ou de outros direitos políticos e civis), ou de oportunidades inadequadas que algumas pessoas têm para realizarem o mínimo que gostariam (incluindo a ausência de oportunidades elementares como a capacidade de escapar da morte prematura, morbidez evitável ou fome involuntária (SEN, 2011, p.32).

Desse modo, o autor infere que a valorização da vantagem individual não é somente o nível de bem-estar efetivado, mas, sobretudo, a liberdade que o indivíduo tem para decidir entre diferentes modos de vida.

A sua teoria tem a intenção de provocar a reflexão racional, que estimule um envolvimento efetivo das pessoas não apenas no cumprimento das leis, mas na transformação da sociedade.

Contextualizada as características associativas e as diferenças sobre igualdade e equidade, reforça que tratar todos os indivíduos como iguais é simplificar a questão da equidade. Em artigo que aborda o tema da equidade, analisando as desigualdades na educação e em especial a educação a distância pode-se encontrar acolhida na

[...] ideia de equidade se refere a uma concepção de distribuição justa, que respeita a igualdade de direitos. Desta forma, a distribuição dos bens em questão deve respeitar uma proporção relativa ao direito de cada um. Distribuição equitativa não é equivalente à ideia de distribuição igualitária. (SCOTTI, 2007 p.2)

De acordo com o autor, o raciocínio defendendo que a “ideia de igualdade de acesso não pode ser confundida com igualdade de chances” (SCOTTI, 2007, p. 5). Pensamento semelhante é proposto por Sposati (2010), argumentando que a ausência de equidade provoca a iniquidade, isto é, a inexistência de acesso justo e igual para que todos superem suas necessidades e tenham igualdade distributiva ou

redistributiva na qualidade de atenção a essas necessidades e acesso a oportunidades construídas pela sociedade.

Enfatiza que o conceito de equidade como parte do princípio da justiça social supõe o respeito às diferenças como condição para se adquirir a igualdade (SPOSATI, 2010, p.2). Mas, afinal, o que seria um sistema escolar justo ou uma escola justa? Seria aquela que acolhe a todos, indistintamente? Seria aquela em que os resultados escolares são mais ou menos similares? Seria aquela que usa o artifício da meritocracia? Ou seria aquela que tenta reduzir as desigualdades sociais?

Dubet (2004) considera um sistema justo, ou menos injusto, seria aquele que garantisse aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos. Se a escola, como instituição do estado, não se atentar para as diferenças e tratar igualmente os desiguais, ela estará privilegiando os mais favorecidos e, assim, de maneira a contribuir para a permanência da desigualdade, para que

[...] sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1999, p. 53).

De tal modo, a ideia que acompanha o tema parte da premissa do reconhecimento das especificidades das pessoas, da forma como se estruturam as sociedades e as suas instituições, em relação a aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A constatação de que cada pessoa é diferente, em aspectos que determinam nossas oportunidades na vida, mas que estão fora do nosso controle, é um ponto de partida para se pensar em corrigir as distorções existentes. A perspectiva da equidade não pretende eliminar as diferenças, mas sugere pensar em mecanismos que favoreçam à redução das desigualdades, buscando construir, sob os pilares da justiça social e, dentre esses, a educação, um mundo harmônico e sustentável.

A equidade de acesso não elimina o problema da desigualdade e, sim, fortalece a necessidade de igualdade do tratamento para que todos tenham as mesmas condições de uma competição justa. Esse assunto ganha ainda mais vigor

quando se analisa o ensino superior, constatando-se a necessidade de políticas voltadas para garantia do sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes características iniciais, objetivando reduzir os riscos de fracasso como dito em Felicetti e Morosino (2009).

Para Franco (2007), o conceito de equidade educacional não deve ser considerado de modo independente do conceito de eficácia. Com efeito, “equidade” e “eficácia” são palavras que se associam e se complementam. Por isso, destaca-se a importância de os estudos sobre esses temas serem incorporados, uma vez que as pesquisas evidenciam que muitos fatores de eficácia estão associados a maiores desigualdades intraescolares, segundo cor, o nível socioeconômico e atraso escolar – o que significa menos equidade.

É considerado que o nível socioeconômico é o fator de maior impacto nos resultados escolares e, tanto a posição social do aluno, como a de sua escola estão fortemente associados ao nível de proficiência dos educandos (SOARES; ANDRADE 2006).

“Equidade” e “igualdade”, assim, são valores essenciais para balizar a formulação de políticas públicas que deverão promover a justiça social e a solidariedade. É um tema que deve ser princípio fundamental na busca da construção de uma sociedade justa. Ressalta-se aqui que a equidade não pode se restringir apenas ao acesso, mas deve, também, voltar-se para a permanência com qualidade.

2.4.3 Avaliação: acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem discente

Avaliação remete constantemente ao processo de ensino e aprendizagem porque estes constituem as articulações indissociáveis e inquietantes da práxis pedagógica dos docentes. Mesmo a pedagogia contemporânea defendendo uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação, no cotidiano escolar, ainda prevalecem as práticas avaliativas, com ênfase nas notas obtidas pelos alunos e não na sua aprendizagem.

A tomada dos resultados das avaliações encerra-se na obtenção e registro de símbolo do valor mensurável da aprendizagem do educando. Estes símbolos podem ser conceitos ou notas que expressam o valor atribuído pelo educador, supostamente referente ao aprendizado do educando, encerrando-se aí o ato de

avaliar. Como revela Luckesi (2005), o valor concedido pelo educador ao que foi aprendido pelo educando é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação, o que equivale a ele estar determinantemente classificado.

Tal momento de avaliar a aprendizagem do educando não deve ser o ponto de chegada, mas uma oportunidade de parar e observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade previamente estabelecida para esse processo de ensino e aprendizagem para retomar a prática pedagógica de forma mais adequada, uma vez que o objeto da ação avaliativa, no caso a aprendizagem, é dinâmico. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia o avanço e o crescimento para a autonomia (LUCKESI, 2005).

A discussão sobre a avaliação escolar está diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, à prática pedagógica do educador. Porém, muitos educadores percebem o processo em questão de modo dicotomizado: o professor ensina e o educando aprende. No entanto, a avaliação deve ter como objetivo a qualidade da prática pedagógica do educador. A mesma é condição necessária para a construção da aprendizagem bem-sucedida do educando e não para classificar ou discriminar, mas um parâmetro para a práxis educativa.

Gasparin (2005), em seu estudo pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica, sugere que a avaliação da aprendizagem do conteúdo deve ser a expressão prática de que o educando se apropriou de um conhecimento, que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social.

O autor traz à luz que “a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo ensino-aprendizagem” (p.2). Gasparin (2005) também menciona que a avaliação da aprendizagem na concepção dialética do conhecimento, é a manifestação de quanto o educando se apropriou das soluções para a resolução dos problemas e das questões levantadas, ou seja, do conhecimento adquirido.

O autor explica que, na concepção dialética, a proposta pedagógica tem **que** vislumbrar a prática social dos sujeitos da educação como primeiro passo, bem como a tomada de consciência sobre esta prática. Isto leva educadores e educando a teorizar sobre a realidade, além de possibilitar a transição do senso comum para

os conhecimentos científicos e retornar à prática social de origem com uma perspectiva transformadora desta realidade.

Com o conhecimento teórico adquirido, o educando vai atuar sobre seu meio social com um entendimento mais crítico, elaborado e consistente (GASPARIN, 2005). Os novos desafios do mundo contemporâneo exigem inovações didático-pedagógicas que possam contribuir para que a escola cumpra com seus objetivos de ensino e aprendizagem, proporcionando um espaço repleto de possibilidades.

Considerando que avaliação é uma das etapas da atividade escolar, é necessário que esteja sintonizada com a finalidade do processo de ensino e aprendizagem e como possibilidade de perceber suas fragilidades e seus avanços nos sujeitos escolares. Desta forma, é possível mediar o processo de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, com a função social da escola de promover o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e possibilitar ao aluno condições de emancipação humana.

A educação ofertada pela instituição escolar deve possibilitar o processo dialético de trabalho pedagógico para formar alunos autônomos em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento humano, produtores de conhecimento crítico e significativo, conscientes e comprometidos com a melhoria do seu meio social.

Gasparin (2005) afirma que o trabalho de todo o processo de ensino e aprendizagem deve contribuir para transformar um educando-cidadão em um cidadão mais autônomo. Inicialmente, este trabalho pedagógico exige um educando que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do educador.

Após o término do período escolar, pressupõe-se que esse educando apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e intermediação do educador, transpondo os conceitos científicos aprendidos para a nova dimensão de sua vida.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser praticado com esta perspectiva dialética do conhecimento, mas os critérios e procedimentos de avaliação, muitas vezes, não condizem com a realidade vivida pelo aluno no processo de construção do conhecimento, levando-o ao fracasso escolar.

Vasconcellos (2005) propõe que o papel que se espera da escola é colaborar com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico. Para o autor, os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados

para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário (p.69).

O conhecimento deve ajudar a compreender o mundo e nele intervir, sendo que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do educando pela mediação do conhecimento e da aprendizagem por parte de seus alunos. Esta concepção de avaliação exige uma mudança de postura do professor, o qual deve investir suas potencialidades não no controle do que foi transmitido, e sim na aprendizagem dos educandos.

Nesta perspectiva dialética, a forma de trabalho em sala de aula terá que sofrer mudanças. É preciso olhar para o que cada educando já sabe e para suas reais necessidades, e isso significa olhar para a prática e para a teoria que sustenta essa prática, articulando-as com a dinâmica do trabalho em sala de aula.

Outra carência observada é a de superar os conteúdos desvinculados da prática social dos educandos e a metodologia passiva, uma vez que o educador, pela avaliação, vai acompanhar a construção da aprendizagem do aluno na perspectiva de superação do senso comum. Com uma concepção dialética da educação, supera-se o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo (VASCONCELLOS, 2005).

Hoffmann (1994) explica que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores, bem como de sua ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como educando e como educador. Muitos educadores reproduzem influências de sua formação desenvolvida numa visão tradicional e classificatória da avaliação em sua prática pedagógica em sala de aula. Como relata a autora: “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho” (1994, p.185).

A autora também considera necessário que os professores tenham, já na sua formação, uma nova prática em termos de avaliação. Não basta receber uma série de conceitos “bonitos” relativos à avaliação de seus educandos, mas ser avaliado no esquema tradicional. Portanto, quem trabalha com a formação

acadêmica dos futuros educadores tem um compromisso de mudar a prática de avaliação discente.

Vasconcellos (2005) considera que se deve avaliar para mudar o que tem que ser mudado. A avaliação deve ter efeito prático, ou seja, para o educador mudar a forma de trabalhar retomando conteúdos, explicando de outra maneira, mudando a forma de organizar o trabalho em sala de aula e dar atenção especial aos educandos que apresentam maior dificuldade; quanto à escola, proporcionar mais condições de estudo, criar espaço para recuperação, rever o currículo, incentivar a integração entre educadores e desenvolver sempre alternativas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o coletivo escolar.

A escola deve buscar a socialização por meio das ações pedagógicas que desenvolve e realizar tarefas coletivas, cuidando para que estas sejam desenvolvidas pelo grupo e não por um único componente. Nesse caso, é preciso ensinar os alunos a trabalhar individualmente e em grupos e a serem responsáveis na execução do seu trabalho. Tal procedimento faz com que os mesmos **se sintam** como partes integrantes de um grupo e de um contexto social mais amplo. Na concepção pedagógica tradicional, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas, enquanto o educando é visto como um ser passivo e receptivo.

Nesta pedagogia, a avaliação está diretamente associada ao fazer prova, fazer exame, dar notas, repetir ou passar de ano. As concepções contemporâneas priorizam a avaliação do processo de construção do conhecimento confirmando que esta avaliação se dá através de três momentos: síntese, análise e síntese.

O educador vai acompanhando a construção do educando e percebendo o nível em que o mesmo se encontra (mais ou menos sincrético), bem como “as elaborações sintéticas, ainda que provisórias, possibilitando a interação na perspectiva de superação do senso comum” (VASCONCELLOS, 2005, p.72).

Para explicar o exposto acima, dentro de um enfoque mais completo deste processo dialético, busca-se respaldos em Gasparin (2005), que indica a possibilidade de relacionar uma nova cultura avaliativa da aprendizagem com o fazer pedagógico sugerido na proposta dialética de trabalho docente-discente que parte da prática, vai a teoria e retorna à prática.

O trabalho pedagógico dentro da pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social inicial do conteúdo, onde o aluno é mobilizado a fazer a

primeira leitura da realidade, ou seja, um contato inicial com o tema a ser estudado, devendo perceber alguma relação entre o conteúdo e seu cotidiano, das suas relações sociais, cabendo ao professor respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o educando traz consigo à escola, ou seja, seu saber anterior considerado no momento de diagnóstico.

Ao iniciar seu trabalho frente aos educandos, o educador deve ter elaborado um planejamento de suas atividades, ter uma expectativa, no plano teórico, em relação ao educando, como ele aprende, o que ele vai ensinar para que na prática, o educador busque uma coerência pedagógica, refletindo e discutindo com os mesmos.

No segundo momento, vem a problematização, fundamental para o encaminhamento de todo o processo de trabalho docente-discente, elemento chave entre a prática e a teoria, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada, iniciando o trabalho com o conteúdo sistematizado, confrontando-o com a prática social.

As questões levantadas nos passos anteriores trazem ao terceiro passo do método: a instrumentalização. Neste momento, os educandos, sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem e o objeto do conhecimento apresentado são postos em recíproca relação por meio da mediação do educador, que auxilia e orienta os educandos para se apropriarem do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para responder aos problemas levantados.

É um dos pontos centrais do processo. Então, no quarto momento, encontra-se a catarse, cuja operação fundamental é a síntese. O educando mostra que, de uma visão sincrética que ele trouxe em relação ao conteúdo, agora pode concluir com uma síntese, no seu novo nível de aprendizagem (momento da avaliação que traduz o crescimento do educando).

Conforme as circunstâncias, a avaliação pode ser realizada de maneira informal ou formal, mas sempre devem ser levados em conta dois elementos básicos: os instrumentos e os critérios.

Gasparin (2005) mostra que esse tipo de avaliação não ocorre apenas nessa fase, mas durante o transcorrer de todas as atividades. A catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada. Deste ponto, o educando retorna à prática social, mas manifestando uma nova postura prática, uma nova atitude sobre o conteúdo e uma nova forma de agir – uma prática social, Final de Conteúdo, o quinto momento previsto no método pedagógico apresentado. A avaliação que permeia todo esse

processo será para verificar o que o educando aprendeu, para dar continuidade ou retomar o conteúdo, se for o caso.

Vasconcellos (2005) explica que não há como abolir a avaliação, pois, neste caso, não se conheceriam as dificuldades do educando, por não haver uma avaliação contínua do processo e o professor não teria como ajudá-los. Esclarece que é uma crítica ao uso corrente da prova em um momento sacramentado e destacado, ou seja, desvinculada do processo ensino e aprendizagem.

Luckesi (2005) considera que os educadores elaboram suas provas para testar o conteúdo trabalhado com os educandos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem. Há a explicação de que esse fato possibilita várias distorções, como ameaças, elaboração de itens descontextualizados dos conteúdos ensinados nas aulas, questões com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado em sala de aula, e uso de linguagem incompreensível para os educandos.

As pedagogias contemporâneas valorizam uma metodologia mais participativa, na qual a avaliação é concebida como experiência de vivência. Na relação dialética, presente na avaliação, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento que o levará a participação ativa, valorizando o fazer e refletir, sem medo de errar porque o erro, no processo ensino-aprendizagem, assume o caráter mediador. Assim, tanto o aluno como o professor podem rever sua trajetória para compreender e agir sobre o conhecimento. e a avaliação não se reduz a apenas atribuir notas.

Vasconcellos (2005) faz a distinção entre avaliação e nota, mostrando que a primeira é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, para captar seus avanços, suas resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional.

Mesmo que, um dia, não haja mais nota ou reprovação na escola, certamente haverá necessidade de continuar existindo uma avaliação, como acompanhamento do desenvolvimento dos educandos, ajudando-os em suas eventuais dificuldades. Para que isso venha acontecer, em primeiro lugar, o educador não deve fazer uso autoritário da nota, e sim, com novas práticas

concretas, mostrar ao educando que, se ele aprender, a nota virá como consequência. (VASCONCELLOS, 2005).

Vasconcelos (2005) também esclarece algumas questões relativas à recuperação de estudos, enfatizando que essa prática pedagógica, mais do que uma estrutura da escola, deve significar uma postura do educador no sentido de garantir a aprendizagem dos educandos. É importante que a recuperação aconteça no próprio ato de ensinar, quando o educador, a partir da análise dos erros, percebe a necessidade dos educandos.

Não ocorrendo esta recuperação, o educador está se omitindo em sua tarefa primordial que é garantir a aprendizagem. A recuperação da aprendizagem deve traduzir-se na recuperação da nota, uma vez que, até o momento, ela é atribuída. No início de cada ano letivo, o educador deve explicitar aos seus educandos a metodologia a ser utilizada, o conteúdo a ser desenvolvido, seus critérios de avaliação, ser deixando-os claro para favorecer os processos avaliativos que permitirão que a avaliação tenha realmente uma função de *feedback*.

Faz-se necessário que as atividades didático-pedagógicas sejam desenvolvidas de maneira mais eficaz e positiva pelo educador. Nessa mão, a avaliação não será aplicada somente ao nível de aprendizagem do educando, mas também ao aperfeiçoamento do ensino. Cabe ressaltar que a avaliação da aprendizagem escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade, ao Projeto Pedagógico da escola.

No entanto, de modo geral, não se percebe a discrepância entre a proposta educativa teórica e a prática efetiva. Para superar esta contradição entre a concepção que fundamenta o trabalho do educador da rede pública de ensino, a qual tem sua base no materialismo histórico-dialético e entre a avaliação que se revela nas ações avaliativas implementadas nestas escolas, é necessária uma reflexão crítica sobre a prática.

A avaliação é um meio ou recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não. Ela está a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social que busca superar as contradições existentes na sala de aula, tentando dar autonomia ao educando. A pedagogia dos conteúdos socioculturais centrada na ideia de igualdade para todos no processo de educação e na compreensão que a prática educacional se faz pela socialização do conhecimento produzido pela humanidade,

ao longo de sua história através da prática social, nos traz uma prática de avaliação condizente com o novo modelo social.

Propõe a superação do autoritarismo exigindo a participação democrática de todos. A avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana. (LUCKESI, 2005, p.31)

Hoffmann (1996, p.148) revela:

[...] entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.

A autora esclarece que o diálogo, entendido a partir dessa relação epistemológica, não é obrigatoriamente uma conversa verbalizada entre professor e aluno. Ele é mais amplo e complexo: se trata de uma reflexão em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação. Isto significa desenvolver uma relação dialógica, teórico-prática, fundamental na avaliação mediadora.

Vasconcellos (2005) considera que o processo de conquista de conhecimento de forma dialógica supera o senso comum deformado a respeito da avaliação, mas é preciso envolver todo o coletivo escolar para se concretizar uma transformação. Os educadores devem investir para criar uma nova mentalidade junto aos educandos, aos demais educadores e aos pais.

Os pais e educandos precisam encontrar o mesmo tipo de postura por parte de cada professor e dos demais profissionais que atuam na escola. Os critérios utilizados na avaliação devem ser conhecidos anteriormente pelos pais e educandos. A escola deve privilegiar espaços para que estes critérios sejam sempre discutidos, aclarados e concretizados.

A garantia da aprendizagem na escola é um direito dos alunos e a garantia deste direito requer condições objetivas para que a escola cumpra sua função de ensinar conhecimentos sistematizados reconhecidos culturalmente como importantes à sociedade. Entre estas condições está a busca de ações coordenadas do coletivo escolar, criando espaços para o redimensionamento da prática avaliativa estruturada a partir de um embasamento teórico adequado pelos educadores.

Dentro deste contexto, estes poderão aliar teoria à prática de forma efetivamente positiva. Recorrendo aos documentos legais da área educacional, pode-se observar nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2007), que a avaliação da aprendizagem está articulada com a concepção metodológica dialética do processo educativo e apontam para um conhecimento mais apurado da metodologia dialética do conhecimento. Assim, considera-se um pensar e um efetivar da avaliação da aprendizagem de forma democrática e emancipadora

Mesmo apresentando uma abordagem específica para cada disciplina do conhecimento, traz recomendações aos educadores quanto ao encaminhamento para que todos os alunos aprendam e participem mais das aulas. Ademais, apresenta ainda critérios e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada conteúdo e objetivo.

Os encaminhamentos metodológicos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2007) evidencia a avaliação processual como pertinente levantar a questão do “erro” que, possivelmente, os educandos possam apresentar no processo avaliativo. O erro passa a ser construtor do conhecimento na medida em que o educador reconhece o esforço do educando, ofertando um *feedback* sobre seu desempenho e o entendimento do erro como integrante da aprendizagem.

Notório que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educação (LDB), nº 9.394/96, traz a avaliação como: “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Na abordagem acerca da avaliação da aprendizagem contida no Projeto Político Pedagógico da universidade foco desta pesquisa, observa-se uma coerência com a concepção pedagógica em pauta. Como introdução, lê-se: A avaliação da aprendizagem serve de parâmetro para o professor e o aluno perceberem e reverem os caminhos de compreensão e ação sobre o conhecimento. Para tanto, ela deve ser contínua, democrática, diagnóstica, formativa e mediadora da aprendizagem. (UFPR, 2008)

No Projeto Político Pedagógico em questão, verifica-se que a realidade do cotidiano escolar está presente, como também o desejo de realizar mudanças necessárias: à medida em que se busca promover o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação da aprendizagem escolar para a melhoria da qualidade da educação ofertada em escolas públicas de ensino, se compreende que vários

fatores interferem no desempenho dos alunos. Muitos cuidados devem ser tomados no desenvolvimento da prática avaliativa do conhecimento dos alunos utilizando procedimentos que assegurem realmente o pleno desenvolvimento destes, evitando a comparação entre alunos, o que caracterizaria uma prática avaliativa classificatória, portanto, indesejável do ponto de vista pedagógico atual.

Deste modo, é necessário que a escola abra cada vez mais espaços para estudo e reflexão, nos quais todo o coletivo escolar encontre caminhos para oferecer uma formação adequada a partir de melhores condições pedagógicas e estabelecimento de estratégias significativas, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos dentro da dinâmica social, uma vez que sempre encontram uma resistência a tudo que é novo no âmbito educacional.

Propostas de ação coletivas e articuladas certamente seriam o fio condutor para construir e efetivar uma prática educativa transformadora. Há também que se considerar os hábitos cristalizados de práticas pedagógicas conservadoras e autoritárias, que permearam a formação de muitos professores. Tais fatores, intencionalmente ou não, estão presentes no dia a dia escolar, o que propõe um maior suporte de conhecimentos filosóficos, como também conhecimentos na área da psicologia educacional por todos os profissionais da educação, destacando-se os professores.

Um educador deve, verdadeiramente, ser mediador ao começar seu trabalho com o que o aluno sabe, isto é, tem como ponto de partida a prática da avaliação diagnóstica, objetivando auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo de ensino-aprendizagem. Do professor espera-se, a partir de uma prática segura e responsável em sala de aula, um conhecimento teórico embasado e condizente com os avanços científicos contemporâneos. Deve-se verificar em que medida os conhecimentos anteriores de seus alunos ocorreram, acolher a situação real e tomar decisões para obter resultados cada vez mais satisfatórios na construção do conhecimento, proporcionando aos mesmos a oportunidade de compreender a realidade e sobre ela se posicionar, enfrentar e resolver a contento os problemas nela existentes.

Tendo reconhecido e analisado os materiais teóricos que embasam esta pesquisa, o capítulo 3, que trata da metodologia da pesquisa, irá apresentar...

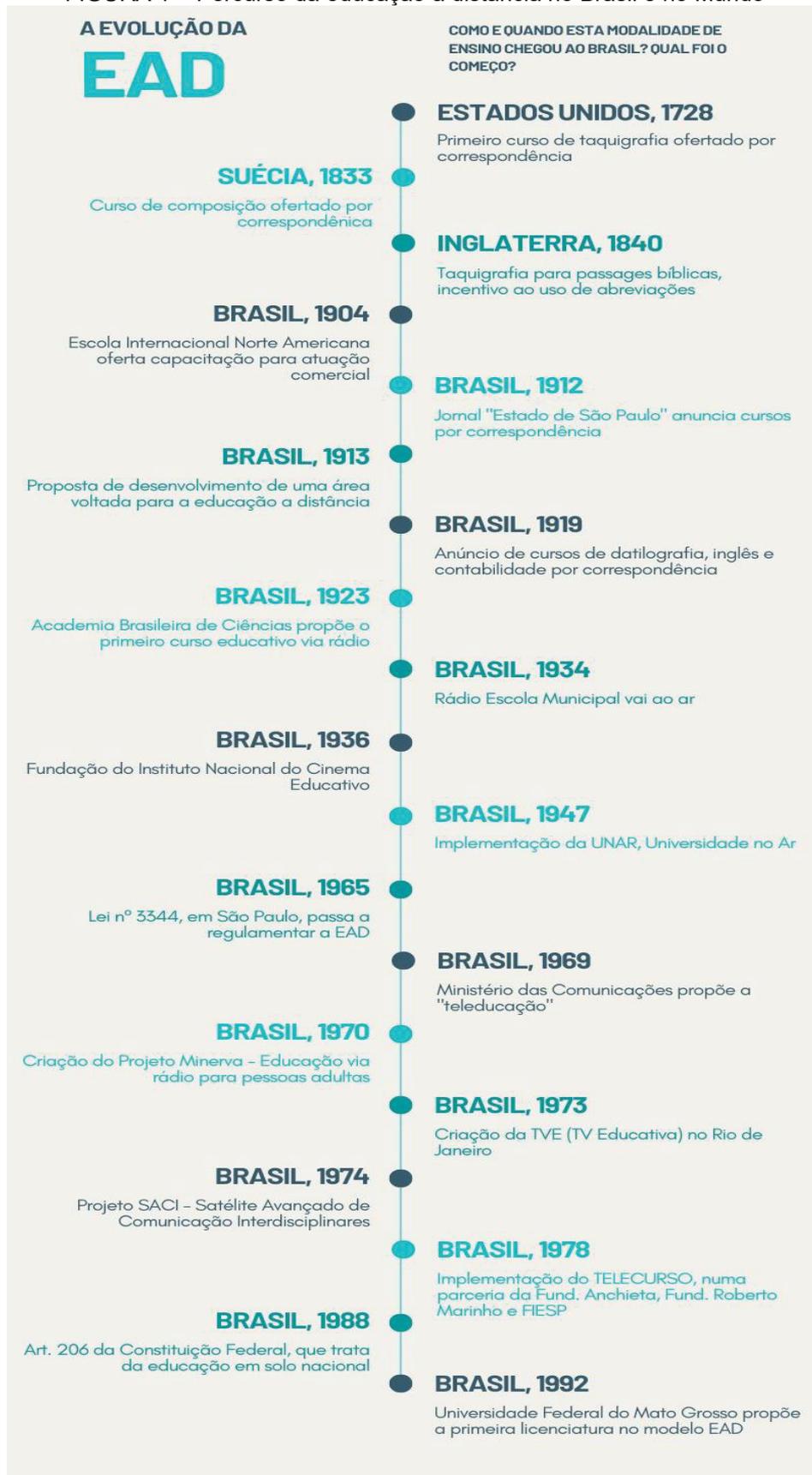
3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A Educação a Distância, como já identificada aqui pela sigla EaD, é uma modalidade que, para Houaiss (2009), significa um tipo, aspecto ou feição distinta que podem ter as coisas, sendo modalidade relativa ao modo específico como se faz algo. É importante trazer a modalidade para um contexto educacional, como modelos, ajustes, arranjos que tornam possível o ensino-aprendizagem (MILL, 2018).

Observando a história e o crescimento de eventos educacionais que envolvem as tecnologias digitais da comunicação e informação, cibercultura, educação a distância, ensino híbrido, *design* didático leva-nos a perceber que as metodologias de investigação no campo das ciências sociais vêm se desenvolvendo e originando métodos de pesquisa que possibilitam prosseguir nos estudos destes modernos espaços culturais de diferentes grupos sociais.

Apresenta-se abaixo alguns marcos da história da EaD no Brasil até o advento da Internet, a começar pela Figura 1, que apresenta o percurso que foi traçado, de 1728 a 1994 quando ao desenvolvimento da educação a distância no cenário nacional e internacional.

FIGURA 1 – Percurso da educação a distância no Brasil e no Mundo



FONTE: O autor (2022).

Sobre a modalidade, é imprescindível destacar as particularidades relacionadas à forma que se organiza quanto à administração, técnica, logística e pedagógica. Diferente da modalidade mãe das demais – a educação presencial –, a EaD é uma das sete modalidades identificadas, considerando o atendimento de educandos específicos, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Essas características trazidas na análise de Mill (2018) consideram o processo de ensino-aprendizagem organizado como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

A EaD tem recursos que possibilitam novas estratégias de ensino e de aprendizagem por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Entretanto, é importante destacar que todos esses recursos são parte de uma nova cultura, a *cibercultura*, que Lévy (2010) conceitua como um fluxo continuado de ações que acontecem entre pessoas conectadas por computadores. Mas não só ao se estar *on-line*, pois o autor afirma que as relações consideradas *off-line* também fazem parte desse movimento, uma vez que existem ações ocorrendo também fora dos computadores. Um exemplo disso são as ideias para promover o convívio social entre as pessoas, ainda que estejam fora das redes.

Lévy (2010) considera que a tecnologia permite algumas ações práticas. Portanto, a “cibercultura” não se separa da “cultura” e só se diferenciam pela parte tecnológica que a opera. É a tecnologia que permite uma série de coisas, como compartilhar informações de modo mais rápido e econômico, ou manter relações com pessoas distantes, que não são possíveis no mundo real.

Ao tratar do espaço virtual, Levy (2010) pondera que esse é parte integrante do mundo real, e não um universo oposto. Segundo ele, o contrário de virtual seria o “atual”, já que todas as informações que existem na internet, sendo parte da cibercultura, estão disponíveis de uma maneira virtual e, quando acessadas, elas se tornam atuais, ou seja, um ato informacional. A enorme quantidade de dados existentes no mundo virtual permite a transformação do mundo físico, basta acessá-lo no ciberespaço e saber interpretá-lo.

Adiante, Lévy (2010) define que o ciberespaço seria o espaço digital existente entre os computadores ligados em rede, permitindo a troca de dados entre

os usuários. Por haver uma disposição aberta, o ciberespaço pode crescer fluido, armazenando dados que podem trazer informações importantes, desde uma pesquisa e um trabalho de escola, até para grandes projeções matemáticas, por exemplo.

A pesquisa trata de questões que envolvem o *design* instrucional, educacional e didático, considerando-se os diferentes conceitos frente às visões dos autores, a seguir apresentados. Guillermo (2002) afirma que “*design*” é uma daquelas palavras inglesas que, quando traduzidas, pode perder seu significado. *Design* está associado à ideia de planejar, projetar, conceber e designar, não de desenhar, como geralmente é conhecida.

Em inglês, diferenciam-se esses significados pelas palavras *design* (planejar, designar) e *draw* (desenhar), assim como se tem respectivamente, na língua espanhola, os termos *diseño* e *dibujo*.

O conceito para *designer* educacional, no que tange a expressão “*design* instrucional ou educacional”, abarca planejamento, elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino aprendizagem. Com ele, deseja-se atingir o potencial e os benefícios plenos que um ambiente *on-line* possibilita, precisando repensar as filosofias e as práticas que trazemos para o ambiente de *design* (MATTAR, 2014).

Quanto ao *design* instrucional, este é a ação institucional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e outros produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008).

Então, opta-se pela expressão *design* didático, nomenclatura utilizada por Mattar (2014) e Filatro (2008) como *design* instrucional ou *design* instrucional contextualizado (RAMAL, 2001). O que define é a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que incorpore, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização (FILATRO, 2003).

A partir de Peters (2001), assumimos a expressão *design* didático para designar o processo de análise de requisitos, planejamento e especificação, no que

diz respeito à elaboração de cursos à distância baseados na *Web* (CAMPOS; CAMPOS, 1981).

Um dos aspectos do *design* didático é a definição das situações didáticas a serem utilizadas em um curso na *Web*, projetadas, obedecendo a determinadas características em função dos pressupostos epistemológicos que estão por trás de tal produção, ou seja, a teoria de aprendizagem adotada determina os princípios que serão aplicados na organização da situação didática.

O professor deve considerar os domínios do conhecimento como espaços abertos à navegação, manipulação, cooperação e criação. Os educandos, por sua vez, devem ser estimulados a transitar, aleatoriamente, por fotos, sons, filmes, textos, gráficos, entre outros, disponibilizados em forma de *hiperlinks*.

Apresentados esses conceitos e feita essa introdução, pode-se avançar para a caracterização da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por se tratar de uma temática subjetiva e lidar com sujeitos, a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva com enfoque metodológico netnográfico. A pesquisa qualitativa possibilita um exame das subjetividades intrínsecas nas práticas do dia a dia, sendo eficaz para determinar o método das teorias que precisam ter tessitura entre si para resultar em diagnóstico científico, mesmo que com diferentes aspectos (FLICK, 2009).

É importante saber os motivos que levam à escolha da investigação utilizando-se a pesquisa qualitativa, pois desde o “design da pesquisa qualitativa pressupõe uma certa visão de mundo, requer a definição como um investigador seleciona sua amostra, coleta e analisa dados e contempla assuntos como validade, confiança e ética” (TEIXEIRA, 2003, p. 191).

Creswell (2014, p. 50) afirma que a pesquisa qualitativa possibilita trazer “maior atenção à natureza interpretativa da investigação”, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores, de modo que a interpretação é fundamentada na interação entre observação, formulação de conceitos, desenvolvimento teórico, pesquisa empírica, entre outros.

A pesquisa qualitativa não é linear, [...] um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo (TEIXEIRA, 2003, p. 191).

Gil (2010) coloca que a pesquisa exploratório-descritiva, como investigações desenvolvidas, tem o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Assim, é usada quando o tema escolhido não é explorado frequentemente, tornando-se complexo formular hipóteses precisas e operacionalizáveis acerca deste.

Em uma primeira fase da investigação, foi feita uma pesquisa de caráter exploratório, consistindo principalmente no levantamento da produção bibliográfica relacionada ao tema. Assim, foram efetuadas atividades de localização, seleção, leitura e análise de referências bibliográficas, a partir das quais se organizou um corpo central de conhecimentos para compreensão dos domínios teóricos e dos domínios tecnológicos. Esta etapa foi realizada no ano de 2020.

A abordagem de pesquisa netnográfica possibilita ao pesquisador aproximar-se da realidade do que se está investigando virtualmente. Ao optar por essa metodologia, entendem-se maiores probabilidades em realizar um trabalho com um universo que envolve a *cibercultura* e o *ciberespaço* pouco visitado por uns e/ou apenas praticado por outros. A *cibercultura*, muitas vezes, considerada efêmera, volátil e inconstante, na verdade tem como sua maior característica a fluidez e as constantes transformações.

A netnografia surgiu da necessidade de uma metodologia que transitasse pelos acontecimentos mercadológicos e comunicacionais que surgiram nas comunidades virtuais no final da década de 80. Ela mobilizou um grande número de pesquisadores, que perceberam suas possibilidades de investigação das ações políticas dos indivíduos e na inclusão digital e social via *internet* (NOGUEIRA; GOMES; SOARES, 2011).

A pesquisa científica de Severino (2016, p. 106) se constitui na aplicação de técnicas e métodos que nos dão um norte e são sustentadas por teorias e “fundamentos epistemológicos” que justificam a metodologia praticada. Após apresentação acima sobre quais métodos foram utilizados, selecionou-se um conjunto de instrumentos pertinentes à abordagem qualitativa de metodologia netnográfica para a coleta de dados, como elencado a seguir.

Sendo a netnografia, segundo Kozinets (2014, p. 61), uma “pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *on-line*”, torna-se necessário balizar os instrumentos tecnológicos como, por exemplo, *chats*, fóruns, *lives*, tempos síncronos e assíncronos, dentre outros recursos disponibilizados pela internet. Segundo Kozinets (2014, p. 62), sobre a coleta de dados na pesquisa netnográfica:

[...] ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica de uma base na observação participante para incluir novos elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coleta de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas, como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas, para agora também incluir a netnografia.

Então, compreender alguns fatores dos processos de formação docente que se realizam na EaD, com o uso cada vez mais intenso das TIC e do AVA, espaços onde ocorrem as práticas da cultura digital, requer reflexões e certos entendimentos sobre campo propício de pesquisas, porém, ainda pouco explorado.

Muitas são as pesquisas que têm vislumbrado inovações metodológicas sem edificar novidades sobre esse mundo virtual do saber teórico separado do tecnológico. Percebe-se metodologias que versam sobre os objetos, incluindo a formação *on-line* na cultura digital, sobre a qual se pretende pesquisar as complexidades e intersecções em diferentes campos do conhecimento, analisando-os. Utilizando a netnografia, o pesquisador poderá compreender e analisar o que ocorre, podendo chegar a diagnósticos mais precisos.

O que se pretende é trazer à tona evidências que provoquem reflexões sobre as mudanças que, cada vez mais, atuam na formação docente, observando aspectos que ocorrem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do educador e do educando. Para tanto, é necessário compreender a relação entre educação e tecnologias, ultrapassando as fronteiras dos saberes teóricos e ir ao encontro dos saberes tecnológicos, construindo uma via de mão dupla.

Pelo uso do método netnográfico, observa-se como as interações entre educando e educadores virtuais ocorrem, na condição de adultos que produzem seus saberes e fazeres teóricos e tecnológicos.

Para tanto, a pesquisa qualitativa será realizada com a metodologia netnográfica e participante que, para Kozinets (2002), é uma pesquisa observacional capaz de proporcionar aquele que realiza mergulhar no universo a ser estudado por

um tempo específico. Ainda assim, o autor registra que a netnografia utiliza os conceitos, estratégias e atitudes etnográficas, levando em consideração as analogias entre aqueles que participam dos processos sociais, dos participantes do grupo social estudado pelo pesquisador.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Paraná no Curso de Pedagogia EaD, totalmente de forma virtual, por meio de questionários *online* e observação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) plataforma *Moodle*, denominado UFPR Virtual. Isso possibilitou o alinhamento ao ambiente nos quais são revelados os fazeres e saberes acadêmicos, construídos e com significativa inserção na comunidade virtual. Para Kozinets (2014, p. 14), esses pesquisadores são considerados netnógrafos que, segundo o autor, são “de grande significado ao fato de que as pessoas se voltam às redes de computador para participar de fontes de cultura e obter um senso de comunidade”.

Embora um ambiente virtual seja o *lócus* da pesquisa, a preocupação nessa investigação será com as atitudes humanas, em relação aos recursos tecnológicos como ferramentas de ensino e aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram os discentes ingressantes no ano de 2021.

O Curso de Pedagogia EaD – UFPR é parte integrante da UAB – Universidade Aberta do Brasil. A UAB é uma estrutura composta por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para a população que encontra barreiras à formação universitária. Como facilitadora, usa-se a metodologia da educação a distância, tendo o propósito de atender a todos, observando, prioritariamente, o atendimento àqueles que atuam na educação básica, seguindo a ordem de atendimento para dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Esse sistema foi instituído pelo Decreto nº 5800 de 8 de junho de 2006, visando “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de aumentar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). O sistema promove a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, apoiando pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, baseadas em tecnologias de

informação e comunicação. A UAB é incentivadora da cooperação entre a União e os Estados, e promove a criação de centros de formação permanentes, por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

O Sistema UAB propicia articulação, interação, efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

A UAB tem semeado uma universidade pública de qualidade em locais afastados e isolados, com vistas a incentivar o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), servindo como um instrumento universalizador do ingresso ao ensino superior e para a formação do professor em outras disciplinas. Ademais, fortalece a escola no coração do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo Ministério da Educação (MEC);
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no país;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Em setembro de 1998, foi editada a Portaria n.º 270/98 da Reitoria da UFPR, que criava a Comissão Intersetorial encarregada de elaborar uma pré-proposta de um núcleo de educação a distância. Em 1999, o Conselho Universitário aprovou a institucionalização da EaD na UFPR por unanimidade, instaurando um Núcleo de Educação a Distância (NEAD) para promover a divulgação, o debate, o ensino e a

pesquisa na modalidade de EaD. O NEAD foi criado pela Portaria n.º 370/99 de 10 de fevereiro de 1999, sendo órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.

A turma de 2000 do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil na modalidade EAD foi ofertada em convênio da UFPR com a União Sul Brasileira de Assistência Social e Educação, entidade filantrópica-religiosa e mantenedora da Rede de Escolas Adventistas, com início em julho daquele ano e contando com 900 alunos matriculados após Teste Seletivo.

Na UFPR, a EaD teve, na Portaria do Conselho Nacional Educação (CNE/CES) n.º 235/2000, a autorização da oferta de cursos de graduação e profissionalizantes na modalidade EaD. Em parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Com isso, são ofertados cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento em todo país. A UFPR fechou parceria com UAB em 2007, tendo iniciado o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil em 2009, em cinco Polos com 250 alunos – quatro polos no Paraná e um polo de São Paulo.

Em 2010, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) n.º 72 passou a regulamentar a oferta de carga horária EaD em cursos presenciais. Essa resolução ficou conhecida durante muito tempo como a “resolução dos 20%”, considerando que a carga horária referente ao ensino a distância deveria corresponder a um máximo de 20% do total da carga horária dos cursos presenciais.

De 2013 a 2016, houve um acompanhamento da Coordenaria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD)⁵ no intuito de acompanhar o processo de implantação dessa carga horária nos diversos cursos de graduação. A CIPEAD é a unidade competente para implementar políticas e diretrizes da Educação a Distância (EaD), estabelecidas no âmbito da UFPR. Essa Unidade também é responsável pelo desenvolvimento e apoio às atividades acadêmicas a distância e por diversos cursos de educação a distância.

Em 2017, acompanhando o fluxo de reformas curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores, trazido pela Resolução CNE/CES n.º 02/15, a CIPEAD lança o projeto UFPR HÍBRIDA, com o objetivo de consolidar o apoio aos cursos e professores que desejam inserir o uso de tecnologias e de outros

⁵ Coordenaria de Integração de Políticas de Educação a Distância, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da Universidade Federal do Paraná.

ambientes de aprendizagem, além do espaço físico tradicional da sala de aula. Trata-se de uma iniciativa que se ampara em um cenário de uso intenso de tecnologias que podem fortalecer e consolidar metodologias de ensino ativas. Além de apresentar informações sobre as questões burocráticas e institucionais que permeiam a implantação da educação híbrida, esse projeto também busca oferecer cursos de formação para a comunidade docente que possam auxiliar no uso do ambiente virtual de aprendizagem da UFPR.

Em 2019, foi lançado o Projeto Terra Roxa. Trata-se de um conjunto de ações que integram o processo de institucionalização da EaD na UFPR. Essa iniciativa abre precedentes para a criação dos NTE – Núcleos de Tecnologias Educacionais – nos diversos setores, que possibilitam a criação e implementação de diversas políticas envolvendo a EaD e as tecnologias educacionais.

Segundo a CIPEAD (2021), os objetivos gerais dos NTE são: favorecer a inserção da Educação Híbrida; congregar e potencializar as ações (cursos, projetos, linhas de pesquisa etc.) que envolvam as TDIC nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; fortalecer o uso das TDIC nos processos de gestão; e planejar ações estratégicas para ampliar a estrutura física e humana, envolvendo o uso das TDIC. Para essa ação, os locais e os objetivos específicos são definidos a partir do plano de ação proposto pelo colegiado gestor do NTE, em consonância com a gestão setorial, tendo a educação híbrida como um alicerce da EaD.

Na UFPR, tal como o previsto nas normativas legais, a EaD é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Por este sistema, utiliza-se recursos que auxiliam os processos de ensino como materiais impressos, audiovisuais, eletrônicos e tutoria como elemento de relação mista.

A UFPR oferece os cursos de Administração e de Pedagogia a distância. Estes cursos fazem parte do Projeto UAB-UFPR, sendo os discentes do Curso de Pedagogia, turma 2021 os participantes da pesquisa.

A netnografia está relacionada à metodologia que se apresenta nessa segunda década do século XXI, sendo que a tecnologia se tornou indispensável para a maioria das pessoas e a EaD vem fazendo, cada vez mais, parte da formação dos discentes. A netnografia possibilita articular o ambiente virtual de

aprendizagem aos participantes, de forma a permitir compreender o todo do curso, aproximando a teoria e a prática em perspectiva formativa.

Praticando uma observação participante, sob a ótica da netnografia e observados os procedimentos éticos, foi realizada uma coleta de dados descritiva sobre a interação dos discentes nas aulas síncronas no AVA, possibilitando uma observação do contexto sobre os saberes e fazeres desses educandos.

Os participantes da pesquisa são os acadêmicos do Curso de Pedagogia EaD-UFPR ingressantes em 2021 e matriculados nas disciplinas de Tecnologias e Formação de Professores e Introdução à Organização no Estudo em EaD, ofertadas no 2º semestre de 2021, e que tiveram interesse em participar.

Aceitaram participar da pesquisa e responderam aos questionários 41 discentes dos 151 matriculados na turma. Com o propósito de preservar a identidade dos participantes e atendendo às questões éticas que norteiam as pesquisas, estes tiveram seus nomes substituídos pelas três primeiras letras da palavra educando, “EDU”, e o número de ordem atribuído pela entrega cronológica do questionário registrada pelo sistema do *Google Forms*. Assim os 41 educandos são identificados: EDU01, EDU02, EDU03, até finalizar com EDU41.

Os discentes e os tutores das referidas disciplinas participaram do estudo, no tocante aos eventos que ocorreram virtualmente, entre eles as comunicações nos *chats, e-mails, Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook Messenger, LinkedIn*, fóruns e aulas síncronas por webconferência ou pelo *YouTube*.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados são adaptados nos formulários *on-line* e questionários que permitiram ao pesquisador fazer uma imersão, penetrando naquele grupo e coletando indícios diversos, verificando os modos como cada um daqueles sujeitos percebe e constitui sua realidade.

Para Duarte (2004), os fóruns de discussão possibilitam apanhar informações consistentes que permitem ao pesquisador delinear e compreender a lógica que preside as relações que ocorrem em um determinado grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. Por isso, optou-se pelos Instrumento de Coleta de Dados (ICD) apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, ICD E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

OBJETIVOS	ICD	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES
Identificar os recursos didáticos, analógicos e digitais utilizados pelos educandos em suas trajetórias escolares: da Educação Básica ao Ensino Superior;	Formulário diagnóstico <i>Google Forms</i> disponibilizado no site da pesquisa.	Análise netnográfica, com vistas a categorizar os recursos frente às tendências pedagógicas da Educação presencial e a distância, e os diferentes recursos didáticos apontados pelos participantes da pesquisa. Utilização das ferramentas <i>Sobek</i> e <i>VOYANT Tools</i> para análise dos dados coletados.
Verificar os domínios tecnológicos que o educando deve apreender para organizar seus estudos, na plataforma virtual, no atendimento às demandas de aprendizagem na EaD;	Formulário Avaliativo Analítico aplicado aos educandos, elaboradores dos materiais didáticos, dos planos de ensino, das atividades, bibliografia e das avaliações, materiais destinados aos educandos postados no AVA UFPR.	Análise netnográfica, considerando a avaliação dos educadores frente às dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem e ao uso dos recursos tecnológicos, disponibilizados na UFPR Virtual. Utilização da ferramenta <i>SOBEK</i> e <i>Voyant Tools</i> .

FONTE: O autor (2022).

O Formulário Diagnóstico (APÊNDICE I) foi pensado com o objetivo de identificar os recursos didáticos analógicos e digitais, utilizados pelos educadores e educandos em suas trajetórias escolares: da Educação Básica ao Ensino Superior. Para esse feito, a escolha do questionário *on-line* como instrumento de coleta de dados foi baseada em Hill e Hill (2016) e visará atingir tanto respondentes quantos forem os discentes que aceitarem participar dessa investigação⁶.

Ao analisar os dados coletados, seguiu-se as etapas da pesquisa netnográfica, com o propósito de categorizar os recursos frente às tendências pedagógicas da educação presencial e a distância apontados pelos participantes no formulário. Foram analisados como se dão os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, com o olhar atento para a interface entre os saberes teóricos e tecnológicos, bem como as tecnologias analógicas e as digitais colaboram, influenciam e repercutem na formação inicial dos discentes, em ambos os saberes: o teórico e o tecnológico.

Esta etapa é dividida em três momentos: (I) elaboração; (II) aplicação e (III) análise dos dados obtidos. Na fase de elaboração, realizou-se um estudo para observar e identificar questionários existentes com propostas equivalentes a esta pesquisa, com o intuito de fundamentar a sua validação.

⁶ Ressalta-se que, em princípio, poderá haver a participação dos dois docentes responsáveis pelas duas disciplinas referidas. O número de discentes participantes da pesquisa será definido, conforme o interesse de participação, considerando que a totalidade de alunos matriculados na Turma 2021 do curso de Pedagogia EaD-UFPR é de 150 discentes.

A aplicação do questionário foi por meio do formulário do *Google Forms*, que favorece a organização da coleta de dados, oferecendo ainda relatórios com informações diversas, tal como a porcentagem de educandos e educadores que escolheram determinada resposta. As informações foram coletadas virtualmente, considerando o atual panorama mundial de distanciamento social, resultado da pandemia da Covid-19.

Houve, também, a utilização das ferramentas *SOBEK* e *Voyant Tools* para análise dos dados coletados, por considerar-se que o uso de recursos tecnológicos, pensando especificamente na área acadêmica, uma vez que traz contribuições e tem tornado mais ágil o processo de investigação científica. Ambos os recursos são de domínio público e utilizados para análise de dados qualitativos.

Sobek é uma ferramenta de mineração de texto que foi desenvolvida para apoiar aplicações educacionais. Ela tem sido utilizada em várias tarefas, como no auxílio aos professores no processo de avaliação de atividades de produção textual, ou em atividades de leitura e escrita. Por outro lado, *Voyant Tools* é um aplicativo de código aberto baseado na web para realizar análises de texto. Oferece suporte à leitura e interpretação acadêmica de textos ou corpus, principalmente por acadêmicos das humanidades digitais, mas também por estudantes e pelo público em geral.

Diversas áreas têm utilizado essas ferramentas para suas análises, confirmando a relevância de ambos nas mais diversas áreas do conhecimento, além da interface amigável e de simples utilização.

O processo para obtenção desses dados também foi por meio de um Formulário Avaliativo Analítico (APÊNDICE II) que será aplicado aos educadores, elaboradores dos materiais didáticos, dos planos de ensino, das atividades didáticas, e das avaliações da aprendizagem destinados aos educandos, postados na UFPR Virtual. Este segue as mesmas etapas da aplicação e análise de dados do Formulário Diagnóstico (APÊNDICE I).

Quanto aos diálogos propostos, se deram por meio do fórum de discussão em torno das questões respondidas no Formulário Diagnóstico, a fim de que os educandos e educadores se posicionem, argumentando o teor das respostas - os posicionamentos foram transcritos e registrados pelo pesquisador. O propósito dessa etapa da coleta de dados é obter subsídios para a realização de uma análise netnográfica, considerando as vozes dos participantes da pesquisa. Essa análise de

dados e interpretação interativa dos resultados será desenvolvida utilizando a Teoria de Análise de Aguiar e Ozella (2006, 2013), com o auxílio dos *softwares SOBEK e o Voyant Tools*.

Considerando as análises decorrentes das respostas fornecidas pelos discentes, observou-se as possibilidades da reorganização do trabalho pedagógico, levando em conta os domínios teóricos e tecnológicos dos discentes, com base nas questões norteadoras das manifestações dos participantes da pesquisa no referido Fórum (APÊNDICE III).

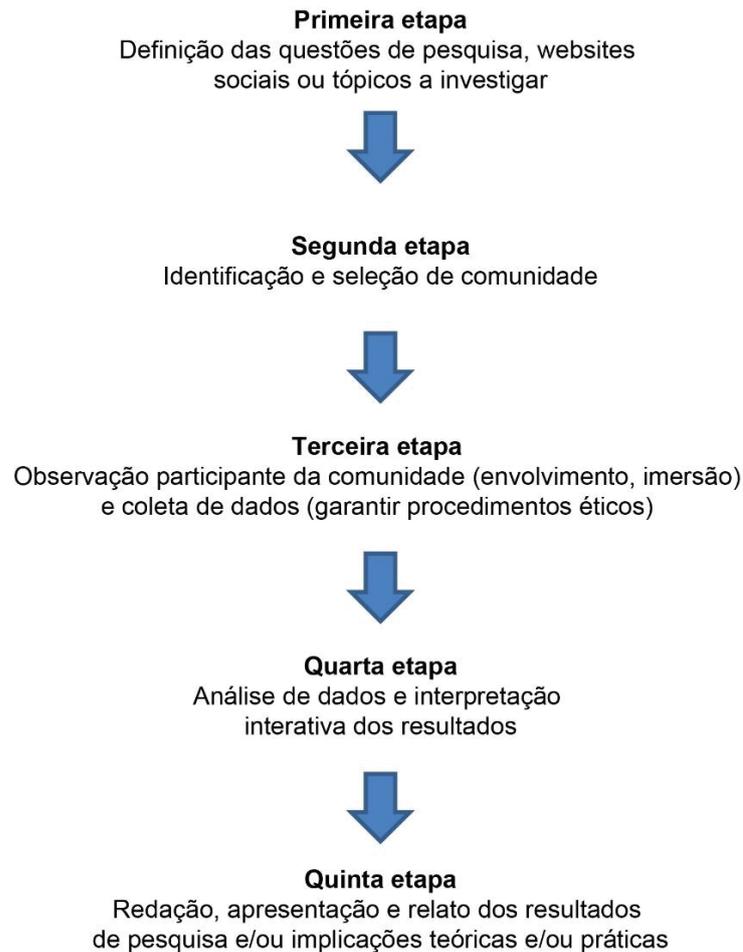
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa netnográfica envolve as etapas de planejamento do estudo, seleção e entrada em campo, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, garantia dos padrões éticos e apresentação da pesquisa

Considera-se que a netnografia se assemelha à etnografia, por oferecer as seguintes possibilidades: a) é naturalista, possibilitando o estudo das manifestações sociais surgidas naturalmente no ambiente virtual; b) é imersiva, por possibilitar ao pesquisador uma compreensão densa de seu objeto de estudo; c) é descritiva, pois investiga e traz à luz uma determinada realidade, como as acepções culturais ocultas e artefatos ligados entre si (como, desenhos, símbolos, gráficos, fenômenos acústicos, imagens e vídeos); d) é multimétodos, podendo associar variadas ferramentas e técnicas de pesquisa, permitindo *insights* através da triangulação; e) é adaptável, podendo ser utilizada para estudar diferentes ferramentas de comunicação mediadas por computador, entre elas fóruns de discussão, *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagem, *sites* de redes sociais, *podcasts*, e outras (KOZINETS, 2010).

Kozinets (2014) destaca a importância das cinco etapas da pesquisa netnográfica apresentadas na Figura 2.

FIGURA 2 – ETAPAS DA PESQUISA NETNOGRÁFICA



FONTE: Kosinets (2014, p. 72).

A Figura 2 apresenta as etapas de planejamento do estudo netnográfico segundo Kozinets (2014, p. 72): 1) Entrada em campo “Definição das questões de pesquisa, *websites* sociais ou tópicos a investigar”; 2) A coleta de dados “Redação, apresentação e relato dos resultados de pesquisa e/ou implicações teóricas e/ou práticas”; 3) A análise e interpretação dos dados “Observação participante da comunidade (envolvimento, imersão) e coleta de dados”; 4) Garantia dos padrões éticos “Análise de dados e interpretação interativa dos resultados”; 5) Representação da pesquisa “Redação, apresentação e relato dos resultados de pesquisa e/ou implicações teóricas e/ou práticas”.

Conforme foi afirmando anteriormente, a adesão a padrões metodológicos previamente estabelecidos proporciona consistência e legitimidade ao trabalho netnográfico, junto à comunidade acadêmica. É conveniente detalhar cada uma dessas etapas, como apresentado a seguir.

Em primeiro momento, a pesquisa netnográfica estabelece um plano envolvendo a elaboração do problema de pesquisa, seguido da escolha do ambiente virtual na qual será realizada que, devendo ser o mais apropriado aos propósitos do estudo, ocorre quando da seleção da comunidade virtual que será investigada (KOZINETS, 2014). Nessa etapa, o problema de pesquisa que motivou a investigação foi definido, a partir das contribuições da netnografia, nos domínios teóricos e tecnológicos na cognição e aprendizagem de jovens e adultos, a serem explorados pela netnografia

A segunda etapa tomou como possibilidade a pesquisa de comunidades virtuais integradas pelas redes sociais como *Instagram*, *Facebook*, e aplicativos de comunicação, como o *WhatsApp*. Entretanto, como a pesquisa busca verificar as contribuições trazidas pela netnografia aos estudos acerca dos domínios teóricos e tecnológicos, optou-se pelo uso desta em um grupo específico, como já apresentado.

A partir do grupo de acadêmicos, parte-se para a terceira etapa descrita por Kozinets (2014), na qual pretende-se apreender os significados culturais, socialmente compartilhados por estes, nesse ambiente virtual, fazendo o uso da netnografia. Além disso levou-se em consideração:

- o uso frequente e ampliado da UFPR Virtual;
- a delimitação do campo de pesquisa, com o grupo de jovens e adultos que o compõem;
- os espaços para a descrição dos objetivos dos integrantes do grupo, facilitando a contextualização do campo analisado;
- a participação frequente dos integrantes, dividindo informações, conhecimentos, ideias, sugestões e opiniões;
- a possibilidade de mensurar o número de participantes e o tamanho da comunidade.

Kozinets (2014) considera que a quarta etapa deve analisar o grupo, a fim verificar se atende aos critérios recomendados que, segundo ele, devem ser relevantes, ativos, interativos, substanciais, heterogêneos e ricos em dados. A análise desses dados e sua interpretação deve observar as questões interativas.

A quinta e última etapa consiste na redação e apresentação da análise dos resultados que, para serem produzidos, devem observar os rigores metodológicos

reconhecidos pela academia, indispensável para que o relatório netnográfico retrate os aspectos culturais e sociais investigados de maneira autêntica.

Kozinets (2014) assegura que pesquisas que levam em consideração o conteúdo das comunicações, sem explorar os significados culturais e sociais de uma determinada comunidade, são apenas análises de conteúdo. A pesquisa aqui apresentada tem, na netnografia, o propósito de realizar uma incursão no mundo da UFPR Virtual no Curso de Pedagogia EaD, que envolve o planejamento detalhado do estudo, a entrada em campo, a observação participante, a coleta de dados, a análise e a interpretação dos dados à luz da literatura, a apresentação do relatório netnográfico e a obediência aos padrões éticos que permeará todo o trabalho.

Tendo explorados os detalhes e as etapas que compuseram esta pesquisa, a análise dos dados é apresentada no Capítulo 4, a seguir.

4 ANÁLISE DE DADOS

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.
Arilda Schmidt Godoy (2017)

Uma sociedade é constituída por conhecimento. Estando ela sempre em transformação, o conhecimento também passa por uma constante renovação e, em virtude disso, a busca por subsídios e saberes faz-se necessária. Minayo (2009) arrazoar que o ser humano está em constante procura para elucidar as coerências do inconsciente coletivo e do comportamento humano, e a ciência e a incompletude do conhecimento fomentam essa demanda.

Na educação, de modo específico, o conhecimento figura nas vivências diárias, nas trocas entre os pares, na diversidade e pluralidade do ser humano. A sociedade tem, ainda, sua constituição influenciada pelas melhorias tecnológicas meio no qual as informações transitam e são rapidamente modificadas, determinando o incremento de pesquisas que analisem o contexto social, educativo e filosófico e o conhecimento brotado nas instituições educacionais.

A pesquisa se conforma em um procedimento metodológico, que possui várias possibilidades de caminhar dialético na investigação por recursos que podem ser sempre revistos, confrontados, discutidos, já que as ideias divergem. É importante um diálogo crítico com os dispositivos bibliográficos, com vistas a validade epistemológica capaz de compreender melhor o homem, a história, a filosofia e a própria ciência.

Creswell (2014) considera os conceitos e definições metodológicas alusivos à pesquisa como um norte e à macro interpretação científica mediante um universo investigativo considerando o levantamento de dados e experimentos que sobrevirão em uma concepção fundamentalista do objeto pesquisado.

Minayo (2009, p. 23), completa as ideias de Creswell (2014), acrescentando que a pesquisa enquanto metodologia leva o pesquisador a ter "(...) uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”.

Para Neto e Castro (2017, p. 82-83) "(...) o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto

sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”. Desse modo, faz-se necessário ressaltar a profunda necessidade do ato de pesquisar, seja pela constante mutabilidade do conhecimento ou pela necessidade de compreender o homem, suas relações com o meio e com a educação.

O presente capítulo foi construído com o intuito de conduzir a identificação dos domínios teóricos e tecnológicos necessários para atender as demandas de aprendizagem dos educandos na EaD. Iniciando-se pela seção 4.1 intitulada “Os recursos didáticos analógicos e digitais da educação básica ao ensino superior”, buscou-se, na seção 4.2 intitulada “Domínios tecnológicos e demandas de aprendizagens na EaD”, compreender quais os recursos didáticos, analógicos e digitais que foram e são utilizados por estes educandos em suas trajetórias escolares desde a educação básica ao ensino superior.

Essas seções visam analisar os dados, possibilitando realizar a compreensão de como os domínios tecnológicos do educando são apreendidos e possibilitam a organização de seus estudos, na plataforma virtual, para o atendimento às demandas de aprendizagem na educação a distância.

4.1 OS RECURSOS DIDÁTICOS ANALÓGICOS E DIGITAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

As tecnologias e os recursos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano das instituições de ensino, mas, no entanto, elas não se esgotam em si. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital promovendo uma inclusão digital. Para tanto, o planejamento deve levar em conta como o educando experimenta e identifica suas demandas quanto às competências digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ao considerar o histórico das últimas décadas sobre as tecnologias digitais, considera que elas têm alterado as formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Na educação, as tecnologias digitais vêm sendo introduzidas nas práticas docentes como forma de efetivar as aprendizagens de modo mais significativo. Isso vem ocorrendo com o propósito de apoiar os educadores na implementação de

metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior engajamento dos educandos.

As falas dos participantes desta investigação, suas histórias de trajetórias escolares frente aos domínios tecnológicos e suas demandas de aprendizagens na EaD foram analisadas a partir das repostas ao Formulário Diagnóstico (APÊNDICE II), aplicado à 41 discentes que responderam à questão proposta neste nos campos investigativo. O questionário objetivou identificar os recursos didáticos analógicos e digitais utilizados nas trajetórias escolares dos mesmos, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Esse Instrumento de Coleta de Dados foi construído com três Campos Investigativos, a saber:

- **1º Campo Investigativo** - recursos didáticos e as várias formas, registros e diferentes tipos de suportes. Para tanto, questionou-se juntos aos discentes sobre a evolução tecnológica que vivenciaram até os dias de hoje, durante a sua trajetória escolar, solicitando que apontassem os recursos tecnológicos analógicos que contribuíram para sua formação. Para esse questionamento os discentes desenvolvem uma resposta discursiva, relatando os recursos Tecnológicos Analógicos e Tecnológicos Digitais que tiveram relevância em sua formação até o momento.
- **2º Campo Investigativo** - recursos educacionais digitais que reposicionaram os recursos educacionais. Para tanto, questionou-se a caminhada formativa do discente, visando conhecer a percepção quanto as pressões impostas pela expansão da tecnologia digital e sua inserção no cenário da EaD no Curso de Pedagogia.
- **3º Campo Investigativo** - relação da aprendizagem dos conteúdos pelos educandos com recursos analógicos e digitais, de forma a atingir os objetivos previstos no plano das disciplinas, ter consistência do conteúdo da aprendizagem, apontando os recursos didáticos analógicos e digitais que consideram relevantes para a aprendizagem na EaD

Para atender ao objetivo será realizada uma análise netnográfica, com vistas a categorizar os recursos, frente às tendências pedagógicas da Educação presencial e a distância e os diferentes recursos didáticos, apontados pelos participantes da pesquisa.

Foi solicitado aos discentes que apontassem os recursos tecnológicos analógicos e digitais que contribuíram para sua formação, considerando desde sua

Educação Básica até no Curso de Pedagogia EaD. Os recursos didáticos foram apresentados sob várias formas e registrados nos mais diferentes tipos de suportes, considerando toda a evolução tecnológica vivenciada até os dias de hoje, durante a sua trajetória escolar.

A partir das respostas foi construída a nuvem de palavras demonstrando com que frequências às tecnologias analógicas e digitais fizeram parte do processo de formação dos participantes, o que é apresentado na Figura 3 e no Quadro 7.

QUADRO 7 – TIPOS DE RECURSOS DIDÁTICOS NA VIDA DOS EDUCANDOS

ANALÓGICOS		DIGITAIS	
Item	Freq.	Item	Freq.
Livro	10	Computador	08
Caderno	06	Internet	07
Caneta, Material Impresso Máquina de Escrever, Rádio TV	21	Celular	05
		Notebook	04
		Calculadora, DVD,	06
		CD, Google Meet, Microsoft PowerPoint, Podcast	08
Apostilas, Borracha, Fita VHS, Jogos, Lápis, Livros Didáticos, Quadro giz, Retroprojektor, Slides, Videocassete, Vídeos*	24	Data Show, Disquete, E-mail, Fórum, Google, Impressora, Microsoft Teams, Texto em Formato Digital, Microsoft Word, Multimídia	23
Áudios, Cassete, Correios, Dicionários, Enciclopédia, Filmes, Fotocópia, Gravador, LP, Máquina Fotográfica, Mimeógrafo, Relógio Analógico, Telefone Fixo*, Vídeo Aulas	14	Anchor, Aplicativos, Canva, Chat, Padlet, Paint, Reprodutor de Video, Smartphones, Tablet, Wi-fi, Wordpad, Youtube, WhatsApp	10
TOTAL	75	TOTAL	61

FONTE: O autor (2022).

mais diferentes tipos de suportes, diante de toda a evolução tecnológica vivenciada até os dias de hoje, respondendo que:

Numa era digital, ainda os recursos analógicos **têm** sua importância. Os livros e até mesmo o material didático que incluem os livros didáticos e textos disponíveis, podem estar de forma analógica, impressos, ou mesmo em meio digital. Para minha formação houve e há grande contribuição dos textos. (EDU10, 2022).

Percebe-se que os recursos analógicos tiveram grande importância na trajetória escolar e que os digitais estão se fazendo presente. Como ocorreu nos séculos XIV a XVI, quando um movimento semelhante de “inovação”, conhecido por Renascimento, traz uma ruptura nos modos de pensar e fazer até aquele período. Assim como na renascença moderna, em que a ênfase era dada ao humano e **a** sua capacidade transformadora, no século XXI, essas ideias são retomadas na perspectiva das tecnologias digitais que possibilitam, entre outras coisas, a produção de sentidos, identidades e “uma nova forma de cultura global” (SANTAELLA, 1996).

Um Educando coloca que, em sua formação, “foi contribuído com recursos tecnológicos analógicos o DVD, CD e *Paint* são os que nessa época era utilizados”. Outra fala denota a relevância das tecnologias digitais no processo de aquisição do conhecimento, quando afirma que:

O *notebook* e o celular, com a tecnologia se deparamos com informações que são processadas e compartilhadas em tempo real por meio das mídias digitais. Contribuindo para meu conhecimento, auxiliando novas descobertas e investigações (EDU 9, 2022).

As duas colocações falam da evolução, do analógico para o digital. Castells (1999) considera que, ao passar do analógico para o digital, desloca-se do humano para a robótica, sendo que o “tempo real” em que cinco segundos para inicializar a recepção da internet são comparados a uma eternidade. Para o autor, as fronteiras realmente estão caindo, tempo e espaço são relativos, as revoluções sociais acontecem no virtual e depois no real – enfim, é uma sociedade híbrida e conectada que se alimenta da imensa e constante geração do conhecimento pela informação, seus instrumentos e, conseqüentemente, suas influências na transformação veloz e imediata da cultura e de todas as relações sociais. Todas as novas tecnologias existentes são fundamentais para a integração de um mundo global em rede (CASTELLS, 1999).

Então, compreender como isso ocorre no processo de formação discente dos educandos do Curso de Pedagogia EaD da UFPR e perceber como lidam com as pressões impostas pela inserção das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a propositura de novas práticas docentes.

No 2º Campo Investigativo, foi questionado como os discentes perceberam as pressões impostas na caminhada formativa pela inserção das tecnologias digitais no espaço educacional. Com o propósito de perceber como a formação destes, as pressões, o tempo os influenciaram na formação de si.

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (NÓVOA, 2004, p. 16)

Para Nóvoa (1996, p. 17), "[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal". Daí a necessidade de analisar-se essa caminhada formativa, como foram e são utilizadas as tecnologias, se estão a serviço do sujeito para que ele pense, eduque-se e aprenda com os outros nas múltiplas possibilidades de interação com o conhecimento.

Nessa trajetória é possível avaliar as interações com diferentes tempos e formas de aprendizado, mesmo que estes sujeitos sejam cada vez mais singulares, múltiplos e na aprendizagem permanente, necessitem conviver com todos os espaços formativos e com as mais diversas tecnologias. A assimilação dos conhecimentos nesse sentido abarca aspectos em que a racionalidade se mistura com o pragmatismo. Todo esse processo envolve pressões, o tempo e inúmeras intervenções, como a alfabetização e o letramento digital.

A "Alfabetização Digital" é usada para significar, por exemplo, a aquisição de competências para o uso de computadores e suas redes. Com o objetivo de modificar-se por estes meios não somente os indivíduos, mas também a comunidade em que está interagindo com uma postura de responsabilidade e sentido de cidadania. (TAKAHASHI, 2000. p. 31)

O letramento digital para Kleiman (1995), envolve as práticas de leitura e escrita diferentes e bem peculiares. Portanto, um alfabetizado e letrado que domina

encontram um caminho para colocar em evidência a voz do sujeito participante das buscas na pesquisa autobiográfica, consolidando a oposição do método a uma visão dicotômica dos métodos convencionais de pesquisas entre investigador e investigado (SOUZA, 2007).

Educandos possuem, sobretudo pelas experiências em sua trajetória, um conhecimento prévio sobre o aprendizado estabelecido pelas imagens, rituais, costumes, rotinas e ritmos, que têm por base a sua experiência. Na formação ao longo da vida de futuros educadores, o uso das autobiografias se fortalece a partir de sua vinculação às pesquisas na área educacional (SOUZA, SOUSA, & CATANI, 2007) e encontra amparo em autores que valorizam o duplo processo de formar e de formar-se, a questão da experiência como âncora do movimento memória e formação, e aqueles que avançam também da defesa do uso da autobiografia, não apenas como uma metodologia, mas como uma perspectiva específica e autônoma para a pesquisa em educação (BOLÍVAR, 2002; FERRAROTTI, 2010). A escrita de si é relevante para o aprendizado e a construção de trajetórias de educadores capazes de atuar com maestria no processo de ensinar.

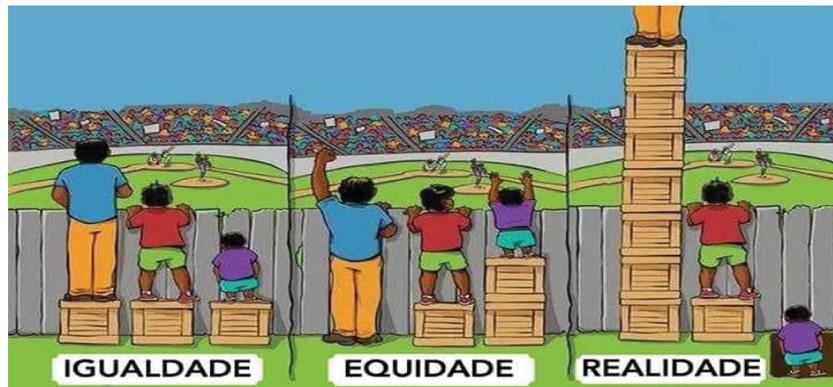
Narrativas apresentam a diferença entre os conceitos de trabalhar uma educação igual para todos ou que promova a equidade. Os dois conceitos se confundem e promovem conflitos e desajustes para construção de processos de ensino e aprendizagem justos. Em âmbito legal, o princípio de igualdade significa que todos são iguais perante a lei. (SOUZA, 2007)

Miranda (2009, p. 29) afirma que “a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é, por excelência, uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais que ela promove”. E não é diferente no âmbito da educação. Isso acontece porque o princípio de igualdade presente nas legislações não atende às peculiaridades encontradas em todos os setores da sociedade. Teixeira (2012) enuncia que o estudo da noção de equidade se mistura à origem do direito e da noção de justiça, entretanto uma das maiores influências sobre a ideia de equidade é Aristóteles.

Salientamos que a análise do termo equidade a partir do direito se deu por se entender que essa área regula o convívio humano e suas relações nos mais diversos níveis sociais a partir da legislação vigente; portanto, na educação a interpretação, a abrangência das leis e suas aplicações são pautadas nas análises do direito para se compreender as reais situações. Perceber, planejar e trabalhar

pela e para a igualdade não basta. (BOLÍVAR, 2002; FERRAROTTI, 2010) A sequência desta investigação mostra essa premissa não descartando a relevância de considerar-se a realidade de cada educando. A Figura 6, ilustra o conceito de Equidade.

FIGURA 6 – ILUSTRAÇÃO DO CONCEITO DE IGUALDADE E EQUIDADE



Fonte: <https://www.facebook.com/NoCaminhoDaEnfermagem/photos/igualdade-equidadetratar-dos-conceitos-de-igualdade-e-equidade-%C3%A9-na-verdade-disc/1134651296687107/>

Para relacionar o exposto, a investigação apresentada utilizou a ferramenta Contexto do *Voyant Tools* para mostrar a relação de cada termo selecionado e o contexto em que ele se encontra, evidenciando o que aparece anteriormente e posteriormente ao termo. A seleção partiu da análise das palavras apresentadas no *wordcloud*, no qual se pode observar que as de maiores frequências são: Recursos, Tecnologias, Digitais, Alunos, Educação, Pandemia e Internet.

Em algumas respostas destaca-se quanto ao termo recursos, como pode ser conferido na Figura 7.

FIGURA 7 - RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E TRAJETÓRIAS DISCENTES

D..	Esquerda	Termo	Direita
1...	sociedade atual é carregada de	recursos	digitais no nosso dia a

2 Ainda temos muito que aprender, mas é possível realizar várias coisas com a tecnologia digital, como pesquisas mais amplas e mais interessantes, obtendo maior informação sobre qualquer assunto, nós auxiliando a nós tonarmos exploradores e pensadores críticos e independentes. A sociedade atual é carregada de recursos digitais no nosso dia a dia, assim os estudos tiveram que mudar. Antigamente consultávamos livros para estudar hoje é em pdf. Com a pandemia se forçou-se a algo que a sociedade cobrava que era usar recursos digitais nas aulas, a sociedade já cobrava isso antes. Já que sempre os

FONTE: O autor (2022).

Para analisar as respostas dos participantes da pesquisa, o termo “recursos”, apontado pelo *software* na cor amarela, funciona como adjetivo do termo “digitais”, e é perceptível que em uma das colocações o termo “recursos” é

precedido pela expressão “sociedade atual é carregada de recursos digitais no nosso dia a dia (...)” (EDU 34, 2022).

Analisando toda a colocação dos educandos, percebe-se como os recursos digitais impingiram a necessidade de adaptação em suas formações. Mister registrar que no discurso a pandemia é mencionada como uma “força” em direção ao uso das tecnologias digitais, já consideradas necessárias pela sociedade que “cobrava” seu uso. Os discentes precisaram buscar novas ferramentas, o que exigiu aprendizagem no uso prático das tecnologias digitais, enfrentando, assim, no novo contexto da escola, diferentes aprendizagens, dificuldades que o educando teve que superar buscando atingir as metas estabelecidas para atender ao seu plano de estudo, pois não tinha os momentos presenciais.

Observa-se que uma educanda inicia sua resposta apontando as possibilidades de se obter mais informações e conhecimentos nas pesquisas de forma ampliada e com o uso dos recursos digitais, afirmando que com as tecnologias “(...) nos tornamos exploradores e pensadores críticos e independentes” (EDU 25, 2022).

Para Oliveira (2020), devido a suspensão das aulas presenciais em virtude do distanciamento social, educadores tiveram que lidar com a pressão de se adaptar a ferramentas virtuais. Além disso, precisaram desenvolver atividades que mantivessem os educandos estimulados e, simultaneamente, havia a necessidade de estarem disponíveis para esclarecer dúvidas. E a autora vai além, pois, devido a questões sociais, alguns ainda se preocupavam com o bem-estar e a alimentação dos educandos, não esquecendo as questões como conectividade para que ninguém ficasse à deriva. Outra questão emerge acerca das dificuldades no manejo das tecnologias digitais, apresentadas na Figura 8.

FIGURA 8 – RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E DIFICULDADES DE MANEJO

D..	Esquerda	Termo	Direita
1...	mesmo já presenciei momentos onde	recursos	digitais esbarraram em problemas técnicos
<p>vão se utilizar do benefício? Desse modo eu vejo que impõe uma expansão digital que não estamos preparados. Sim, percebe-se que existe uma pressão, uma tentativa de modernizar a educação a todo custo, mesmo que em alguns momentos não seja necessários determinados recursos, até mesmo já presenciei momentos onde recursos digitais esbarraram em problemas técnicos que acabaram prejudicando a ação do professor. Percebo que a tecnologia se faz necessária para nosso processo de formação, pois hoje em dia tudo envolve a tecnologia. Até mesmo para nossas aulas EaD. Mas se olharmos para alguns cenários educacionais como algumas escolas públicas elas</p>			

FONTE: O autor (2022).

Essa questão é percebida nas falas dos educandos, pois trazem nos relatos de experiências, problemas de operar os recursos tecnológicos que, muitas vezes,

dificultavam a aprendizagem na feitura das tarefas. Ainda assim, a percepção da tecnologia digital é relatada como necessária na mesma afirmação, apresentada na Captura de Figura 9.

FIGURA 9 – RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E EAD

D..	Esquerda	Termo	Direita
1...	baixa, ter acesso a esses	recursos	se tornam um desafio. NA

e jogos, e por que não usar esses recursos em favor da educação? Sim, hoje em dia é quase imprescindível que se tenha a internet, celular e notebook. Claro que esse recursos facilitam e muito nos estudos, mas para pessoas com condições de vida mais baixa, ter acesso a esses **recursos** se tornam um desafio. NA POSSIBILIDADE DE SE FAZER UMA FACULDADE EM CASA. NO MOMENTO EM QUE ESTAMOS PASSANDO POR UMA PANDEMIA TAMBEM FOI IMPORTANTE PARA TODOS OS ALUNOS ONDE POSSIBILITOU QUE TODOS CONTINUASSEM SEUS ESTUDOS DE CASA. Em todas as trajetórias educacionais durante a pandemia os trabalhos foram realizados

FONTE: O autor (2022).

Diante do relatado pelo discente, vale destacar o que Oliveira (2017) coloca sobre a Educação à Distância: possibilita aos indivíduos adquirir ou avançar em seus processos de formação, preparando-os melhor para o mundo contemporâneo. Um dos cursos nesta modalidade, a Pedagogia, possui um vasto campo de atuação, desde instituições escolares até não-escolares, que pode ser atingido nos mais distantes municípios brasileiros, pela Educação à Distância.

Pereira, Moraes e Teruya (2017) consideram que a democratização do acesso à educação é relevante e promove a cidadania e o desenvolvimento, principalmente em países mais pobres, recomendando a adoção de práticas educacionais mais flexíveis, com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação. Por isso, é fundamental um sistema de ensino que apresente um novo modelo, mais flexível e adequado, que evite desperdícios de recursos humanos e materiais, como é o caso da EaD.

Ao avançar na análise, percebe-se que a inserção dos recursos digitais **traz** outra questão além da técnica e seu domínio, sobre o quanto facilitam o processo de aprendizagem. Contudo, vai além das dificuldades em operar os recursos, sendo o acesso em função do poder econômico na aquisição das ferramentas outra barreira apontada.

Na pandemia de Coronavírus, em 2020, e no conseqüente fechamento das escolas, alguns mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram atuantes. Alguns fatores de diferenciação social se acentuaram, aumentando os abismos educacionais entre o ensino público e o privado, abastados e pobres, “herdeiros” e “não herdeiros” (BOURDIEU, 2011).

As desigualdades digitais são um espelho das desigualdades sociais mais amplas, historicamente observadas neste recorte a partir do final do século XX no Brasil. Estudos lembram que as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade (RIBEIRO *et al.*, 2013).

O uso das Tecnologias Digitais no Brasil é marcado por intensas desigualdades. Dados da pesquisa “TIC Domicílios do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação” (2019), apontou que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% do total). Uma análise sob a ótica da intersecção de classes aponta para desigualdades muito significativas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação a possuir ou não equipamentos, as desigualdades também eram grandes: nas classes A e B, possuir um computador era um item comum (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14%

Importante ressaltar as falas que revelam a presença das tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos educandos do Curso de Pedagogia Ead da UFPR com a indiscutível presença desses recursos cada vez com mais intensidade, as dificuldades técnicas e o acesso a esses recursos. É importante o desenvolvimento de competências digitais, como colocadas na BNCC, destacando que

[...] a relevância na compreensão do saber utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação. Essa utilização deve ocorrer com criticidade, de maneira significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais e aqui damos ênfase ao processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018).

Quanto às falas destacam-se acerca do termo tecnologia(s) algumas questões, sendo a primeira a que chama atenção quanto a formação para o uso das tecnologias, apresentada na Figura 10.

FIGURA 10 - RELAÇÃO FORMAÇÃO TECNOLÓGICA E BAIXO DESEMPENHO

D..	Esquerda	Termo	Direita
1...	ensinar como lidar com a	tecnologia	apenas a insere, assim perdemos

aulas, a sociedade já cobrava isso antes. Já que sempre os centros educacionais estavam inovando data show em vez de quadro e assim por adiante, apesar desses recursos serem benéficos eu sinto que eles são inseridos de forma não muito correta já que não buscam ensinar como lidar com a tecnologia apenas a insere, assim perdemos muito do que ela tem a oferecer. Os recursos tecnológicos são de grande ajuda para a educação, mas quando inserido de forma gradual, por exemplo, as aulas remotas são ótimas, mas a maioria das pessoas não tem o equipamento correto para ela. Assim como vão

FONTE: O autor (2022).

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia EaD para a Turma 2021 (ANEXO 3) constituída por quatro Eixos de Articulação, compreende: Eixo I - As Concepções e Fundamentos do Trabalho Pedagógico, Eixo II - Infância, Juventude e Cultura, Eixo III - Docência em Espaços Escolares e não Escolares e Eixo IV - A Organização e Gestão Escolar.

Assim foi pensada com o propósito de que o acadêmico ingressante, já no primeiro semestre, fosse levado a trilhar o caminho para compreensão da estrutura e funcionamento de um curso na modalidade EaD, com vistas à possibilitar uma trajetória mais organizada e significativa desde as primeiras disciplinas que compõem a Matriz Curricular: Introdução à Organização dos Estudos em EaD (15horas/aula), Letramento Digital (60horas/aula) e Tecnologias e Formação de Professores (60horas/aula) - assim possibilitando uma imersão do educando na modalidade EaD. (ANEXO 3).

Nos relatos, observa-se que um Educando relaciona o baixo desempenho no uso das tecnologias com a falta da formação em como “lidar” com ela. Ainda destaca o que considera ser importante para ele, a inserção gradual, citando como exemplo as aulas remotas e a relação com a falta de equipamento.

Nessa fala, duas situações são evidenciadas:1) a necessidade de formação continuada dos educandos para o uso de tecnologias digitais e 2) a análise prévia que possibilite verificar se todos os educandos terão acesso aos recursos tecnológicos em função do poder aquisitivo e da disponibilidade e acesso. No Brasil, políticas educacionais, a exemplo do Plano Nacional de Educação 2014-2024, preveem a ampliação da conectividade e do uso de tecnologias digitais no processo educacional (MOREIRA, LIMA, BRITO, 2019) e ainda as pesquisas que indicam grandes desigualdades.

Dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) Educação, cujo objetivo é compreender o acesso, o uso e a apropriação das TIC em escolas privadas e públicas brasileiras, são um espelho dessa realidade. No referido levantamento, somente 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, espelhando a diferença muito significativa entre as redes pública e privada.

Outro dado relevante é que 58% dos educados declararam utilizar o celular para realização das atividades escolares, e destes, 18% só possuíam acesso à

internet pelo telefone. Em relação aos educadores, apenas 33% disseram ter tido algum tipo de formação para uso do computador e da internet para atividades escolares (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2020).

A formação dos educandos é imprescindível no processo de inserção das tecnologias digitais em sala de aula. É incomensurável a relevância de uma formação de qualidade visando a utilização das tecnologias digitais com o intuito de favorecer a aprendizagem. Para Tajra (2012, p. 106), todos educandos e educadores precisam de formação, pois desse domínio depende o sucesso no manejo desses recursos digitais no ambiente educacional.

Como afirma Freire (1997, p. 23) “não há docência sem decência”, sendo que educadores e educandos aprendem todo tempo. A autora enfatiza que os educadores jamais serão substituídos pelo computador, mas sendo relevante que eles e os educandos dominem esses recursos tecnológicos para uma prática docente atrativa e inspiradora, o que pode ser confirmado na fala da educanda apresentada na Figura 11.

FIGURA 11. – FORMAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

D..	Esquerda	Termo ↓	Direita
1...	a percepção da expansão da	tecnologia	vem de forma natural, sem
<p>maioria das vezes só são possíveis por meio da internet, utilizamos muito pouco livros físicos. Sim, hoje os profissionais da educação devem saber lidar com todos os recursos digitais, mas nem sempre é dado um suporte para isso. Como trabalho com EAD há muito tempo, a percepção da expansão da tecnologia vem de forma natural, sem grandes impactos. É difícil separar e analisar a percepção apenas relacionada à formação e não ao trabalho, especialmente por estar no início do curso de pedagogia. Sim, na nova maneira de dar aula para crianças e adolescentes, através de videoaulas etc. Isto exige de nós</p>			

FONTE: O autor (2022).

A educanda 27, em sua resposta, estabelece relações entre a internet, recursos digitais e EaD, que, em sua percepção, são resultado da expansão da tecnologia quando afirma que se faz necessário associar o processo de aprendizagem na vivência laboral, no que se refere ao uso das tecnologias. Ainda afirma, não ser de grande impacto e natural a presença cada vez mais significativa das tecnologias em sua vida. Ressalta-se que essa fala é de um educando experiente trato com as tecnologias.

Drucker (2008) considera as várias transformações ao longo dos anos e em curtos períodos. Inúmeras foram as invenções criadas principalmente após o século XX, as quais demandaram inovação. Para o autor, inovação é reinventar algo já criado, mas de uma maneira diferente. Para essa reinvenção ser alcançada, é

necessária familiarização, como afirma o educando em sua fala. Isso ocorre quando são possibilitadas experiências em formação continuada, levando a uma fluência digital.

Segundo Herschbach (2002) ser digitalmente fluente envolve não apenas saber como usar as ferramentas tecnológicas, mas também saber como construir coisas significativas com estas ferramentas. É de relevância incontestável de que para que isso ocorra são necessárias pessoas com formação para o uso dessas tecnologias digitais.

Sobre a frequência do termo digital(is), os educandos trazem de suas trajetórias falas e considerações importantes, como pode-se verificar na Figura 12.

FIGURA 12 – RECURSOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM

D..	Esquerda	Termo ↓	Direita
1...	curso em Ead já e	digital	Sim, pois cada vez mais
<p>pedagogia. Sim, na nova maneira de dar aula para crianças e adolescentes, através de videoaulas etc. Isto exige de nós uma rápida adaptação aos recursos tecnológicos. Percebo quando vejo que é essencial saber usar aprender a usar as novas tecnologias. Através da internet. O próprio curso em Ead já e digital. Sim, pois cada vez mais é necessária a criatividade, e com o surgimento de novos recursos a cada dia, venho sentindo uma pressão sobre sempre criar algo novo, sempre se diferenciar, mas com a enxurrada de conteúdos e funcionalidades novas fica difícil pensar em algo que ainda não existe, mas</p>			

FONTE: O autor (2022).

Ao analisar a relação do termo “digital” nas trajetórias dos educandos, percebe-se que é recorrente a necessidade de aprender a usar as tecnologias digitais para obter o máximo de aprendizagem com esses recursos. Nas vozes dos educandos, é evidenciada a necessidade de compreender os novos cenários que exigem mais inovação, além de constante e ininterrupta aprendizagem.

Renick, Levine e Tasley (1991) destacam que na era digital o aprender a aprender demanda o desenvolvimento de uma mente crítica que abarca o destaque ao sentido, a dimensão ética e responsável sobre o rigor e a orientação da busca e da aplicação; associar eficiência e sentido; examinar as prioridades e estratégias; e, por fim, avaliar os rendimentos.

Em síntese, as respostas analisadas revelaram que os recursos didáticos estão em evolução tecnológica, o que está sendo vivenciado pelos educandos, bem como são contributivos na formação dos discentes e facilitaram a aprendizagem dos conteúdos desde a Educação Básica até o Curso de Pedagogia EaD, tanto os analógicos como os digitais.

4.2 DOMÍNIOS TECNOLÓGICOS E DEMANDAS DE APRENDIZAGENS NA EAD

Tardif (2014) considera que a prática integra diferentes saberes com os quais ocorrem as relações de ensino e aprendizagem. O educando do Curso de Pedagogia “aprende o como ensinar” as crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I. Aprende na EaD e depois ensina no presencial, podendo utilizar recursos tecnológicos visando aprendizagens mais significativas.

Define-se os saberes docentes como saberes plurais do ponto de vista de Tardif (2014), formados pelo amálgama, nem sempre coerente de saberes vindo da formação de saberes disciplinares, curriculares e experienciais do Pedagogo, como apresentados no Mapa Conceitual, na Figura 13

FIGURA 13 – SABERES DOCENTES



FONTE: O autor (2022), com base em Tardif (2014).

Tardif (2002, p. 31) faz um paralelo entre saberes sociais e educação. O primeiro, ressalta ele, é “o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade”, e o segundo, “o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados

socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes”. O autor aborda os saberes docentes como sendo plural e vindo de saberes profissionais (escolas, faculdades dos professores), disciplinares (saberes que dispõem nossa sociedade), curriculares (programas escolares) e experienciais (trabalho cotidiano e conhecimento do meio).

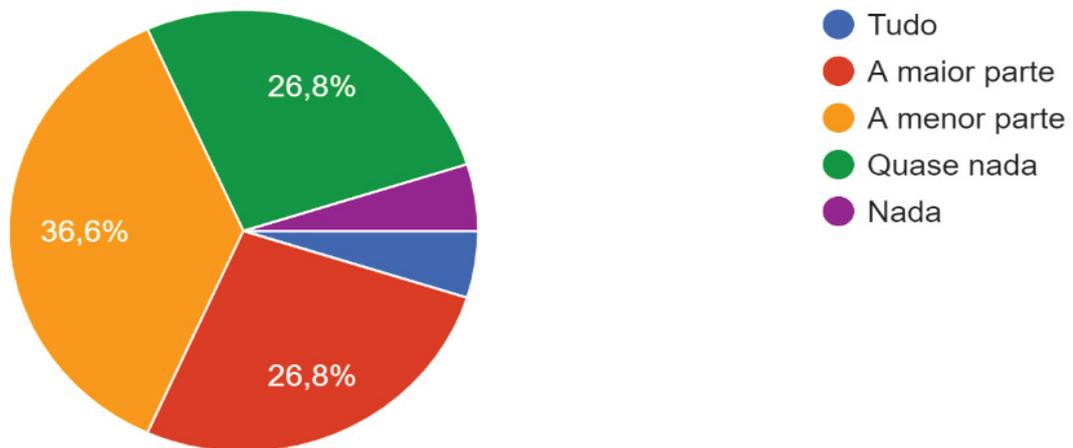
O autor cita cinco pontos explicativos em relação a ambiguidades que se colocam com o saber. O primeiro diz respeito à divisão social e intelectual das funções de pesquisa assumidas pela comunidade científica. O segundo afirma que não existe mais saber por si mesmo. O terceiro fala do enraizamento progressivo da pedagogia na psicologia e da transformação radical da relação entre educador e educando. O quarto trata da concepção da escola como instituição de massa. E o quinto diz respeito à transformação da educação em uma mercadoria, numa relação de cliente(educando) - fornecedor(educador), em razão da acentuada procura para o mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas.

A relação entre os conceitos e as análises das respostas ao Formulário Avaliativo Analítico, contendo 12 questões fechadas (APÊNDICE II), que teve como objetivo verificar a relação trajetória acadêmica e a vivência dos educandos, participantes da pesquisa, do Curso de Pedagogia EaD da UFPR.

Utilizou-se como referência a escala de Likert para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. Para compreender essa construção segundo a concepção dos discentes, foi questionado os saberes disciplinares, quanto a disponibilização dos planejamentos dos docentes, de forma apresentar o que seria tratado no espaço tempo didático das e-aulas. A importância dessa apresentação se deve ao fato de situar o educando sobre o tema ou conteúdo que será tratado, possibilitando aprendizagem mais significativas.

Ao responderem a primeira questão quanto familiaridade para ele a e-aula, os posicionamentos estão apresentados no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – CONHECIMENTO PRÉVIO DO PLANEJAMENTO DA E-AULA



FONTE: O autor (2022).

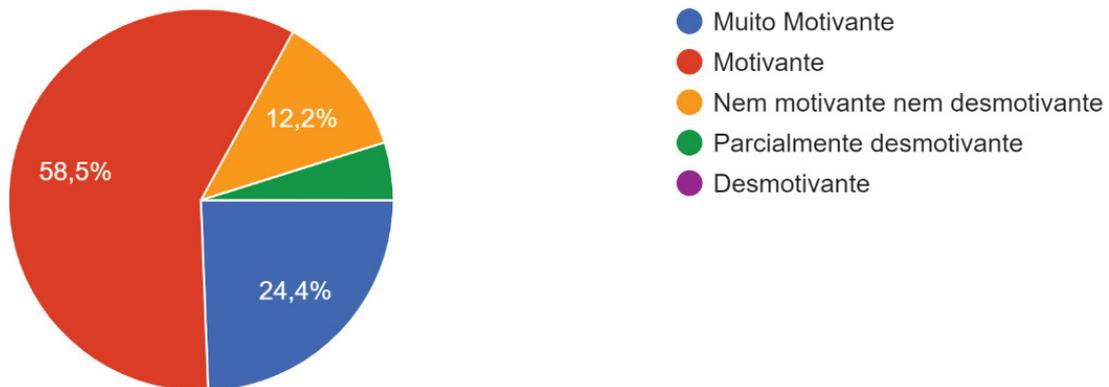
Observando-se os dados, eles revelam que 36% dos discentes conheciam apenas a *menor parte* dos conteúdos das e-aulas, e 26,8% deles apontaram *quase nada* era conhecido das e-aulas, e igual percentual apontou que *tudo* era já era do conhecimento deles. Em síntese, eles se referiram ao apresentado e desenvolvido pelos docentes nas e-aulas como não sendo familiar, assim demandando muitos questionamentos e orientações pedagógicas.

Considerando o que se apresenta, segundo Moran *et al.* (2006, p. 73) “o desejo de mudança da prática pedagógica se amplia quando o docente depara com uma nova categoria de conhecimento, denominada digital”.

Chagas (2018) considera que é relevante em todos os níveis de ensino que o aprender deve ir além da memorização dos conteúdos, dos componentes curriculares pois, a aprendizagem deve envolver a cognição do estudante, abarcando suas habilidades cognitivas e competências.

Quando questionados sobre como avaliavam o *design* pedagógico do material didático das e-aulas, como fator motivante na aprendizagem, segundo o que eles consideravam como sendo relevantes na sua formação docente, apontaram em nível de consideração, o que está apresentado no gráfico disposto no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – DESIGN PEDAGÓGICO DO MATERIAL DIDÁTICO DAS E-AULAS



FONTE: O autor (2022).

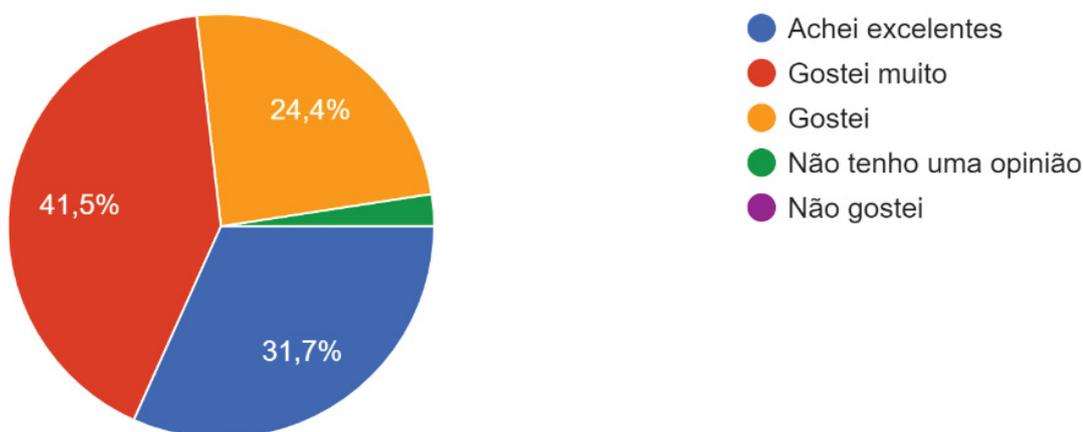
Quando analisado o nível de motivação do *design* pedagógico do material didático das e-aulas, apurou-se que a somatória do *motivante* e *muito motivante* totalizou 82,9%. Um percentual de 12,2% dos discentes não avaliaram a influência na aprendizagem, e apenas 4,9% consideraram parcialmente motivante.

A busca de conexão entre as tecnologias digitais e os conteúdos curriculares leva a informatização dos processos e, segundo Chagas (2018), não se observa a utilização dessas tecnologias para o desenvolvimento e aprimoramento da cognição de educados e educadores, com algumas exceções.

Por outro lado, menosprezar ou desconhecer o potencial cognitivo das tecnologias digitais é levar o processo de ensino e aprendizagem à estagnação ou retrocesso. Nascimento (2009) considera que a história demonstra como são utilizados ferramentas, instrumentos e artefatos enquanto recursos cognitivos. Assim a formação apoiada em um *design* que tem como referência a tecnologia é notória que potencializa e motiva o processo de aprendizagem.

Os discentes consideraram como perceberam sua participação nas e-aulas que frequentaram durante o curso. Ao serem questionados sobre esses momentos, os dados estão apresentados no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE AS E-AULAS



FONTE: O autor (2022).

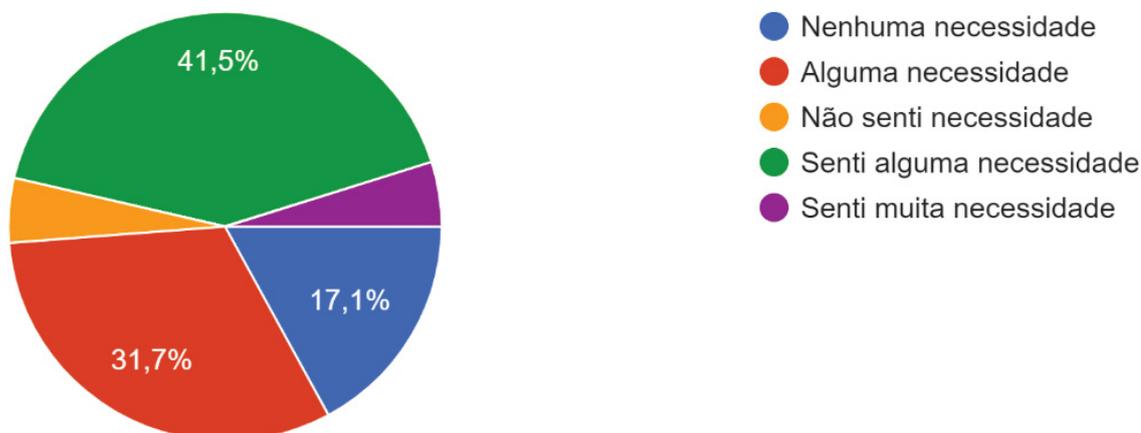
Dos discentes, 41,5% apontaram que gostaram muito das e-aulas, e 31,7%, consideraram como excelentes, enquanto 24,4% apenas gostaram.

É essencial reconhecer as potencialidades das tecnologias para a cognição e com estas geram de estratégias de aprendizagem que levem em consideração os benefícios que são proporcionadores não apenas aos educandos, mas para todos os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem (CHAGAS, 2018).

Para Perkins e Salomon (2005), as tecnologias possibilitam uma potencialização dos processos cognitivos de três maneiras distintas. São elas: os efeitos com a tecnologia, os efeitos da tecnologia e os efeitos por meio da tecnologia. Aqui destaca-se o segundo efeito trazido pelos autores, que são resultado do uso regular desta por um período, mas que são retidos na cognição mesmo após parar de utilizá-las.

Foi questionado aos participantes se as e-aulas, considerando conteúdos apresentados em textos, infográficos, vídeos, podcasts, foram suficientes para aprendizagem ou tiveram que consultar outras fontes e/ou outros materiais. Os resultados obtidos podem ser observados no Gráfico 4 a seguir.

GRÁFICO 4 - NECESSIDADE DE CONTULTAS A FONTES EXTERNAS



FONTE: O autor (2022).

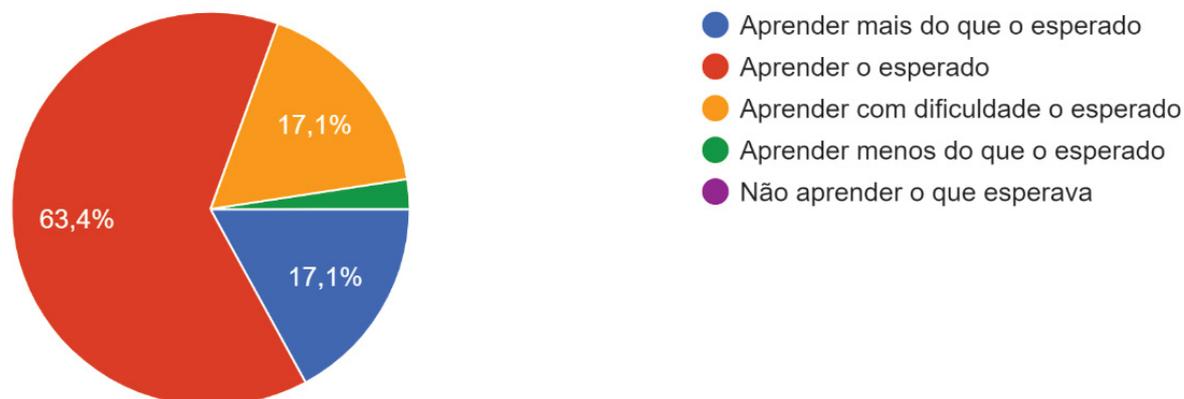
Observa-se que 41,5% dos educandos afirmaram que sentiram necessidade de consultar fontes diferentes das disponibilizadas no AVA. Mas pode-se avaliar que o destaque acerca de alguma necessidade, em 31,7%. Não sentiram nenhuma necessidade, 17,1%. Ir além dos conteúdos apresentados nas e-aulas demonstra ser uma necessidade dos acadêmicos.

Silva (2003) pontua que o AVA, onde são disponibilizados os conteúdos das e-aulas, é a sala de aula no ciberespaço, ou seja, uma sala de aula *on-line*. Essa sala de aula é composta de interfaces e recursos que auxiliam na construção da interatividade e da aprendizagem. O educador pode acomodar sua trama de conteúdos e atividades propostas nas e-aulas, bem como acolher a atuação dos educandos e do educador, seja individualmente, seja colaborativamente. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 190) “Os alunos frequentemente não compreendem que precisam assumir uma grande responsabilidade por seu aprendizado em um curso de educação a distância e não de esperar que o instrutor ou o orientador os conduza.”

Percebeu-se que a afirmação aponta para uma superação, já que os educandos estão em um processo de amadurecimento em relação ao ensino a distância quando percebem que é necessário ir além do disponibilizado no AVA e, assim, demonstram compreender novos paradigmas nessa modalidade de ensino.

Um outro ponto avaliado foi o tempo médio de uma e-aula, seus desdobramentos e aprendizagem, de modo a identificar como os educandos relacionam esses fatores, tempo e extensão de conteúdo, como possibilidade de aprendizado. O gráfico 5 apresenta o impacto dessa relação.

GRÁFICO 5 - RELAÇÃO ENTRE TEMPO DA E-AULA E O APRENDIZADO



FONTE: O autor (2022).

Foi surpreendente apurar que 63,4% acreditam que aprenderam o esperado e 17,1% aprenderam mais do que o esperado. A soma dessas suas respostas totaliza 80,5%, prospectando o aprendizado no Curso de Pedagogia EaD da UFPR e seu potencial.

Conforme Almeida (2002), é relevante destacar a potencialidade da EaD com suporte em ambientes virtuais de aprendizagem, digitais e interativos para a representação do pensamento do educando e a comunicação de suas ideias, assim como para a produção individual e coletiva de conhecimentos.

Para Galvis (1992, p. 52), “um ambiente de aprendizagem poderá ser muito rico, porém, se o aluno não desenvolve atividades para o aproveitamento de seu potencial, nada acontecerá”. O ambiente virtual de aprendizagem, sendo um sistema que fornece suporte a qualquer tipo de atividade realizada pelo educando, é um conjunto de recursos que são usados em diferentes situações do processo de aprendizagem.

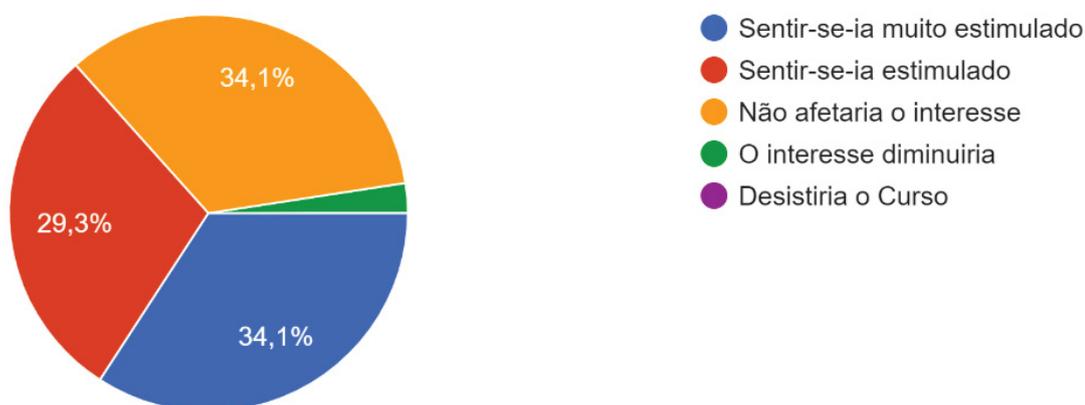
O ambiente virtual de aprendizagem deve possibilitar, e até exigir, uma interação do aprendiz com o objeto de estudo. A interação, contudo, não significa apenas apertar teclas ou escolher opções de navegação. A interação deve ir além, integrando o objeto de estudo à realidade do sujeito, dentro de suas condições, de forma a estimulá-lo e a desafiá-lo, ao mesmo tempo permitindo que novas situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando o seu desenvolvimento. A interação deve abranger não só o universo aluno e computador,

mas, preferencialmente, também o aluno e professor, com ou sem o computador (FERREIRA, 2001).

Na possibilidade da construção de conhecimento pelo educando por meio da concepção de ambientes de aprendizagem, destaca-se a natureza construtivista de aprendizagem onde os indivíduos são sujeitos ativos na construção dos seus próprios conhecimentos. Ferreira (2001), afirma que existem alguns pressupostos básicos na forma como Piaget teorizou que devem ser levados em consideração se desejarmos criar um “ambiente virtual construtivista”. Essa construção é constata nas respostas dos participantes da pesquisa.

Outra questão foi sobre o *design* pedagógico (formato geral) de uma e-aula, considerando seu grau de dificuldade, o padrão de atividades propostas e formato pedagógico, solicitando que os discentes levassem em consideração os modelos das e-aulas do curso de Pedagogia EaD, e seus impactos no desejo de continuar o curso. Posicionamentos apresentados no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 - DESIGN PEDAGÓGICO DAS E-AULAS E ESTÍMULO DE CONTINUIDADE NO CURSO



FONTE: O autor (2022).

Do total dos discentes, 34,1% apontaram que se sentiriam muito estimulados, e o mesmo índice para os que não sentiram impacto na relação Design Pedagógico e Estímulo de Continuidade no Curso. Porém, chama atenção que 29,3% sentiam-se mais estimulados à medida que o curso se desenvolveu, considerando-se que o design pedagógico é um processo sistemático de princípios gerais do processo de

aprendizagem, ao planejamento e desenvolvimento, tanto de materiais das e-aulas, quanto de experiências de aprendizagem.

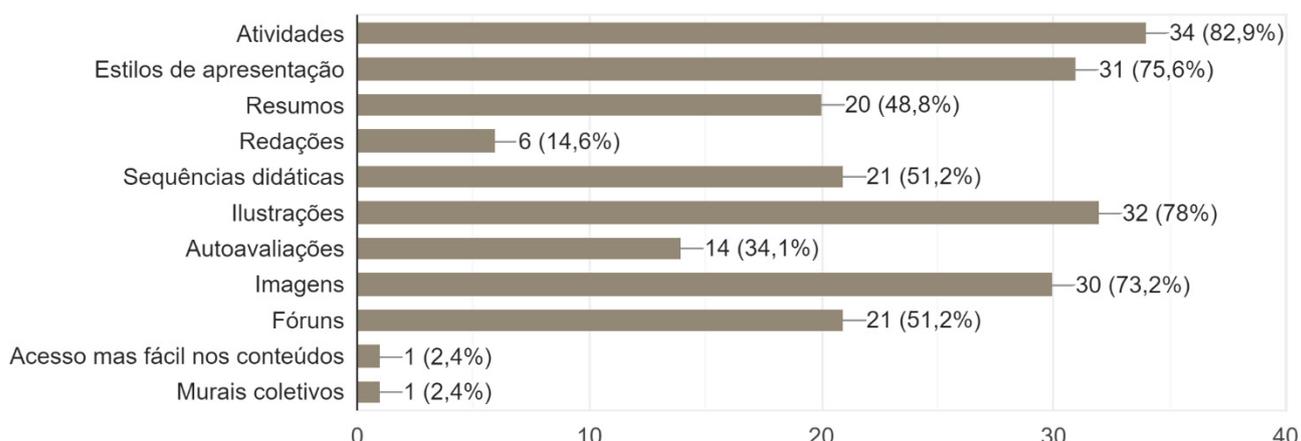
Deve-se observar para onde o design pedagógico, ou “Design didático, com a expansão da educação online, tem se voltado para a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem apoiados pelas interfaces digitais” (ARAÚJO, 2007, p. 63). O autor comenta que a aprendizagem deve ocorrer em um constante processo de colaboração e interatividade, no qual os sujeitos se desenvolvem e ajudam cooperativamente os outros se desenvolverem.

Neste contexto, a prática pedagógica, na perspectiva da educação a distância e online, deve ser pensada sob uma lógica de comunicação interativa, baseada na exploração de múltiplas potencialidades que enfatize diversas possibilidades de participação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem sob um enfoque dialógico pautados na ação-reflexão-ação permanentes e na construção do conhecimento.

Percebe-se que as tecnologias digitais e seus recursos têm transformado os processos de socialização e produção de saberes, possibilitando que novas práticas, aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, permitam que os conteúdos sejam construídos na forma de um material educacional digital. Esses materiais podem ser conceituados como todo “material voltado para à aprendizagem e que utiliza um ou mais recursos digitais em sua elaboração” (TORREZZAN e BEHAR, 2013, p. 239). Constata-se que essa forma de construção para promoção do processo de ensino e aprendizagem vindo contribuindo a passos largos com a formação docente.

Nesta construção de um design pedagógico, foi solicitado aos educandos que avaliassem o que pode colaborar para despertar o interesse pelo conteúdo em uma e-aula, e a utilização de diversos recursos como apresentadas na Figura 19, segundo as escolhas dos 41 participantes, que apontaram mais que uma opção de resposta.

GRÁFICO 7 - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO



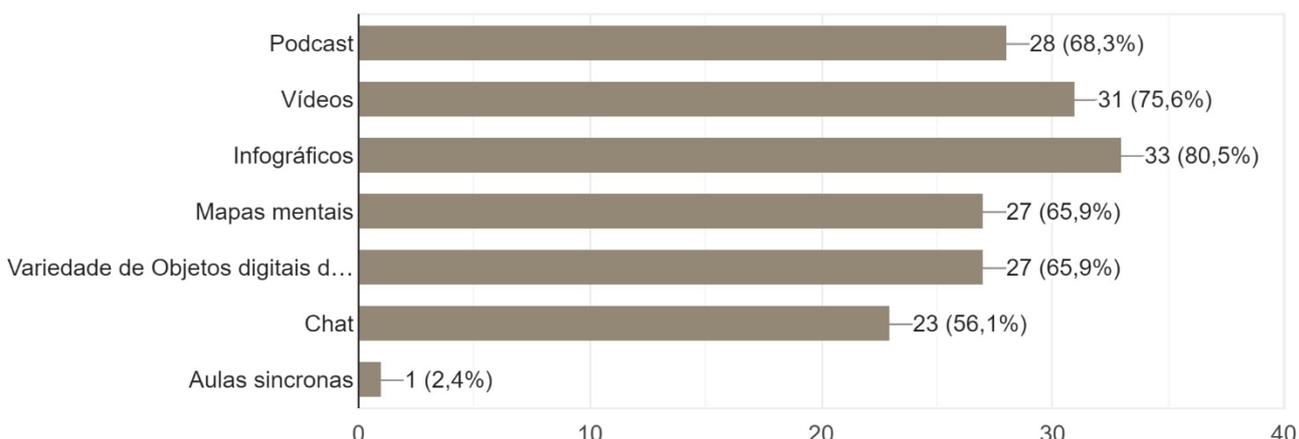
FONTE: O autor (2022).

Observa-se que o maior número de respostas incidiu nas atividades apresentadas nos designs pedagógicos que colaboraram para despertar o interesse pelo conteúdo em uma e-aula, perfazendo 34 respostas, seguida das apresentações de ilustrações, apontadas por 32 participantes, bem como 31 apontaram estilos de apresentação, seguido de 30 que optaram pelas imagens.

Assim sendo, percebe-se que, para cada modalidade de ensino, são necessários um tratamento diferenciado dos conteúdos semelhantes – de acordo com os educandos, os objetivos a serem atingidos, o espaço e tempo disponível para a sua realização. Dentro deste contexto, cada um dos recursos tecnológicos digitais tem cuidados e formas de tratamento específicas que, ao serem utilizados, alteram a maneira como se dá e como se faz a educação (KENSKI, 2005).

Quanto o posicionamento dos participantes quanto aos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) e a contribuição com a aprendizagem, compõem uma gama de possíveis recursos conforme se apresenta no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 - OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM



FONTE: O autor (2022).

Os infográficos, vídeos e *podcasts* se destacaram como ODA que contribuíram para a aprendizagem, sendo que muitos deles foram recém inseridos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) dos mais variados tipos, como vídeos, jogos, *softwares*, imagens, entre outros, que podem ser criados, avaliados e reutilizados em diversos ambientes digitais e, por estarem relacionados à aprendizagem, têm um espaço possível de utilização na Educação (ALEXANDRE, 2017).

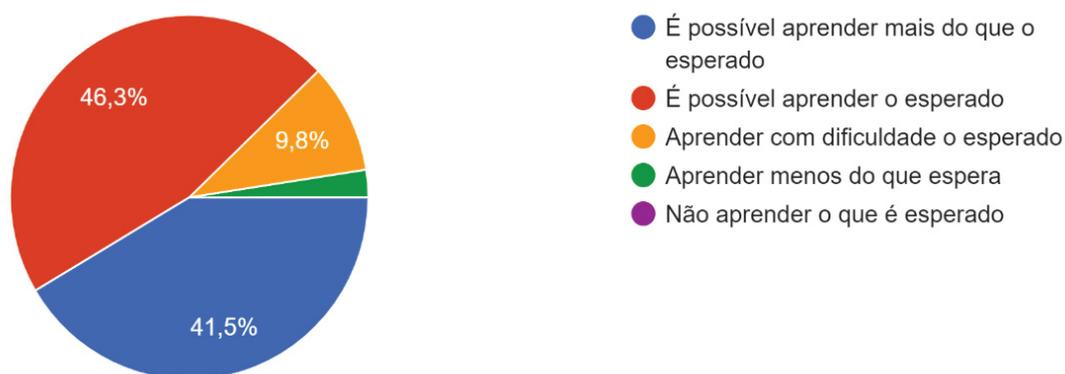
A relevância das características inclusivas presentes nos ODA faz olhar com atenção quanto ao estilo de aprendizagem e de uso do virtual pela identificação e valorização das especificidades e perfis dos educandos e dos educadores, propiciados pelo espaço virtual que cria possibilidades de cenários educativos mais interativos mediante recursos variados (BARROS, 2013).

Pelos percentuais apresentados sobre a disponibilidade/relevância de ODA no ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, estes fazem ultrapassar a execução de exercícios mecanizados, conteudistas e padronizados, centrados no docente, ou simplesmente utilizados como entretenimento. O uso de ODA requer planejamento que considere as peculiaridades das características dos mesmos, dos estilos de uso do virtual dos educandos e como agem nesse ambiente cercado de informações, desafios e possibilidades (BARROS, 2013).

Quando questionados acerca dos ODA aliados as considerações no que se referente à produção de videoaulas, transmissão síncrona no canal *YouTube* do

Curso de Pedagogia EaD, os discentes apontaram a contribuição para o processo de aprendizado, e sua relevância, avaliando as aulas no Youtube em tempos síncronos e assíncronos, como apresentado no Gráfico 9.

GRÁFICO 9 - AVALIAÇÃO DAS AULAS NO YOUTUBE



FONTE: O autor (2022).

Analisando as contribuições apontadas, constatou-se que 41,5% dos educandos afirmam ser possível aprender mais do que o esperado, e que 46,3% afirmam possível aprender o esperado. A somatória desses dois índices (87,8%) demonstra que os momentos síncronos, proporcionados pelas videoaulas, são significativos e denotam ser uma contribuição de imensa importância no processo de ensino e aprendizagem para estes educandos.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (2019), a videoaula é o principal recurso empregado na Educação a Distância, e segundo alguns autores, assinalam desafios da formação de professores e do trabalho docente em EaD. As videoaulas são recursos educacionais que utilizam linguagem audiovisual, implicando em diferentes formas de abordar um conteúdo e que, segundo Silva (2014), potencializam a aplicabilidade de metodologias pedagógicas que dão suporte à aprendizagem nos AVA, criando espaços interessantes destinados aos diálogos e trocas de ideias nesses mesmos ambientes. O autor afirma ainda que utilizando-se desse recurso, os educandos sentem-se mais integrados e envolvidos.

Segundo Silva (2014), ao estudar apoiando-se em videoaulas, os ganhos são enormes. O autor destaca que, quando se implementa o uso dessa mídia, nota-se que há **um** envolvimento maior do educando, apresentando maior interesse pelo tema

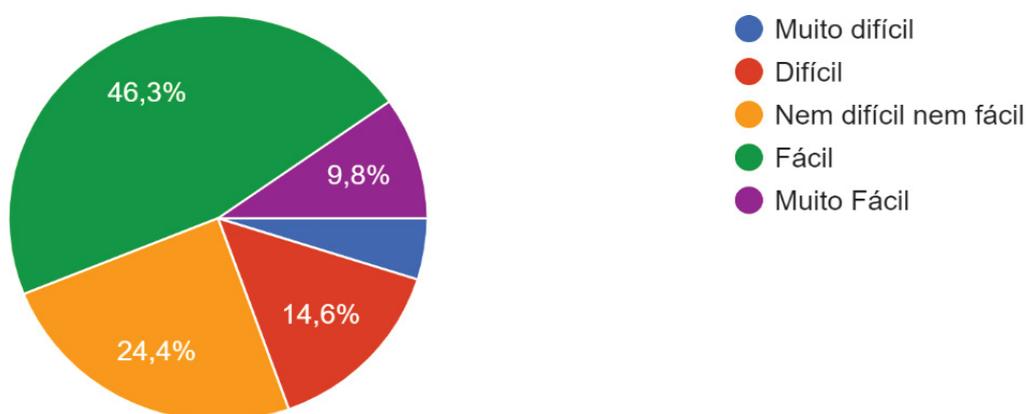
proposto e aprofundamento de estudo e pesquisa, mais qualidade de aprendizagem. Percebe-se, também, que há interesse potencial em

[...] discutir o tema exposto através das ferramentas interativas, como chats e fóruns de discussão; interesse em compartilhar com os pares os pontos de vista gerados pela experiência educacional; também a vontade de acesso a outros vídeos que contextualizem ao que foi assistido. (SILVA, 2014, p. 1)

As videoaulas representam recursos didáticos interessantes na EaD e que devem ser sempre empregados para promover a inovação, criatividade e reflexão, contribuindo, dessa forma, para a construção de novos conhecimentos inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

E por discorrer sobre a interação que pode ser promovida pelas videoaulas, o processo de interação utilizando os Fóruns é percebido pelos discentes no Gráfico 10.

GRÁFICO 10 - PARTICIPAÇÃO NOS FÓRUNS



FONTE: O autor (2022).

Quanto à interação dos discentes nos Fóruns, 46,3% deles consideraram a usabilidade fácil, e 9,8% definem como muito fácil. A soma desses dois grupos atinge 56,1%, o que demonstra que a interação por Fóruns é percebida como positiva pela maioria dos discentes.

Os Fóruns de discussão *on-line* são considerados parte importante de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) por permitirem uma navegação hipertextual, agregando múltiplos recursos e ferramentas de comunicação em tempo real ou de maneira assíncrona (BASTOS *et al.*, 2005).

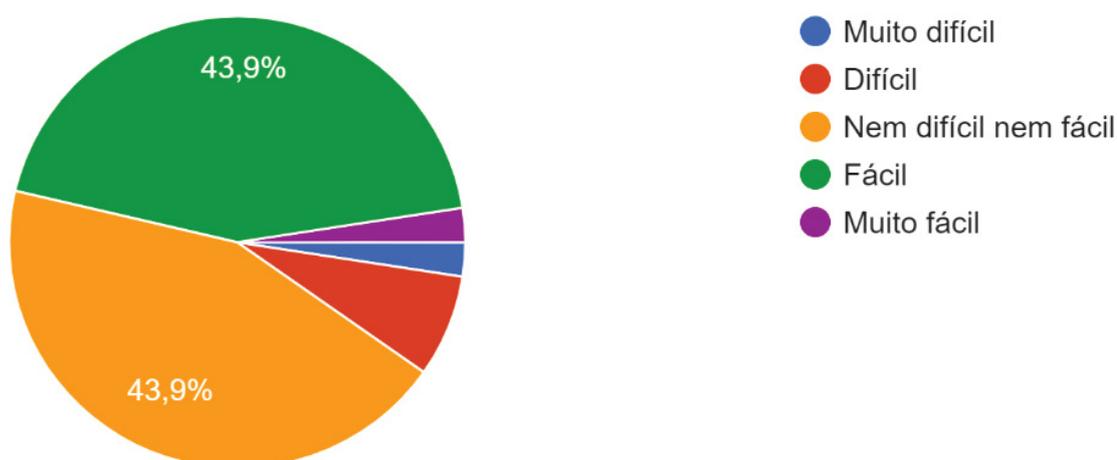
No AVA, além do Fórum de discussão *on-line*, fazem parte do ambiente como outros recursos fornecidos pela internet, e que podem ser utilizados: bate-papo, correio eletrônico, vídeos, animações, simulações etc., embora não tenham sido objeto de investigação desta pesquisa.

O Fórum é uma ferramenta de comunicação atemporal, representando espaço para debates no qual pode ocorrer o entrelaçamento de muitas vozes para construir e desconstruir pensamentos, para questionar e responder dúvidas, trilhando novos caminhos para a aprendizagem. No fórum de discussão *on-line*, os participantes podem trocar opiniões e debater temas propostos. (SILVA, 2006). Na visão de Scherer (2009), o fórum é um espaço aberto para educandos e professores questionarem e se movimentarem na busca de entendimento mútuo.

Os fóruns devem ser utilizados como estratégia de comunicação e diálogo na produção do saber. O favorecimento do diálogo, a troca de opiniões e experiências, o debate de ideias, a construção de saberes e a possibilidade de reflexão sobre as mensagens postadas são quesitos fundamentais para a aprendizagem colaborativa, tão valorizada na Educação a Distância (BRUNO; HESSEL, 2007).

Para utilização dos Fóruns que está no AVA UFPR Virtual, a CIPEAD disponibiliza tutoriais para ambientação dos discentes. A opinião destes sobre as informações contidas nesses tutoriais são apresentadas na Gráfico 11.

GRÁFICO 11 - TUTORIAIS PARA USO DO AVA



FONTE: O autor (2022).

Observou-se que para 43,9% dos discentes, os tutoriais são de fácil compreensão, enquanto igual percentual não considera fácil ou tão pouco difícil. A reunião desses índices demonstra que os educandos conseguem fazer uso dos tutoriais.

A CIEPAD disponibiliza uma vasta coleção de tutoriais que possibilitam a ambientação dos acadêmicos ao AVA. Os tutoriais são muito comuns na EaD e são usados para ensinar as funcionalidades do AVA. Pode ser um programa ou texto, contendo um vídeo, imagens etc. que ensinam didaticamente “quefazer” (FREIRE, 1999). O tutorial também pode ser entendido como um "Manual de instruções" para que um usuário, com explicações mais simplificadas, chegue ao resultado que se espera dele. A escrita está na maioria das vezes no modo imperativo, “faça”, “entre”, “logue o sistema”, etc.

Então acerca dos domínios tecnológicos e demandas de aprendizagens na EaD nos ambientes virtuais que suportam essa modalidade de educação, encontrou-se uma ampla gama de recursos que visam atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Fazendo uso desses recursos, educandos e educadores aprendem e ensinam ao mesmo tempo, consolidando uma transformação social importante no processo educativo mediado por recursos tecnológicos digitais, flexibilizando as relações sociais estabelecidas nesse processo.

Considerando as revelações resultantes dos questionários respondidos pelos 41 educandos do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, da turma 2021, pode-se perceber significativas contribuições para a compreensão de quais são as demandas de aprendizagem dos discentes do Curso de Pedagogia EaD-UFPR, quanto aos domínios teóricos e tecnológicos na modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação partiu em busca de resposta ao problema de pesquisa compreendido em: quais são as demandas de aprendizagem dos discentes do Curso de Pedagogia EaD-UFPR, quanto aos domínios teóricos e tecnológicos na EaD? Para tanto, os encaminhamentos metodológicos foram pensados no sentido de como alcançar os resultados pretendidos.

Foram traçados os objetivos, tendo como geral identificar os domínios teóricos e tecnológicos necessários para atender as demandas de aprendizagem dos educandos na EaD, o que resultou na busca pelos recursos didáticos analógicos e digitais utilizados pelos educandos em suas trajetórias escolares desde a Educação Básica ao Ensino Superior e verificação dos domínios tecnológicos que o educando deveria apreender para organizar seus estudos na plataforma virtual da UFPR, no atendimento às demandas de aprendizagem na EaD.

Segundo as análises dos dados coletados junto aos discentes do Curso de Pedagogia EaD, estes revelaram que passaram a dominar diferentes mídias, favorecendo e potencializando os processos metodológicos de ensino e aprendizagem pela sua integralização. Pode-se constatar que cada vez mais foi crescente o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as implicações pedagógicas dessa modalidade de ensino. Com a pesquisa desenvolvida, nota-se que vem crescendo uma oportunidade de atualização e formação profissional em diversas áreas do conhecimento no espaço acadêmico.

É imperativo destacar que a EaD requer um planejamento que observe as suas especificidades, considerando as necessidades específicas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com destaque para os objetivos a serem alcançados, recursos disponíveis, público-alvo a ser atingido, entre outros aspectos, o que pode ser aferido considerando a participação dos educandos do Curso de Pedagogia EaD da UFPR.

Nessa perspectiva, a seleção e definição das mídias digitais a serem utilizadas na viabilização do curso citado, tornam-se de extrema relevância, já que os recursos que compõem os materiais didáticos precisam ser adequados ao contexto da população-alvo, de forma garantir o acesso à informação, o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, bem como à permanência dos educandos em seus meios.

Tendo em vista as três questões norteadoras dessa investigação, após as análises das falas dos discentes, conclui-se que as tecnologias digitais e analógicas contribuem na aprendizagem, segundo a autoavaliação dos mesmos, a partir das atividades virtuais vividas na EaD com uso das tecnologias. Essas relações se estabelecem entre educador e educando na EaD em tempos e espaços diferentes: síncrono e assíncrono.

Entende-se que os recursos tecnológicos fornecem vias de comunicação e metodologias dinâmicas que permitem não somente transmitir informações, mas tornar o educando capaz de “aprender a aprender” e “aprender a fazer” de forma significativa, respeitando sua autonomia em relação ao tempo, estilo, ritmo e método de aprendizagem, tornando-o consciente de suas capacidades e possibilidades para a formação inicial dos discentes do Curso de Pedagogia EaD da turma 2021, que ainda estão em formação.

Novas investigações podem ser pensadas no sentido do que pode ser feito, a partir do que ainda não foi feito, de que nada é acabado e determinado (FREIRE, 1999). É a esperança de se poder ser melhores e que a universidade pode gestar um país melhor, um mundo melhor. Ramos e Grangeia (2020) destacam que a fragmentação disciplinar excessiva dificulta a compreensão da realidade e do sentido do que se ensina. Reverter esse quadro requer que a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, com o domínio das tecnologias digitais, remova os muros entre as disciplinas do curso, de modo que os educandos tomem o cotidiano do fazer docente e sigam edificando pontes entre elas com respaldos em conceitos científicos e associe-se ao contexto e a presença, cada vez em maior intensidade das tecnologias digitais.

Acredita-se que o legado freiriano, aliado a constantes reinvenções do fazer docente e de incansáveis reestruturações da forma de interagir com o mundo, consiste em destacar que o educador atual e futuro deve ser mais que um mediador do conhecimento e transformar-se em um problematizador que investe em um processo de formação e autoformação, ou seja, a educação ao longo de toda a vida - *lifelong learning*.

É preciso pensar na transformação desse educador em um “sujeito de opções”, apto a analisar, comparar, avaliar, discutir, operar e romper fazendo uso das tecnologias digitais. E esse salto quântico pode ser dado via transdisciplinaridade que maximiza a aprendizagem ao tecer relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. As

condutoras e potencializadoras são as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, que visam um desenvolvimento humano dos educados e a construção de significados para si (MORAN, 2001).

Trabalhar com tal visão supera a mesmice do padrão educacional prevalecente nas universidades – encanta o aprender e resgata o mundo das ideias. O contributo é “proporcionar caminhos que levem à construção de pontes entre as ciências humanas – com uma visão transdisciplinar (guiada pelo pensamento complexo)”. (MORAN, 2001, p.).

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.br: **Analytic report of distance learning in Brazil**. 2018.

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019.

ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.

ALMEIDA, S. C. O.; MEDEIROS, L. F.; MATTAR, J. Educação e Tecnologias. In: SILVA, A. R. L. da (org.). **Experiências significativas para a educação à distância**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. (Experiências Significativas para a Educação a Distância, v. 1). Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/E-book-Experi%C3%Aancias-Significativas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-a-Dist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a03.pdf>>. Acesso em: 26. jun. 2022.

ALMEIDA, V. L. C. **A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto**. 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8127>. Acesso em: 20 out. 2020.

ANDRADE, J. Z. **Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias**. 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/40429/40429.PDF>. Acesso em: 20 out. 2020.

ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia S de. **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: novas perspectivas para os ambientes de aprendizagem online. **Revista Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 71-103, 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-3.pdf>. Acesso em: 10 jun 2022.

BASTOS, F. P.; ALBERTI, T. F.; MAZZARDO, M. D. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: os desafios dos novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no Contexto escolar. **Cinted-UFRGS**, v. 3, n. 1, maio, 2005

BELLO, C. D. **Cibercultura e subjetividade: uma investigação sobre a identidade em plataformas virtuais de hiperespetacularização do eu**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/5226>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BLOOM, **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

BRAGA, A. Técnica etnográfica aplicada à comunicação on-line: uma discussão metodológica. **UNIrevista**, v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Braga.PDF. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Avaliação do curso de formação de professores no contexto da Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 1, ed. esp., p. 157-176, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/1984-0411-er-1-spe-00157.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Conselho Nacional de Educação, 1996.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n 1. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 10 mai 2022.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

BRUNO, Adriana Rocha; HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores** (2007). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>. Acesso em 05 jun. 2022.

CAMPOS, F. C.; CAMPOS, G. H. B. Design Instrucional e Construtivismo. *In*: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA**. Brasília: RIBIE, 1998. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/224tcc5.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CAMPOS, G. H. B. Cognição, Produção de Significados e Redes Telemáticas. *In*: **WORLD COUNCIL FOR MEDIA EDUCATION – WCME**. São Paulo: World Council for media education – WCME, 1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4767792-Design-didatico-o-desafio-de-um-metacurso.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CAMPOS, G. H. B. Qualidade de software educacional. Coluna Educação Internet. **Portal Timaster**, 2001. Disponível em: <http://www.timaster.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAMPOS, G. H. B.; FARIA, E. O.; BASILIO, J. R.; BRAGA, M. G. C. Traffic Education: a portal in the Web. In: **INTERANTIONAL CONFERENCE ON INFORMATION AND 9 COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION**. Badajós, Espanha: International Conference on Information and Communication Technologies in Education – ICTE, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/224tcc5.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CARMO, J. dos S. **Psicologia da Educação II: juventude e idade adulta**. São Carlos: UAB-UFSCAR, 2012.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 (Vol. 1, A sociedade em rede).

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao> Acesso em 10 jun 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Educação**. 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/> Acesso em: 10 jun 2022.

CHAGAS, C. P. **Tecnologias e cognição: aprimorando habilidades e saberes docentes com jogos digitais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

COLEPÍCOLO, E. *et al.* **MeSH: de cabeçalho de assunto a tesouro**. Florianópolis: SBIS, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eliane_Colepicolo/publication/228885645_MeSH_de_cabealho_de_assunto_a_tesouro/links/00b4951dc5293d5d21000000.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

COMO SURTIU A EAD. 2016. Acesso em 30 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.ead.com.br/como-surgiu-ensino-a-distancia>

CONTEÚDO aberto. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Conte%C3%BAdo_aberto. Acesso em: 20 jun 2022.

CORDEIRO, S. de F. N. Jornada ampliada e cultura digital: cotidiano e espaços-tempos do educar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set. 2017. Epub 12 jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253008017>. Acesso em: 24 jan. 2021.

COSTA, A. C.. **O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9983>. Acesso em: 30 jan. 2021.

COUTINHO, L.. **Web Didática: um modelo para auxílio na elaboração de cursos baseados na Web.** 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Matemática, Núcleo de Computação Eletrônica, UFRJ, 2003. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/22_4tcc5.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

COUTINHO, L.; CAMPOS, G. H. B.; MOTTA, C. L. R.; CASANOVA, M. A.. Constructing web-based courses with content objects, didactic objects and didactic situations. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTERS IN EDUCATION. A CONFERENCE OF THE ASIA-PACIFIC FOR COMPUTERS IN EDUCATION (APSCE)*, 2004, Melbourne, Sydney. Melbourne Australia: Elspeth Mckay, 2004. Disponível em: <http://www-di.inf.puc-rio.br/~casanova//Publications/Papers/2004-Papers/2004-ICCE.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

COUTINHO, L.; CASANOVA, M. A.; CAMPOS, G. H. B.; MOTTA, C. L. R. Learning Objects: Separating Content from Didactics. *In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DA COMPUTAÇÃO*, 24; SEMISH – SEMINÁRIO INTEGRADO DE SOFTWARE E HARDWARE, 31. Salvador, Bahia, 2004. Disponível em: <http://www-di.inf.puc-rio.br/~casanova//Publications/Papers/2004-Papers/2004-SEMISH.PDF>. Acesso em: 20 out. 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2014. Recurso eletrônico.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

DOMINGUEZ, F. R. **Formação inicial de professores com enfoque no sistema Blended Learning em ambiente virtual de aprendizagem.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19076>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e Espírito Empreendedor: EntrepreneurShip.** São Paulo: Pioneira, 1987.

FÁVERO, M. H. **Psicologia & conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para análise do ensinar e aprender.** 2. ed. Brasília: Editora UNB, 2014.

FEITOZA, C. J. A. **O “professor do século XXI” representado em videoaulas de um curso EAD sobre ensino híbrido**. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8037610. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERREIRA, L. de F. **Ambiente de aprendizagem construtivista**. Disponível em: <http://www.penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/Construt.html>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In NÓVOA, A.; FINGER, M. (Ed.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FILATRO, A. C. **Design instrucional contextualizado**: articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem on-line. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, USP, SP, 2003. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/tde-1206-2008-142556>. Acesso em: 22 nov. 2020.

FILATRO, A. C. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa on-line: a utilização da internet. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire – pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUILLERMO, A. **Design: do virtual ao digital**. São Paulo: Demais Editora, 2002.

HARASSIM. **Redes de aprendizagem**: um guia para o ensino e aprendizagem *on-line*. São Paulo: SENAC, 2005. 1ª ed.: MIT Press (EUA), 1995.

HASE, S.; KENYON, C.. **From andragogy to heutagogy**. Australia: Southern Cross University, 2000. Disponível em:

<https://webarchive.nla.gov.au/awa/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>. Acesso em: 10 fev. 2021.

HATSCHBACH, M. H. de L. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. Rio de Janeiro, 2002. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - UFRJ/ECO-MCT/IBICT, Rio de Janeiro, 2002.

HERNANDES, R. M. R. **Da sala presencial à sua extensão no Moodle**: criação, participação e potencialidades do ambiente virtual. 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_81b109108fe9883fdd144d58fc14c6ff. Acesso em: 25 nov. 2020.

HILL, M.; HILL, A. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Silabo, 2016.

HINE, C. **Etnografia Virtual**. Editorial UOC, 2004. (Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad Barcelona, Espana).

HOFFMANN, J. M. Lerch.. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a22_ensinoaprendizagem.pdf. Acesso em 5 jun. 2022.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**. Desenvolver o Pensamento Crítico nas Escolas. Porto, Portugal, 2007.

KENSKI, V. M.. Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação A Distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 25 jun 2022.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de, 1995.

KOZINETS, R. V. I want to believe: a netnography of the X-Philes subculture of consumption. **Advances in Consumer Research**, v. 24, n. 1, p. 470-475, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285771984_I_want_to_believe_A_netnography_of_the_X-philes'_subculture_of_consumption. Acesso em: 5 dez. 2020.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica *on-line*. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar**: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final_Mariane-Regina-Kraviski.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINKE, S. C. **De olho na mídia, com a boca no mundo: contribuição de um site de metajornalismo para o debate crítico sobre a mídia na internet**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAFI-7T6NY9?mode=full>. Acesso em: 30 jan. 2021.

LOPES, E. E. F. **O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências (IBRC), Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154311>. Acesso em: 10 out. 2020.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, M. B. **(Trans) formação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul – RGS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1090>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. Edição Compacta. São Paulo: Atlas, 2000.

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

MESQUITA, R. F. de *et al.* Do espaço ao ciberespaço: sobre etnografia e netnografia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, n. 2, p. 134-153, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v23n2/1413-9936-pci-23-02-00134.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MILL, D.; ARRUDA, E. P. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Revista UFSM Educação**, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/41203/html>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MOORE, M.; KEARSLEY, G.. **Educação a distância: uma** visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006

MOREIRA, E.; LIMA, E.; BRITO, R. Estudo comparado das políticas públicas de inclusão digital: Brasil e Uruguai. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 32, n. 2, p. 1-22, 2019. <https://doi.org/10.30681/2178-7476.2019.32.1741>

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, R. O. Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p. 265-282, 2009. Disponível em: <http://cienciaecognicao.org>. Acesso em: 30 jan. 2021.

NOGUEIRA, E. J.; GOMES, L. F.; SOARES, M. L. de A. Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação. **Revista QUAESTIO**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/citationstylelanguage/get/associacao-brasileira-de-normas-tecnicas?submissionId=696&publicationId=631>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NÓVOA, A.. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1996. P. 17-36.

NÓVOA, A.. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NUNES, E. B. L. de L. P.; PEREIRA, I. I. C. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 869-887, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-869.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, B. T. de. **Do presencial-atual ao presencial-virtual**: transposições do Projeto Ler e Pensar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158779>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PARANÁ. **Deliberação nº 07/99- Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná**, 1999. ESCOLA ESTADUAL JOÃO TURIN-ENSINO FUNDAMENTAL. Projeto Político Pedagógico. São Sebastião da Amoreira,(PR):2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, 2007.

PEREIRA, M; MORAES, R; TERUYA, T. **Educação à distância**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Editora Navegando, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PETERS, O.. **Didática do Ensino a Distância**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2001.

RAMAL, A. Educação a Distância: entre mitos e desafios. **Revista Pátio**, ano V, n. 18, p. 12-16, ago./out. 2001. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12747493/educacao-a-distancia-entre-mitos-e-desafios-faccat>. Acesso em: 30 jan. 2021.

RESNICK. L. B; LEVINE, J. M; TASLEY, S. D. **Perspectives on social shared cognition**. Washington: APA, 1991.

RIBEIRO, L. C. Q. *et al.* Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. **Análise Social**, v. 207, n. XLVIII (2º), 288-320, 2013.

RUY, R. A. V.. Repensando a educação escolar no contexto da cibercultura: Reflexões e potencialidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 08, Vol. 11, pp. 17-26. agosto de 2020. ISSN: 2448-0959. Acessado em 02.06.2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/repensando-a-educacao>

SALOMON, G., & Perkins, D.N. As tecnologias nos tornam mais inteligentes? Ampliação Intelectual com, da e Através da Tecnologia. Em D. D. Preiss, & R. Sternberg (Ed.), **Intelligence and Technology**. Mahwah, NJ: LEA Publishers, 2005, pp. 71-86

SANT'ANNA, I. M.. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTAELLA, L. M.. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SILVA, D. F. **Relações dialógicas no processo de Educomunicação**: análise em uma rede social na internet. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17476>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, L. Os vídeos nas aulas online: inovação na aprendizagem. **Revista educação-a-distância.com**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao-a-distancia.com/videos-nas-aulas-online/>. Acesso em 12 junho 2022.

SILVA, M. G. M. **Reflexões docentes no ensino híbrido**: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, PUC-SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21915>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, M. T. **Contribuições pedagógicas da rede social youtube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas, UFMG, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7BJ43>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M.. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SINCLAIR, S. G. ROCKWELL. *Voyant Tools*. Retrieved June 22, 2022, from: <https://voyanttools.org/?query=recursos&corpus=91ee0262aef286f7f677c7664ca6e65f&view=Contexts>. Acesso em: 20 out. 2020.

SLOMSKI, V. G.; ARAUJO, A. M. P. de; CAMARGO, A. S. S.; WEFFORT, E. F. J. Tecnologias e mediação pedagógica na Educação Superior a Distância. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 13, n. 1, p. 131-150, jan./abr. 2016. ISSN on-line: 1807-1775. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jistm/v13n1/1807-1775-jistm-13-1-0131.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

Souza, E. C.; Sousa, C. P.; Catani, D. B. (2007). La reserche (auto) biographique et l'invention de soi au Bresil. [Resumo]. In **Colloque International Le Biographique, la réflexivité et les temporalités**. Articuler Langues, cultures et formation (pp.25-27). Tours-França: Université François Rabelais.

SPADA, W. M. **Tecnologias digitais na escola: do cruzamento de olhares a uma proposta para a sala de aula do Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade dos Sinos, UNISINOS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9406>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anaisesud2014/files/pdf/126914.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

TAJRA, S.. Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. -9ª. Edição, rev. atualizada e ampliada.—São Paulo: Érica, 2012.

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

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: MCT, 2000

TARDIF, M.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e educação**, Porto Alegre, v. 4, p.

233-251, 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103-636X201400020063800025&lng=em. Acesso em: 30 jan. 2021.

TEIXEIRA, A. V.. A Equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**. N.28. jan./2012. Disponível em: . Acesso em: 26 mai. 2022.

TAVARES, W.; PAULA, A. P. P. de. A Netnografia como Possibilidade Metodológica para Estudos no Campo de EAD. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO**

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, RS, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A.. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. *In*: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

UFPR. **Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufpr.br/porta/ufpr/cursos-a-distancia>. Acesso em: 20 out. 2020.

VASCONCELLOS, C.. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

VASQUES, A. L. P. **Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**: pressupostos, ações e dispositivos formativos. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Unesp, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182217>. Acesso em: 5 dez. 2020.

VICTÓRIA OLIVEIRA, M.. Porvir. Pesquisa mostra sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus [2020]. Disponível em Acesso em 10 mai. 2022.

WIKIPEDIA. **Educause**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Educause>. Acesso em: 12 ago. 2020.

WOTTRICH, L. H. A etnografia virtual nos estudos de recepção: uma discussão metodológica. *In*: JORNADA GAÚCHA DE PESQUISADORES DA RECEPÇÃO, 2. **Anais** [...]. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/513/2019/06/POSCOM_-_jornada_resumo_WOTTRICH.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD-UFPR

Adaptação para *Google Forms* devido à pandemia

Nós, Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv e Cleber Lopes, professora e aluno, respectivamente, do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Cognição Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando você, discente do Curso de Pedagogia EaD-UFPR, a participar da pesquisa intitulada "**OS DESAFIOS E DEMANDAS DOS DISCENTES NOS SABERES TEÓRICOS E TECNOLÓGICOS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR**". A importância deste estudo justifica-se na amplitude da função social da universidade para sociedade de forma geral e a influência desta instituição na formação dos sujeitos, através do Curso de Pedagogia EaD-UFPR.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar os desafios e demandas dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia EaD-UFPR no processo de ensino-aprendizagem, quanto aos domínios tecnológicos, visando compreender tais demandas;
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário que você responda um questionário *on-line* e participe de um fórum de discussão virtual sobre formação docente em EaD, de acordo com as orientações do pesquisador Cleber Lopes, em data e horário pré-agendado, conforme a sua disponibilidade;
- c) Para tanto você deverá responder um questionário *on-line* que lhe será disponibilizado por meio eletrônico, cujo preenchimento levará aproximadamente 30 minutos, em local da sua preferência, uma vez que, no período atual, o espaço físico da Universidade encontra-se fechado pelo protocolo da pandemia da COVID-19. A duração do fórum de discussão está prevista para 30 minutos;
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento ao conteúdo de alguma das questões apresentadas, ou cansaço, relativo à extensão dos questionários e ao tempo de permanência diante da tela do computador;
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo poderão surgir, tal como a possibilidade de constrangimento dada a natureza do questionário e, em especial, ao responder uma ou mais questões. Caso isso ocorra, o preenchimento do questionário poderá ser interrompido em qualquer momento sem nenhum prejuízo a você;
- f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa darão a você a possibilidade de reflexão e maior compreensão sobre como os domínios teóricos e tecnológicos se relacionam evidenciando a importância de ambos no processo de ensino e aprendizagem. Como benefícios indiretos, espera-se contribuir no sentido de relacionar os domínios teóricos e tecnológicos, promovendo processos de ensino e aprendizagem ampliados com uso das tecnologias;

- g) Os pesquisadores Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv (pesquisadora principal e orientadora) e Cleber Lopes (orientando), responsáveis por este estudo, quando as medidas sanitárias restritivas a encontros presenciais forem retiradas, poderão ser contatados no campus Rebouças da UFPR, sala 229, localizado na Rua Rockefeller, 52, Centro, Curitiba-PR. Em virtude da pandemia em curso, você poderá manter contato com os pesquisadores através dos e-mails: sharacemiv@ufpr.br e cleberlopes@ufpr.br, a qualquer dia e hora. Por telefone ou WhatsApp, o contato poderá ser realizado pelo celular (41) 99849-1864, de segunda a sexta-feira das 8h30min às 11h30min e das 14h00min às 17h00min, a fim de esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e obter as informações necessárias, antes, durante ou depois de encerrado o estudo;
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam a cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em posse dos pesquisadores;
- i) O material obtido com as suas respostas ao questionário e os registros do fórum de discussão será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos;
- j) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas pelos responsáveis pela pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada para que a sua identidade seja preservada e mantida a sua confidencialidade;
- k) Você terá a garantia de que, quando os dados e resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome;
- l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação;
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você poderá contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone (41) 3360-7259, das 8h30min às 11h00min e das 14h00min às 16h00min. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos que, nesta pesquisa, correspondem ao estabelecido pela Resolução CNS nº 466/2012;
- n) Você poderá realizar a impressão ou captura de tela deste documento para futuras consultas sobre as informações prestadas, bem como ter acesso às informações de contato dos pesquisadores e do Comitê de Ética em Pesquisa.

Declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para

interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Ao clicar no botão abaixo, você concordará em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche esta página no seu navegador.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome completo: _____

Orientadora e Pesquisadora Responsável – Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv

Pesquisador Integrante da Equipe Responsável pela Aplicação do TCLE – Cleber Lopes

APÊNDICE 2

FORMULÁRIO DIAGNÓSTICO

Formulário a ser aplicado aos educandos, com objetivo de identificar os recursos didáticos analógicos e digitais utilizados nas trajetórias escolares: da Educação Básica ao Ensino Superior.

1. Um recurso didático pode ser apresentado sob várias formas e registrado nos mais diferentes tipos de suportes. Mesmo com toda a evolução tecnológica que vivenciamos nos dias de hoje, durante a sua trajetória escolar, quais foram os recursos tecnológicos analógicos que contribuíram para sua formação?

2. Pode-se constatar que o surgimento dos recursos educacionais digitais tem reposicionado os recursos educacionais, provocando as mais diversas transformações nesse cenário. Em sua caminhada formativa, você percebe as pressões impostas pela expansão da tecnologia digital e sua inserção no cenário educacional? De que forma você percebe isso?

3. O principal objetivo dos recursos educacionais, sejam eles analógicos ou digitais, é deixar o conteúdo mais atrativo para o estudante. Não esquecendo que eles devem estar alinhados aos objetivos de aprendizagem previstos, ter consistência e fidedignidade ao conteúdo e que sua utilização seja simples e intuitiva. Quais dos recursos didáticos analógicos que você utilizou, considera serem complementares aos recursos digitais de aprendizagem?

APÊNDICE 3

FORMULÁRIO AVALIATIVO ANALÍTICO

Formulário para avaliar os domínios tecnológicos que o educando precisa para atender o seu plano de estudo em consonância com o planejamento didático disponibilizado na plataforma virtual no atendimento às demandas de aprendizagem na EaD.

É a segunda parte, que aqui intitulamos de formulário Avaliativo Analítico.

1. Para e-aula o que já era familiar para você?

- Tudo
- A maior parte
- A menor parte
- Quase nada
- Nada

2. Como você educando avalia o design pedagógico do material didático?

- Muito Motivante
- Motivante
- Nem motivante nem desmotivante
- Parcialmente Desmotivante
- Desmotivante

3. Discente, em que medida gostou das e-aulas que frequentou?

- Achei excelentes
- Gostei Muito
- Gostei
- Não tenho uma opinião
- Não gostei

4. Durante as e-aulas quanto aos conteúdos (textos, infográficos, vídeos, podcasts) você sentiu necessidade de consultar fontes diferentes das disponibilizadas no AVA?

- Nenhuma necessidade
- Alguma necessidade
- Não senti necessidade
- Senti alguma necessidade
- Senti muita necessidade

5. Considerando o tempo médio utilizado em uma e-aula, como você avalia a sua possibilidade de aprendizado?

- Aprender mais do que o esperado
- Aprender o esperado
- Aprender com dificuldade o esperado
- Aprender menos do que espera
- Não aprender o que esperava

6. Quanto ao design pedagógico (formato geral) de uma e-aula (seu grau de dificuldade, o padrão de atividades propostas etc.). Se este formato fosse considerado um modelo para todas as e-aulas do curso de Pedagogia EaD, de que maneira isto afetaria o seu desejo de continuar o curso?

- Sentir-se-ia muito estimulado
- Sentir-se-ia estimulado
- Não afetaria o interesse
- O interesse diminuiria
- Desistiria o Curso

7. O que você considera que pode despertar o interesse pelo conteúdo em uma e-aula (você pode marcar mais de uma opção). Quanto às estratégias didáticas?

- atividades
- estilos de apresentação
- resumos
- redações
- sequências didáticas
- ilustrações
- autoavaliações
- imagens
- fórum

8. Quanto aos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) quais considera contributivos com sua aprendizagem? Você pode marcar mais de uma opção.

- podcast
- vídeos
- infográficos
- mapas mentais
- Variedade de objetos digitais de aprendizagem
- chat
- Outros

9. No que se refere a produção de videoaulas, para transmissão síncrona no canal *YouTube* do Curso de Pedagogia EaD, enquanto discente você considera que:

- É possível aprender mais do que o esperado
- É possível aprender o esperado
- Aprender com dificuldade o esperado
- Aprender menos do que espera
- Não aprender o que é esperado

10. Sobre o processo de interação utilizando os Fóruns como você discente percebe o processo de comunicação?

- Muito Difícil
- Difícil
- Nem difícil nem fácil
- Fácil
- Muito Fácil

11. A CIPEAD disponibiliza tutoriais para ambientação dos docentes e discentes na UFPR Virtual. Qual sua opinião sobre as informações contidas nesses tutoriais?

- Muito Difícil
- Difícil
- Nem difícil nem fácil
- Fácil
- Muito Fácil

ANEXO 1

INFOGRÁFICO – GUIA AULAS SÍNCRONAS⁷

AULA SÍNCRONA - INSTRUÇÕES
CURSO DE PEDAGOGIA EAD
UAB—UFPR—Setor de Educação

I SEMESTRE—2020 VERSÃO 1.7

Aulas com transmissão Síncrea

1

FIQUE ATENTO AO AVA: as informações relacionadas com a transmissão de cada aula serão repassadas **EXCLUSIVAMENTE** no AVA na respectiva disciplina. Você terá acesso a um link, antecipadamente e a transmissão iniciará pontualmente às **19h**. Haverá imagem somente após o horário agendado.

2

REGISTRE SUA PRESENÇA: Para registrar a presença USE o recurso **COMENTÁRIO** que fica localizado abaixo do Vídeo. Ao **ENTRAR** e ao **SAIR** escreva um comentário com seu **GRR** e seu nome completo para creditar sua presença. Não haverá chat.

3

DÚVIDAS: Durante a aula dúvidas poderão surgir. Para que a Professora ou o Tutor possam elucidá-las use o recurso **COMENTÁRIO**. Durante, após ou na aula seguinte, elas serão respondidas. Lembre-se de antes de **cada dúvida** colocar seu **GRR** e seu nome completo para que possa ser encaminhada a resposta pelo AVA. Dúvidas sem o **GRR** e o nome podem ficar sem resposta.

4

EXIBIÇÃO E DESATIVAÇÃO: a exibição da aula iniciará pontualmente às 19h (podendo demorar de poucos segundos a alguns minutos para iniciar a exibição do vídeo) e terá duração de cerca de 90 (noventa) minutos sendo possível registrar **DÚVIDAS** pelo recurso **COMENTÁRIO** até 30 minutos após o encerramento da **EXIBIÇÃO DA AULA**. Passados os 30 minutos os comentários serão desativados não podendo inclusive registrar a frequência.

LEMBRETE: as aulas transmitidas com data e horário marcados tem o mesmo peso da aula presencial no que diz respeito a **FREQUENCIA. REGISTRE SUA PRESENÇA** quando **INICIAR** e novamente quando **TERMINAR** a transmissão.

IMPORTANTE: se for atualizar o navegador (F5), ou se por algum motivo precisar reiniciar o YouTube—o computador— o vídeo voltará para o início. Avance até onde já havia assistido e continue.

ATENÇÃO: Ao usar tecla (F5), ou seja, atualizar a exibição, é que seu comentário e os de seus colegas aparecerão. Mas lembre-se que cada vez que atualizar o vídeo volta para o começo.

DICA: O navegador Mozilla Firefox é um dos mais leves e mais rápidos.





⁷ Material Instrucional na Disciplina de Letramento Digital.

ANEXO 2

INFOGRÁFICO – PROTOCOLO DE SEGURANÇA⁸



⁸ Material Instrucional na Disciplina de Letramento Digital.

ANEXO 3

MATRIZ CURRICULAR CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA/UFRPR
REFORMULAÇÃO CURRICULAR
PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR – DURAÇÃO 4 ANOS [2020]

Eixo de Articulação I		Eixo de Articulação II		Eixo de Articulação III		Eixo de Articulação IV	
Concepções e Fundamentos do Trabalho Pedagógico		Infância, Juventude e Cultura		Docência em Espaços Escolares e Não Escolares		Organização e Gestão escolar	
1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Introdução à Organização do Estudo em EaD (15h)****	Políticas e Gestão da Educação no Brasil Contemporâneo** (60h)	História da Infância e Organização da Educação Infantil** (60h)	Aprendizagem no Contexto da Educação Especial e Inclusão (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de História I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de História II **/***** (45h)	Gestão e Organização nos Espaços Escolares: trabalho pedagógico ** (60h) 90	Educação, Ética e Direitos Humanos (60h)
Letramento Digital (60h)	Biologia Educacional: desenvolvimento humano e Neurociências (60h)	Educação infantil: concepções e práticas (60h)	Leitura e Escrita: desenvolvimento das construções textuais e não-textuais na Educação Infantil e Anos Iniciais (60h)	Prática de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (Estágio)¹ (75h)	Educação de Jovens e Adultos: história, sujeitos e práticas educativas (60h)	Organização do Trabalho Pedagógico I (Estágio em Organização Escolar)¹ (75h) 105	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso (45h)

Tecnologias e Formação de Professores (60h)	História da Pedagogia: constituição social e cultural da escola** (60h)	Prática de docência na Educação Infantil (Estágio) ¹ (75h)	Alfabetização (60h)	Currículo: teorias e práticas contemporâneas (60h)	Educação e Cultura: pluralidade cultural, diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade (60h)	Organização e Gestão dos Sistemas da Educação Básica Brasileira ** (60h) 90	Organização do Trabalho Pedagógico II (Estágio em Organização Escolar) ¹ (75h) 105
História da Educação no Ocidente (60h)	História da Educação Brasileira e Paranaense** (60h)	Didática (60h)	Avaliação do Processo Educacional Brasileiro Contemporâneo (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Língua Portuguesa I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Língua Portuguesa II**/** (60h)	Educação Ambiental e Patrimônio Natural** (60h)	
Filosofia da Educação I (60h)	Filosofia da Educação II ** (60h)	Psicologia da Educação I (60h)	Psicologia da Educação II (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Geografia I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Geografia II**/** (45h)	Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (60h)	
Sociologia da Educação I (60h)	Sociologia da Educação II ** (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem da Ed. Física I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem da Ed. Física II **/** (45h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Matemática I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Matemática II **/** (60h)		

Redação e Produção no Espaço Acadêmico (60h)	Introdução à Comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): teoria e prática (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Artes I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Artes II **/***** (45h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem de Ciências Naturais I (60h)	Conteúdo, Metodologia do Ensino e Avaliação de Ciências Naturais II **/***** (45h)
	Contação de Estórias*** (60h)		Sociedade, Cultura e Juventude: princípios e práticas educativas (60h)	Atuação Sócio-Pedagógica em Espaços Não Escolares (60h)	Fundamentos Metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso (60h)
			Prática de docência na Educação Infantil		Prática de Docência nos Anos Iniciais do

Carga Horária Total 375 h	Carga Horária Total 480 h	Carga Horária Total 435	II (Estágio) ⁹ (75h)	Carga Horária Total 495 h	Ensino Fundamental II (Estágio) ¹ (75h)	Carga Horária Total 405 h	Carga Horária Total 210 h
Total Anual: 855h		Total Anual: 960h		Total Anual: 1005h		Total Anual: 615h	
Horas Formativas: 200h	CH Estágio: 510h	CH Disciplinas:	CH Total Curricular: 3.635 h	* Disciplina com pré-requisito obrigatório.			
				** Na ementa da disciplina contém elementos/conteúdos pertinentes à realidade sócio-educacional e histórica do estado do Paraná.			
				***Disciplina de Prática como Componentes Curriculares tem carga horária integralmente			

CH Prática como Componentes Curriculares 405h	2.925 h	<p>Presencial; conforme determina o “Art. 15, § 6º Para oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.” (Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de DEZEMBRO de 2019.</p> <p>**** Disciplina com carga horária integralmente presencial.</p> <p>Total de Disciplinas 56</p>
--	---------	---

OBS 1: Curso de Licenciatura de Pedagogia EaD da UFPR tem 40% de carga horária total é realizado de forma presencial, onde inclui-se as cargas horárias referentes às disciplinas curriculares em que há exigência de cumprimento de 20% de carga horária total realizada de forma presencial e das disciplinas de Estágio(s) e Prática como Componentes Curriculares que devem ser integralmente realizadas de forma presencial.

OBS 2: As determinações contidas na RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7 (18/12/ 2018) que estabelece a CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO, não serão inseridas no currículo do Curso de Pedagogia EAD em razão da UFPR não haver definido até a presente data política própria (Resolução interna) para implementação e desenvolvimento destas ações. Quando houver tal definição no âmbito da UFPR será realizado AJUSTE CURRICULAR. Posto que a Resolução supracitada determina no Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. O graduando do curso de Pedagogia EaD deverá cumprir uma carga horária de atividades de extensão de aproximadamente 364 horas.

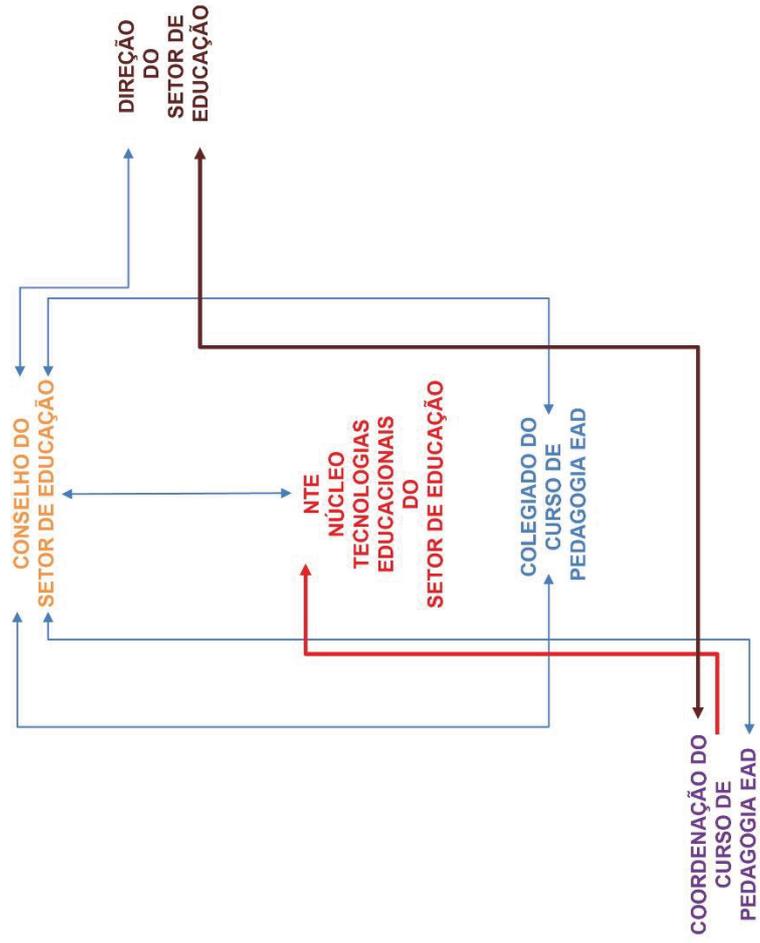
Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

OBS 3: O curso contempla o Capítulo VII- da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

ANEXO 4

SEGMENTOS E NÍVEIS DE ATIVIDADES E FUNÇÕES¹⁰

GRÁFICO 1 – UFPR: ÓRGÃOS COLEGIADOS & DIREÇÃO & COORDENAÇÕES



¹⁰ Orientação sobre a Estrutura e Funcionamento do Curso de Pedagogia

GRÁFICO 2 – ORGANIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR

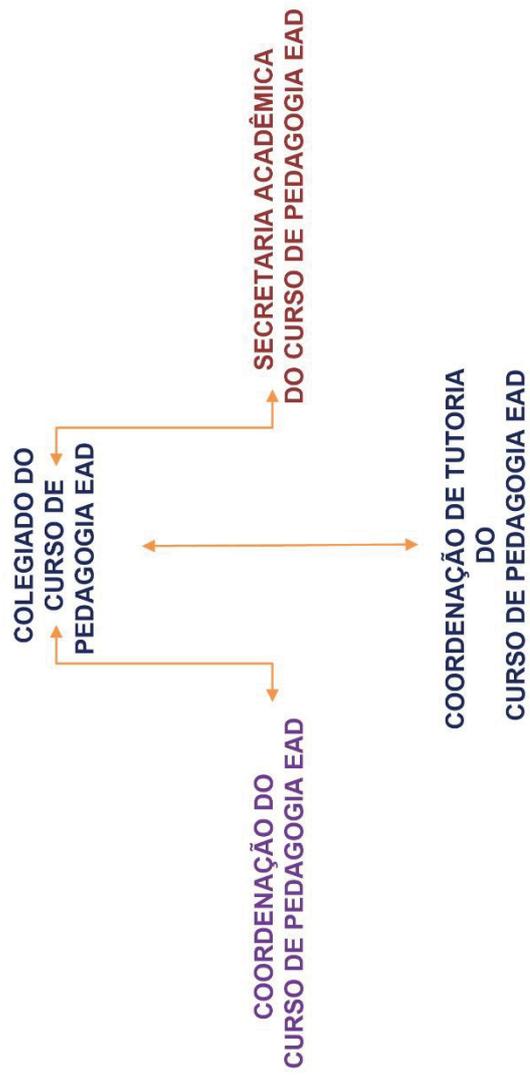


GRÁFICO 3 – ESTRUTURAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD NA UFPR

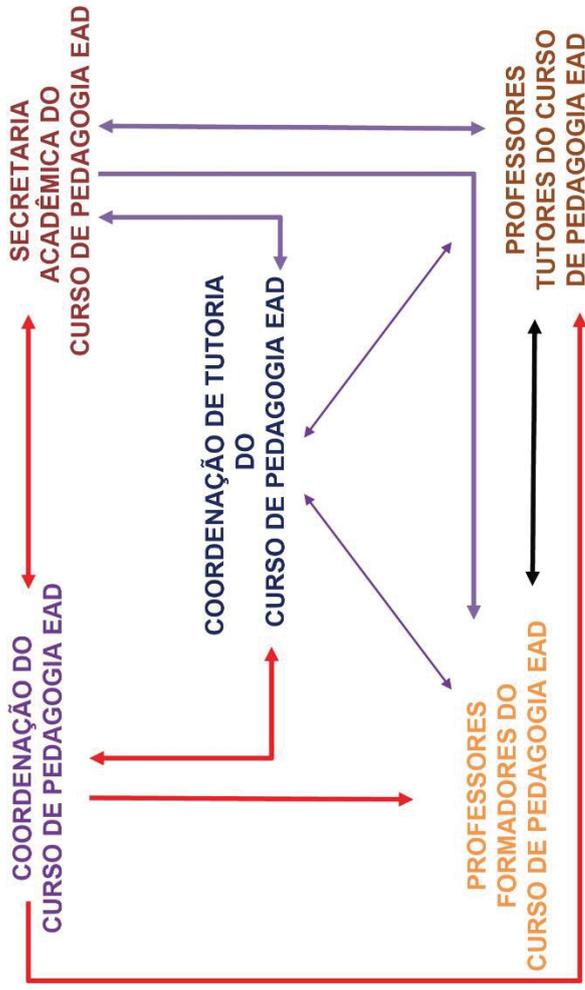
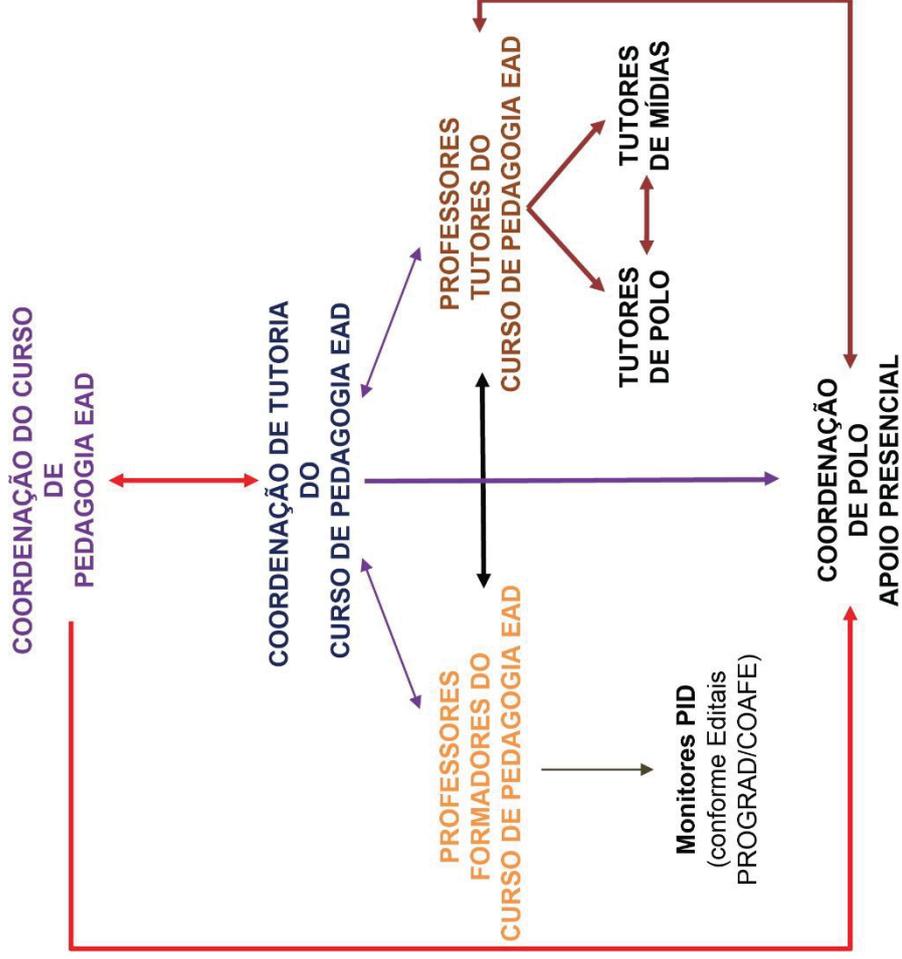


GRÁFICO 4 – ESTRUTURAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA COORDENAÇÃO DE TUTORIA CURSO DE PEDAGOGIA EAD & POLOS DE APOIO PRESENCIAL UAB



ANEXO 5

DOCUMENTO DO COMITÊ ÉTICA



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Os desafios e demandas dos docentes e discentes nos domínios teóricos e tecnológicos na EaD"

Pesquisador: Sonia Maria Chaves Haracemiv

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49252821.4.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.012.563

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv e colaboração de Cleber Lopes. A pesquisa irá pesquisar os desafios e demandas dos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, quanto aos domínios tecnológicos, visando compreender as demandas de aprendizagem dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia EaD-UFPR quanto aos domínios teóricos e tecnológicos, na modalidade EaD. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva com enfoque metodológico netnográfico. Será aplicado um Formulário diagnóstico (online) com o objetivo de identificar os recursos didáticos analógicos e digitais utilizados pelos quinze educadores e cento e trinta e cinco educandos em suas trajetórias escolares: da Educação Básica ao Ensino Superior. A pesquisa será dividida em três momentos: (I) elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados; (II) aplicação e (III) análise dos dados obtidos. Será aplicado também um Formulário Avaliativo Analítico, que envolverá os docentes, discentes e tutores, bem como, materiais didáticos, os planos de ensino, as atividades, bibliografia e as avaliações, materiais destinados aos educandos postados no AVA UFPR. Para análise dos dados coletados, será utilizada a ferramenta Atlas.t. Quanto aos diálogos serão propostos no Fórum de Discussão, a partir das questões respondidas no Formulário, para que os educandos e educadores se posicionem, argumentando as respostas. Sendo que os posicionamentos serão gravados e

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

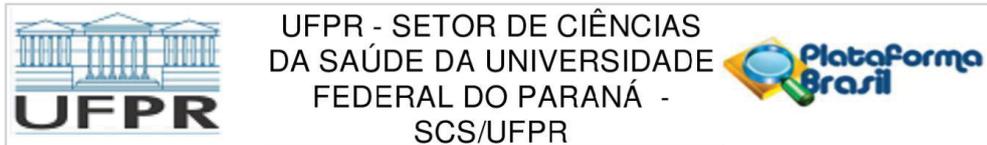
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.563

registrados pelo pesquisador. A pesquisa será desenvolvida de forma virtual, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) plataforma Moodle da Universidade Federal do Paraná. Os participantes da pesquisa serão os professores de duas disciplinas do Curso de Pedagogia EaD da UFPR e os alunos devidamente matriculados nas referidas disciplinas que desejem participar do estudo. Como critério de inclusão os participantes devem ter mais de 18 anos, ter vínculo com o Curso de Pedagogia EaD da UFPR e estar participado das disciplinas, bem como assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, Termo de Consentimento do uso de voz e imagem. O período de realização da pesquisa será de março de 2020 a março de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Identificar os domínios teóricos e tecnológicos necessários para atender as demandas de ensino e aprendizagem dos educadores e educandos da modalidade EaD.

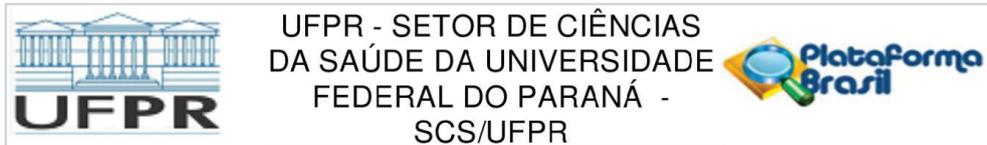
Objetivos Específicos

- Identificar os recursos didáticos, analógicos e digitais utilizados pelos educadores e educandos em suas trajetórias escolares desde a Educação Básica ao Ensino Superior;
- Verificar os domínios tecnológicos que o educador deve apreender para reorganizar o planejamento didático na plataforma virtual e, para os momentos presenciais, no atendimento às demandas de aprendizagem dos educandos na EaD;
- Avaliar a contribuição da netnografia na seleção dos recursos tecnológicos digitais e analógicos com vistas à promoção do ensino e aprendizagem na EaD;
- Compreender nas vozes dos educadores e educandos a dimensão da contribuição das tecnologias analógicas e digitais na transposição didática da teoria e da prática educativa nos contextos virtuais, síncronos e assíncronos e presenciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores os riscos se referem ao constrangimento do participante por não

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.563

compreender alguma questão do formulário, pela ocupação do tempo no preenchimento de questionário e na participação dos fóruns.

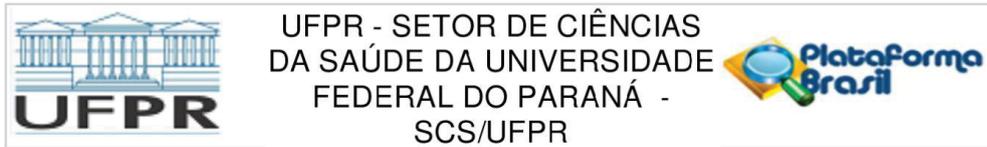
Os benefícios diretos seriam uma compreensão de como os domínios teóricos e tecnológicos se relacionam evidenciando a importância de ambos no processo de ensino e aprendizagem, já os indiretos visam contribuir no sentido relacionar os domínios teóricos e tecnológicos promovendo o processo de ensino e aprendizagem ampliados com uso das tecnologias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva com enfoque metodológico netnográfico. Os participantes da pesquisa serão os professores de duas disciplinas do Curso de Pedagogia EaD da UFPR e os alunos devidamente matriculados nas referidas disciplinas que desejem participar do estudo. Os participantes serão convidados mediante envio de e-mail com o consentimento legal da Coordenação do Curso de Pedagogia EaD da UFPR para realização da pesquisa. Aos participantes, será enviado um convite explicando o objetivo da pesquisa, bem como a metodologia que será utilizada.

Aqueles que concordarem em fazer parte da pesquisa, serão selecionados de acordo com suas funções, docente ou discente, um momento para responder aos questionários e participarem dos fóruns. A assinatura do TCLE e os acordos sobre as etapas, de modo que interfira o mínimo possível no desempenho de sua vida acadêmica. Será aplicado um Formulário diagnóstico (online) com o objetivo de identificar os recursos didáticos analógicos e digitais utilizados pelos quinze educadores e cento e trinta e cinco educandos em suas trajetórias escolares: da Educação Básica ao Ensino Superior. Esta etapa será dividida em três momentos: (I) elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados; (II) aplicação e (III) análise dos dados obtidos. Será aplicado também um Formulário Avaliativo Analítico, que envolverá os docentes, discentes e tutores, bem como, materiais didáticos, os planos de ensino, as atividades, bibliografia e as avaliações, materiais destinados aos educandos postados no AVA UFPR. Para análise dos dados coletados, será utilizada a ferramenta Atlas.t. Quanto aos diálogos serão propostos no Fórum de Discussão, a partir das questões respondidas no Formulário, para que os educandos e educadores se posicionem, argumentando as respostas. Sendo que os posicionamentos serão gravados e registrados pelo pesquisador. A pesquisa será desenvolvida de forma virtual, no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.563

(AVA) plataforma Moodle da Universidade Federal do Paraná. Como critério de inclusão os participantes devem ter mais de 18 anos, ter vínculo com o Curso de Pedagogia EaD da UFPR e estar participado das disciplinas, bem como assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, Termo de Consentimento do uso de voz e imagem. De acordo com os pesquisadores espera-se que os dados coletados possibilitem a compreensão da relação entre os domínios teóricos e tecnológicos dos docentes e discentes do Curso de Pedagogia EaD da UFPR, bem como, estão relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisadoras anexaram novo TCLE com as devidas correções. Pela aprovação.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos para novos projetos.

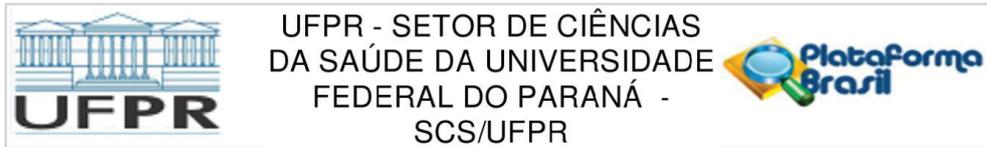
Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.563

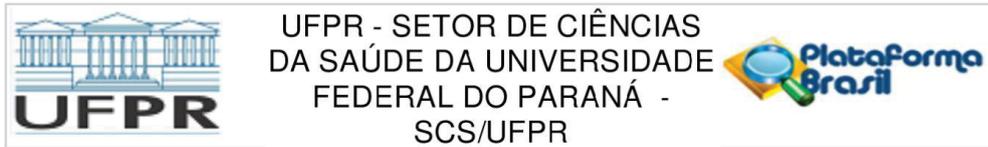
acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1788719.pdf	09/09/2021 13:11:39		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Cleber.pdf	09/09/2021 13:11:08	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_2.docx	09/09/2021 12:59:49	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alunos_2.docx	09/09/2021 12:59:35	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	09/07/2021 11:02:24	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_cleber.pdf	09/07/2021 10:57:01	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_de_ecaminhamento.pdf	08/07/2021 11:05:02	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Servicos_envolvidos.pdf	08/07/2021 07:13:52	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	declaracao_equipe_de_pesquisa.pdf	08/07/2021 07:13:25	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	Checklist.pdf	08/07/2021 07:12:17	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
Outros	analise_de_merito.pdf	08/07/2021 07:11:25	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentes.docx	08/07/2021 06:58:14	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Discentes.docx	08/07/2021	Sonia Maria Chaves	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.012.563

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Discentes.docx	06:57:39	Haracemiv	Aceito
Outros	Ata.pdf	06/07/2021 11:55:32	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 01 de Outubro de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br