

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Carlos Helmar Duarte

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
a percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância em relação ao  
processo ensino-aprendizagem**

Belo Horizonte

2020

Carlos Helmar Duarte

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
a percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância em relação ao  
processo ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Wilson da Costa

Belo Horizonte

2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

D812m Duarte, Carlos Helmar  
Metodologias ativas na educação a distância: a percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância em relação ao processo ensino-aprendizagem / Carlos Helmar Duarte. Belo Horizonte, 2020.  
200 f. : il.

Orientador: José Wilson da Costa  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Ensino à distância - Avaliação - Brasil. 2. Professores - Formação. 3. Ensino superior - Ensino auxiliado por computador - Belo Horizonte (MG). 4. Aprendizagem. 5. Educação - Estudo e ensino. 6. Internet na educação. 7. Realidade virtual na educação. I. Costa, José Wilson da. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. SIB PUC MINAS

CDU: 37.018.43

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Carlos Helmar Duarte

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
a percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância em relação ao  
processo ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Dr. José Wilson da Costa – PUC Minas (Orientador)

---

Profa. Dra. Lorene dos Santos – PUC Minas

---

Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco – UEMG

Belo Horizonte, 26 de Agosto de 2020.

*Dedico este trabalho aos meus filhos Anna  
Clara e Gabriel e a minha esposa Márcia, pela  
presença e motivação em todos os  
acontecimentos da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Inicialmente, agradeço a Deus por ter me propiciado saúde e força para concluir o mestrado, mesmo diante de tantos desafios encontrados durante o percurso. Sem Sua presença na minha vida, nada seria possível.*

*Agradeço a minha esposa Márcia, pelo amor, companheirismo e por toda ajuda. Você participou profundamente deste processo, me apoiando e me incentivando em todos os momentos.*

*Aos meus filhos Anna Clara e Gabriel.*

*Aos meus pais, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim.*

*A todos familiares que torceram por mim.*

*Agradeço ao meu orientador, José Wilson, por todo aprendizado e por ter confiado em mim, me apoiando nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Obrigado pela atenção, paciência e incentivo!*

*À professora Lorene, pela ajuda na correção do projeto de qualificação e sugestões para o enriquecimento deste trabalho.*

*Aos colegas do Departamento de Pessoal da UFMG, em especial a Divisão de Apoio Administrativo, pelos incentivos e oportunidades concedidas de crescimento profissional e de conhecimento.*

*Aos alunos que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, pela disponibilidade, receptividade e atenção. Sem a participação de vocês, este estudo não seria possível.*

*À Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFMG que também ajudou no custeio de parte da mensalidade do curso de mestrado, por meio do Programa de Incentivo à Qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMG. Muito obrigado!*

## RESUMO

O uso das chamadas metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem tem sido objeto de interesse de instituições de ensino, professores e pesquisadores. A partir da perspectiva dessas práticas no cenário educacional, empreendeu-se esta pesquisa que teve como objetivo investigar a percepção dos estudantes de um Curso de Pedagogia a Distância quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. A revisão da literatura teve como base as tecnologias digitais e Educação a Distância (EaD), o Curso de Pedagogia e a educação superior a distância, formação de professores e metodologias ativas de aprendizagem na EaD. A investigação teve como público-alvo estudantes do terceiro e quarto períodos do Curso de Pedagogia a Distância de uma instituição privada de ensino. O campo de pesquisa foi um polo situado em Belo Horizonte. Utilizou-se abordagem metodológica de pesquisa de cunho qualitativo. Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados foram questionários, observação e análise documental. Os resultados permitiram inferir que a proposta de ensino-aprendizagem da instituição contribui para o uso das metodologias ativas com ênfase na Sala de Aula Invertida. Os dados apontaram que os estudantes do Curso de Pedagogia, em sua maioria, mostraram-se envolvidos e dispostos a trabalharem com as dinâmicas propostas pelos professores, entretanto eles apresentaram dificuldades de compreensão da proposta pedagógica e de desenvolvimento das atividades. Essas dificuldades, portanto, podem estar relacionadas à falta de uma sistematização das práticas de ensino e pela deficiência de uma formação adequada dos professores e dos tutores que atuam na instituição para trabalharem com a metodologia ativa da Sala de Aula Invertida.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Formação de Professores. Metodologias Ativas. Educação a Distância.

## **ABSTRACT**

The use of so-called active learning methodologies in the teaching process has been an object of interest for educational institutions, teachers and researchers. The use of these practices in the educational scenario was undertaken in this research that aimed to investigate the perception of students in a Distance Course of Pedagogy regarding the use of active learning methodologies in the teaching process. The literature review was based on digital technologies and Distance Education (DE), the Pedagogy Course and higher distance education, teacher training and active learning methodologies in DE. The investigation was aimed at students from the 3rd and 4th periods of the undergraduate Distance Course of Pedagogy in private educational institution. The research field was a hub located in Belo Horizonte. A qualitative research methodological approach was used. The research instruments used for data collection were questionnaires, observation and documental analysis. The results allowed us to infer that the institution's teaching-learning proposal contributes to the use of active methodologies with an emphasis on the Flipped Classroom. The data showed that the students of the Pedagogy Course, in their majority, were involved and willing to work with the dynamics proposed by the teachers, however they presented difficulties in understanding the pedagogical proposal and the development of activities. These difficulties, therefore, may be related to the lack of systematization of teaching practices and the lack of adequate training for teachers and tutors who work at the institution to work with the active methodology of the Flipped Classroom.

**Keywords:** Pedagogy. Teacher training. Active Methodologies. Distance Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Número de matrículas, em cursos de graduação em licenciaturas,<br>por modalidade de ensino – 2008-2018 ..... | 65  |
| Gráfico 2 - Em relação ao conhecimento em tecnologias digitais .....   | 128 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Curso de Pedagogia no contexto dos cursos de licenciaturas<br>(presencial/distância) .....                   | 66  |
| Tabela 2 - Curso de Pedagogia a Distância na rede federal de ensino – 2018 .....  | 66  |
| Tabela 3 – O Curso de Pedagogia a Distância na rede privada de<br>ensino – 2018 .....                                   | 67  |
| Tabela 4 - Sexo dos participantes .....   | 126 |
| Tabela 5 - Faixa etária dos participantes .....   | 127 |
| Tabela 6 - Uso das TDIC para acesso à internet.....   | 127 |
| Tabela 7 - Organização do estudo.....   | 129 |
| Tabela 8 - Experiência quanto à participação em cursos a distância .....  | 130 |
| Tabela 9 - Conhecimento em relação ao uso de metodologias ativas no processo<br>ensino-aprendizagem .....               | 130 |
| Tabela 10 - Conhecimento da proposta metodológica de estudo da IES .....  | 130 |
| Tabela 11 - Associação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes.....   | 133 |
| Tabela 12 - Limite e potencial de aprendizagem de cada aluno.....   | 134 |
| Tabela 13 - Abordagens que favorecem o compromisso do aluno com o processo<br>de aprendizagem .....                     | 136 |
| Tabela 14 - <i>Feedbacks</i> às atividades e às perguntas realizadas pelo aluno .....                                   | 137 |
| Tabela 15 - Aproximação entre professor, tutor e aluno .....  | 138 |
| Tabela 16 - Valorização das percepções dos alunos em atividades do AVA e da aula<br>presencial .....                    | 141 |
| Tabela 17 - Percepção dos alunos em relação à postura dos professores e dos<br>tutores no AVA e na aula presencial..... | 143 |
| Tabela 18 - Organização da rotina de estudos .....  | 145 |
| Tabela 19 - Organização do horário de estudos.....  | 146 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 20 - Leituras obrigatórias disponibilizadas pelos professores e tutores no AVA .....                                | 149 |
| Tabela 21 - Número de alunos que realizam as leituras complementares das disciplinas do curso .....                        | 151 |
| Tabela 22 - Número de alunos que pesquisam outras fontes para leitura .....  | 151 |
| Tabela 23 - Fontes de pesquisa consultadas pelos alunos.....   | 152 |
| Tabela 24 - Uso da tecnologia digital para acesso ao AVA.....  | 154 |
| Tabela 25 - Qualidade da rede Wi-Fi disponível no espaço físico do polo.....   | 155 |
| Tabela 26 - Qualidade da transmissão dos vídeos da aula presencial .....   | 156 |
| Tabela 27 - Uso dos recursos disponíveis no laboratório de informática .....   | 157 |
| Tabela 28 - O uso de estratégias diferenciadas de inserção de textos interativos, imagens e vídeos no AVA .....            | 159 |
| Tabela 29 - Formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento .....                                    | 161 |
| Tabela 30 - Abordagem entre a teoria e a prática .....   | 162 |
| Tabela 31 - Relevância dos conceitos abordados nas situações problemas para a vida pessoal e profissional dos alunos ..... | 163 |
| Tabela 32 - Valorização dos saberes prévios dos estudantes .....   | 165 |
| Tabela 33 - Estratégias e recursos utilizados para a discussão e o desenvolvimento de atividades em grupo .....            | 167 |
| Tabela 34 - Relações e responsabilidades estabelecidas entre os alunos para a realização de trabalho em grupo .....        | 169 |
| Tabela 35 - Nível de dificuldade para a realização de trabalho interdisciplinar em grupo .....                             | 170 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Arco de Maguerez elaborado por Charles Maguerez .....   | 92  |
| Figura 2 - Imagem da tela inicial do questionário encaminhada por e-mail para os<br>alunos .....   | 109 |
| Figura 3 - Recorte do editor de planilhas com os dados coletados .....   | 110 |
| Figura 4 - Características da aula modelo do Curso de Pedagogia proposta pelo<br>PPC .....   | 121 |
| Figura 5 - Resumo da metodologia Sala de Aula Invertida baseado em Bergmann<br>e Sams (2012) e adaptado por Barbosa, Barcelos e Batista (2015) ..... | 121 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Descrição das etapas do Arco de Maguerez,<br>segundo Berbel (1995, 1998) .....               | 93  |
| Quadro 2 - Descrição das atividades previstas no AVA para cada disciplina<br>do Curso de Pedagogia..... | 123 |
| Quadro 3 - Classificação das categorias de análise.....   | 132 |

## LISTA DE SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| ABED    | Associação Brasileira de Educação a Distância                          |
| AVA     | Ambientes Virtuais de Aprendizagem                                     |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| EaD     | Educação a Distância   |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPES    | Instituições Públicas de Ensino Superior                               |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC     | Ministério da Educação   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação   |
| PPC     | Projeto Pedagógico do Curso  |
| PROINFO | Programa Nacional de Informática na Educação                           |
| SEED    | Secretaria de Educação a Distância                                     |
| TDIC    | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação                       |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil  |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....</b>  | <b>33</b> |
| 1.1      | Problema .....   | 40        |
| 1.2      | Objetivos.....   | 41        |
| 1.2.1    | Objetivo geral .....   | 41        |
| 1.2.2    | Objetivos específicos.....   | 41        |
| 1.3      | Justificativa .....  | 41        |
| 1.4      | Estrutura da dissertação.....  | 42        |
| <b>2</b> | <b>SOCIEDADE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO</b>  |           |
|          | <b>A DISTÂNCIA .....</b>   | <b>45</b> |
| 2.1      | A sociedade, as tecnologias digitais e a educação: demandas e desafios do século XXI ..... | 45        |
| 2.2      | Tecnologias digitais e a Educação a Distância no ensino superior .....                     | 49        |
| 2.2.1    | Características e desafios da Educação a Distância nos dias atuais .....                   | 49        |
| 2.2.2    | Regulamentação da Educação a Distância .....   | 52        |
| 2.2.3    | Universidade Aberta do Brasil .....  | 54        |
| 2.2.4    | Tecnologias digitais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....                          | 55        |
| <b>3</b> | <b>O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>  |           |
|          | <b>A DISTÂNCIA .....</b>   | <b>63</b> |
| 3.1      | Visão geral da formação de professores na modalidade a distância.....                      | 63        |
| 3.2      | Um breve histórico do Curso de Pedagogia .....   | 69        |
| 3.3      | O Curso de Pedagogia no contexto da Educação a Distância .....                             | 72        |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO A</b>                                  |           |
|          | <b>DISTÂNCIA.....</b>  | <b>77</b> |
| 4.2      | História e conceito das metodologias ativas.....   | 81        |
| 4.3      | Princípios e características das metodologias ativas.....                                  | 83        |
| 4.3.1    | O aluno no centro do processo de aprendizagem .....  | 84        |
| 4.3.2    | Professor mediador/facilitador .....   | 85        |
| 4.3.3    | Autonomia do aluno.....  | 87        |
| 4.3.4    | A inovação.....  | 89        |
| 4.3.5    | Problematização da realidade .....   | 91        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.3.6    | Trabalho em grupo.....  | 93         |
| 4.4      | Metodologia ativa: Sala de Aula Invertida – Flipped Classroom .....   | 96         |
| 4.4.1    | Breve histórico e conceito da Sala de Aula Invertida .....  | 96         |
| 4.5      | Considerações sobre o ensino híbrido.....   | 99         |
| <b>5</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>  | <b>103</b> |
| 5.1      | Tipo da pesquisa.....   | 103        |
| 5.2      | Os instrumentos da pesquisa.....  | 106        |
| 5.3      | Caracterização do ambiente e sujeitos da pesquisa .....   | 110        |
| 5.4      | Organização e análise dos dados .....   | 112        |
| <b>6</b> | <b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>  | <b>115</b> |
| 6.1      | Documento institucional do curso investigado .....  | 115        |
| 6.1.1    | Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia .....  | 115        |
| 6.2      | Dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados .....   | 126        |
| 6.2.1    | Sexo.....   | 126        |
| 6.2.2    | Faixa etária dos estudantes .....   | 127        |
| 6.2.3    | Uso e conhecimento das TDICs para acesso à internet .....   | 127        |
| 6.2.4    | Organização dos estudos .....   | 129        |
| 6.2.5    | Experiência quanto à participação em cursos a distância.....  | 129        |
| 6.2.6    | Conhecimento em relação às atividades baseadas no uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem..... | 130        |
| 6.2.7    | Conhecimento em relação à proposta metodológica de estudo proposta pela IES .....                                 | 130        |
| 6.3      | Categorias de análise .....   | 131        |
| 6.3.1    | Aluno no centro do processo ensino-aprendizagem .....   | 133        |
| 6.3.2    | Mediação pedagógica .....   | 139        |
| 6.3.3    | Autonomia do aluno .....  | 144        |
| 6.3.4    | Inovação .....  | 153        |
| 6.3.5    | Problematização da realidade.....   | 159        |
| 6.3.6    | Trabalho em grupo.....  | 165        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>171</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>175</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Carta de apresentação do acadêmico pesquisador e da<br/>pesquisa.....</b> | <b>189</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>                      | <b>191</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Roteiro de observação .....</b>   | <b>193</b> |
|          | <b>APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos .....</b>                                | <b>195</b> |



## 1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O crescimento acelerado e a evolução das tecnologias nos últimos anos revelam um novo cenário no mundo, no qual o acesso à informação e ao conhecimento torna-se cada vez mais disponível. Segundo Takahashi (2000, p. 3), três momentos inter-relacionados transformam o movimento na sociedade da informação<sup>1</sup>: o primeiro, “a convergência da base tecnológica, decorre do fato de se poder representar e processar qualquer tipo de informação de uma única forma, a digital”; o segundo aspecto relaciona-se à “dinâmica da indústria, que tem proporcionado contínua queda dos preços dos computadores relativamente à potência computacional, permitindo a popularização crescente do uso destas máquinas”; e o terceiro trata do “fantástico crescimento da Internet”. O autor acrescenta ainda que “a sociedade da informação não é um modismo”, mas sim um novo paradigma técnico e econômico, devido às profundas mudanças na organização da sociedade e da economia.

Para Valente (1999, p. 31), todas essas mudanças, mediadas pelas tecnologias digitais, “implicam profundas alterações em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, afetando a maneira como atuamos e pensamos”. Sancho (2006, p. 9), ao citar Tedesco (1995), acrescenta nesse contexto que as tecnologias digitais apresentam três tipos de efeitos: “alteram a estrutura de interesse”; “mudam o caráter dos símbolos”; e “modificam a natureza da comunidade”. Assim, percebe-se que as tecnologias possuem o poder de alterar a organização dos ambientes e a forma com que os sujeitos pensam e se desenvolvem.

O campo educacional tem sentido os efeitos das transformações advindas do aprimoramento e do uso intensivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). De acordo com Moreira e Kramer (2007, p. 1038), o processo de “globalização tem afetado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente”. Os autores defendem ainda que, associado a esse processo, está a revolução científico-tecnológica, cujos reflexos se notam nas salas

---

<sup>1</sup> O Ministério da Ciência e Tecnologia entregou à sociedade, em 2000, o *Livro Verde*, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e que constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de tecnologia da informação. De acordo com os autores do livro, a dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas, sobretudo, inovar.

de aula, criando desafios para gestores e professores, os quais precisam ser encarados pelos recursos das tecnologias.

Dessa forma, em uma sociedade que tem como novo paradigma a “sociedade da informação” e que, segundo Castells (1999, p. 108), tem na informação a sua matéria-prima, ou seja, “tecnologias para agir sobre a informação”, as instituições educacionais precisam buscar mecanismos para se adequarem às novas demandas dessa sociedade em transformação.

As TDICs são capazes de alterar de forma significativa as relações entre professor e aluno e o papel de ambos no contexto do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Moran (2000a, p. 2): “Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. O autor salienta que, ao longo dos anos, o ensino foi se tornando mais compartilhado, orientado pelo professor, com forte participação dos alunos e com o auxílio das tecnologias.

Percebe-se que as múltiplas transformações e adaptações tecnológicas afetam diretamente o trabalho pedagógico. A partir dessas mudanças, os diversos níveis de ensino são capazes de buscar alternativas que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Uma demanda atual e que interfere de forma direta no contexto apresentado é a formação docente, seja ela inicial ou continuada. De acordo com Pachane (2006), para entender as exigências formativas dos docentes, um dos quesitos essenciais é compreender as necessidades dos estudantes, para que seja factível compreender se estarão atendendo aos propósitos de seus estudantes ou não.

De acordo com o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino superior tem por finalidade uma formação que valorize a cultura de transformação, a criação de formas de trabalhar o conhecimento, as atitudes e os valores dos estudantes. Busca uma educação para o aperfeiçoamento de competências relacionadas ao mercado de trabalho, além de desenvolver a perspectiva de pesquisa. Masetto (2008, p. 14) acrescenta que a formação docente em cursos superiores vai além da visão mercantilista. Segundo esse autor, é função do ensino superior “criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores”.

O ensino no Brasil, de acordo com o disposto no portal do Ministério da Educação (MEC), acontece a partir das modalidades presencial e a distância. De acordo com Moran (2002, p. 1), a educação presencial “é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional”. Já a Educação a Distância (EaD) “pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação” (MORAN, 2002, p.1).

Moore e Kearsley (2007, p. 2) afirmam que, na EaD, o aprendizado é planejado em espaços e lugares diferentes, “o qual exige técnicas especiais de criação do curso e instrução, com o uso das tecnologias no processo de comunicação”.

Nas definições citadas, percebe-se que a EaD é uma modalidade de ensino em que é forte a presença do uso de tecnologias no suporte às atividades e nas propostas pedagógicas. O termo “modalidade” é utilizado pelo MEC a partir da descrição do conceito de EaD estabelecido pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, referentes à regulamentação da EaD. O decreto reforça o uso dos meios tecnológicos no processo ensino-aprendizagem. O primeiro parágrafo do Decreto 9.057 estabelece que a EaD seja uma:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

As pesquisas, nos últimos anos, mostram um crescimento da EaD nos cursos superiores no Brasil, e, pela primeira vez, em 2018, o número de vagas oferecidas na modalidade ultrapassou o número de vagas da educação presencial. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018), foram oferecidas, no ano de 2018, 6.358.534 vagas na educação presencial e 7.170.567 na EaD. Se comparado ao ano de 2017, o crescimento das vagas oferecidas na educação presencial foi de 4,45% e na EaD, de 34,4%, uma diferença significativa.

Em relação aos cursos de licenciaturas, os números também apresentam, ao longo dos últimos anos, um forte crescimento da EaD no Brasil. Foi contabilizado, no ano de 2016, um total de 640.327 matrículas. Já em 2017 houve uma soma de 743.468 alunos matriculados, e em 2018 de 816.888, o que superou os números da educação presencial, que teve 811.788 matrículas. O acumulado de matrículas em 2018 foi de 1.522.601; nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia é o que possui o maior número de matrículas, 747.511, o que representa um percentual de 45,9% do total de matrículas acumuladas.

É possível perceber que a EaD tem alcançado grande representatividade no cenário brasileiro e que o Curso de Pedagogia se destaca, computando um grande número de matrículas. De acordo com o Censo do INEP na EaD, no ano de 2018, foram contabilizadas 452.661 matrículas acumuladas no Curso de Pedagogia, cerca de 60% do total de matrículas no ensino superior. O Curso de Pedagogia em EaD inicia sua escalada no ano de 2005, mas é em 2009 que atingiu seu ápice, quando ultrapassou o curso presencial em números de matrículas e também no número de formandos. Em 2009, do total de alunos que concluíram o Curso de Pedagogia, 55% foram em EaD, enquanto 45% foram no ensino presencial.

Os estudos de Rezende (2014) apontaram alguns fatores importantes que podem ser relacionados com o crescimento dos cursos de Pedagogia a distância: o artigo 62 da LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro apresentou em seu texto a orientação para que os professores possuíssem formação em nível superior para atuar na educação básica. O segundo trouxe o incentivo, determinando metas para a educação, como: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2001).

O marco legal mais atualizado do Curso de Pedagogia é a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. O artigo 4º institui que o Curso de Licenciatura em Pedagogia:

destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse sentido, o trabalho das universidades nos cursos de Licenciatura em Pedagogia não se deve pautar apenas nos conteúdos das disciplinas, mas também nas metodologias que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Deve, assim, enfatizar a discussão, o ensinar, o aprender e o apreender (ANASTACIOU, 2012, p. 17). Desse modo, o curso deverá possibilitar uma formação que favoreça o conhecimento das novas metodologias de ensino e as propostas mediadas pelas tecnologias digitais.

Na educação formal, novas propostas e possibilidades de organização das metodologias surgem com o objetivo de acompanhar as demandas da nova geração. Moran (2015) sugere que se realize um trabalho em relação às metodologias que estão sendo aplicadas no cenário atual. Vive-se em um contexto social em que se exigem uma proatividade e uma criatividade cada vez maiores dos estudantes. Nesse sentido, os educadores possuem o papel de criar possibilidades para que os estudantes aprendam a desenvolver uma posição crítica em relação à sociedade e que aprendam a avaliar resultados com clareza e precisão.

Para Valente (2014), alguns elementos são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, entre os quais ele cita a criação de desafios, jogos interativos e atividades que estimulam a integração e a interação nos grupos.

Atualmente, o termo “metodologia ativa” tem sido amplamente divulgado, sendo, dessa forma, necessário entender em qual sentido tem sido utilizado. Para Moran (2018), o ser humano inicia a aprendizagem de forma ativa desde o nascimento. Esse processo perdura por toda a vida, por meio de situações concretas que envolvem o processo indutivo e dedutivo. São estratégias ricas de aprendizagem que envolvem a descoberta e a troca de experiências entre os sujeitos. Já no contexto escolar, Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 5) defendem que “aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu”.

Após apresentar algumas ideias acerca do processo de aprendizagem dos sujeitos, é possível conceituar e problematizar as metodologias ativas no contexto educacional. As primeiras discussões sobre metodologias ativas, conforme Araújo (2015), surgiram no final do século XIX e no início do século XX, com o advento da Escola Nova. Segundo Peres (2018, p. 115), o movimento da Escola Nova tinha como objetivos, entre outros, “estabelecer uma nova ordem social via escola,

reformular a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade”.

De acordo com Peres (2018, p. 122), na visão de Adolphe Ferrière, considerado na literatura o “profeta da Educação Nova”, a Escola Nova se baseia na “autonomia dos educandos, na atividade espontânea, no autogoverno, na experiência pessoal da criança, na liberdade, na criatividade, na individualidade e nos métodos ativos”. Uma nova organização do tempo e espaço na relação professor, aluno e processo ensino-aprendizagem faz-se presente no método ativo, com destaque para o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, para Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 6), a aprendizagem passa a ser o foco, desde que “ative e mobilize diferentes formas e processos cognitivos do aluno e também a interação com os demais colegas e professor”. Nessa perspectiva, Dewey (1959), Rogers (1973), Novack (1999), Teixeira (1934) ressaltam a importância de focar na aprendizagem do aluno, de modo que ele se sinta envolvido e motivado.

Assim, percebe-se que discussões acerca de aprender de forma ativa ocorrem há algumas décadas. Contudo, estudos de Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que é preciso estar atento a alguns princípios que envolvem o ensino a partir das propostas de práticas com metodologias ativas, dentre as quais podem-se destacar: o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem; o professor como mediador dos processos; a autonomia do aluno; a problematização da realidade; o trabalho em equipe e a inovação.

De acordo com Moran (2015a, p. 18), “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. O autor afirma ainda que as propostas de metodologias ativas na educação se encaixam nos novos modelos das escolas atuais. Assim, é feita a troca do modelo disciplinar para propostas mais centradas no aprender ativamente a partir de “problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo” (MORAN, 2015a, p. 19).

Atualmente, alguns processos que utilizam em seu contexto as estratégias e os princípios citados nas metodologias ativas têm sido usados por algumas instituições escolares, dentre as quais podemos citar Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Peer Instruction

(aprendizagem por pares), Flipped Classroom (sala de aula invertida), a Aprendizagem Baseada em Games e Gamificação (GBL).

As metodologias ativas e a EaD foram temas do Censo da ABED de 2016 e do 23º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (2017). Mattar (2016, p. 9) afirma que a utilização das metodologias ativas na EaD “tornou-se, naturalmente, um tema nobre de pesquisa teórica e empírica”.

O Censo da ABED de 2016 apresentou alguns dados estatísticos importantes em relação ao uso das metodologias ativas na EaD. Foram realizadas algumas perguntas nas 312 instituições públicas e privadas que participaram da pesquisa. Segundo o censo, das 247 instituições que responderam à pergunta “se acreditavam que metodologias ativas são produtivas”, 227, ou seja, 91% afirmam concordar que as metodologias ativas são produtivas. Outro questionamento da pesquisa refere-se ao fato da exigência de inovação em abordagens pedagógicas na EaD; novamente, cerca de 91% das instituições concordaram com a afirmação. Em relação a essas duas afirmativas, Mattar (2016, p. 10) diz que “as metodologias ativas são consideradas, em princípio, inovações pedagógicas, sua utilização em educação a distância estaria naturalmente justificada”.

Em relação às atividades propostas para a EaD, o censo apontou que cerca de 46% das propostas referem-se às discussões que incentivam a colaboração e a aprendizagem por pares (Peer Instruction). A segunda proposta, concernente à aprendizagem baseada em problemas, obteve 35% do total. Ambas as atividades são consideradas práticas de metodologias ativas.

No contexto de uso de práticas de metodologias ativas, uma tendência presente em algumas propostas pedagógicas das escolas, e que está sendo muito pesquisada nos dias atuais, é o ensino híbrido. De acordo com Bacich e Moran (2015, p. 45), para entender sobre educação híbrida, é preciso perceber que os conceitos que envolvem o termo “híbrido” partem de pressupostos que não há “uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar”. Para Moran (2017b), a “junção de metodologias ativas com modelos flexíveis híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje”. Outro ponto importante citado por Valente, Almeida e Geraldini (2017) demonstra a importância do uso das tecnologias digitais na criação de espaços híbridos. Para esses autores, essa relação provoca mudanças nos modos de interagir, representar

o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos.

Diante do contexto apresentado, alguns questionamentos são importantes para a investigação que ora se apresenta, os quais são: Quais os métodos de ensino e recursos didáticos utilizados atualmente nos cursos? O que o Projeto Político Pedagógico prevê em relação ao uso de metodologias ativas? A experiência do aluno que já vivenciou atividades com metodologias ativas auxilia-o em uma melhor compreensão destas propostas? Quais as particularidades da aprendizagem do aluno em relação às propostas de atividades com metodologias ativas?

Para viabilizar o entendimento dessas questões, esta pesquisa tem, no seu objetivo geral, a proposta de trabalhar com a percepção dos alunos. Dessa forma, neste ponto podemos destacar como característica fundamental da percepção, conforme afirma Chaui (2000, p. 154), que o mundo percebido é um mundo intercorporal, em que “as relações se estabelecem entre nosso corpo, os corpos dos outros sujeitos e os corpos das coisas, de modo que a percepção é uma forma de comunicação que estabelecemos com os outros e com as coisas”. A autora ainda afirma que a percepção possibilita ao ser humano o acesso ao mundo dos objetos práticos e instrumentais e nos orienta para ações do cotidiano.

## **1.1 Problema**

A partir do contexto apresentado e dos questionamentos citados, propõe-se uma investigação com alunos de um Curso de Pedagogia a Distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior. Tendo em conta a proposta do uso de metodologias ativas no projeto pedagógico desse curso, indaga-se: Qual a percepção dos alunos quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Investigar a percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Verificar se os alunos, na sua experiência como discente, já tiveram conhecimento ou contato com algum curso que utilize metodologias ativas.
- Identificar, na proposta do curso, se as metodologias ativas foram previstas no processo de ensino.
- Investigar a existência do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.
- Identificar os recursos didáticos existentes no curso.
- Analisar como as metodologias ativas estão sendo aplicadas, tendo em conta a concepção de ensino e aprendizagem do curso.
- Apontar a existência ou a ausência de ambientes favoráveis para o uso das metodologias ativas.

## **1.3 Justificativa**

A trajetória e a participação do autor deste trabalho em práticas profissionais e em estudos com foco no uso de novas metodologias e de tecnologias no ensino presencial e a distância nos cursos de graduação de Pedagogia tiveram início no ano de 2000, quando ainda era aluno no curso de graduação em Pedagogia. Participou da criação do Núcleo de Estudos sobre Comunicação e Tecnologia (NECT) da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), o qual era coordenado pelo Professor Daniel Mill e tinha como objetivo discutir questões relacionadas às tecnologias e o seu uso na educação. Durante esse percurso, muitas experiências e transformações vivenciadas auxiliaram em uma melhor compreensão do uso das

tecnologias na educação, principalmente em relação ao uso da linguagem e do acesso a informações e a métodos utilizados no processo educacional.

O interesse pelo estudo surgiu, principalmente, a partir de experiências de mais de 12 anos na tutoria presencial e de seis anos na produção de material para o Curso de Pedagogia a Distância.

Tendo em vista a aplicação, nos últimos anos, de práticas do uso de novas propostas de metodologias na EaD, principalmente se comparadas com aquelas usadas ao longo dos anos, houve grande interesse pelas novidades apresentadas. A partir disso, foi despertada a vontade de realizar pesquisa que pudesse descrever essas práticas, tendo como principal foco a percepção do aluno em relação às estratégias e aos recursos aplicados no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, as propostas metodológicas das instituições de ensino, de acordo com as leituras realizadas para a elaboração deste trabalho, estão diretamente relacionadas ao uso das tecnologias digitais e também das estratégias que têm como base o uso das chamadas “metodologias ativas”. O termo “metodologias ativas” tem sido tema de muitos artigos, dissertações e teses, dentre os quais citam-se: Yamamoto (2016), Melo (2017), Schmitz (2016), Souza (2017), Ferreira (2017), Rios (2017), Araújo (2015), Junior (2015), entre outros.

Em 2016, conforme já citado, o Censo da ABED abordou o tema: “As metodologias ativas e a Educação a Distância”, com destaque aos principais pontos de práticas utilizadas nos cursos.

Outro tópico percebido no estudo teórico realizado é que os termos e as propostas utilizadas nos dias atuais no uso de metodologias ativas no ensino têm uma forte relação com o estudo histórico de conceitos que já foram idealizados no passado. Dessa forma, fazem-se necessários estudos que permitam a ampliação de discussões em relação a essas definições, conceitos e propostas, tendo em conta que são processos que ainda se encontram em construção.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Esta dissertação foi organizada da seguinte maneira:

Neste capítulo realizou-se a apresentação do estudo, baseando-se numa breve contextualização do tema, na delimitação do problema de pesquisa, nos objetivos e na justificativa para realização desta investigação.

No Capítulo 2 foi apresentada a revisão da literatura, a qual se apoia em fundamentações teóricas em torno de três grandes temas:

- sociedade, tecnologias digitais (TDICs) e EaD, em que foram discutidas as demandas e os desafios da sociedade atual e suas relações com as tecnologias digitais e a EaD, destacando, nesse ponto, as características, os desafios, a regulamentação da EaD e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e também a Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- Curso de Pedagogia e o ensino superior a distância, destacando a formação de professores a distância e os desafios na atualidade, o Curso de Pedagogia no contexto da EaD;
- metodologias ativas de aprendizagem e EaD: o conceito, a contextualização histórica, os princípios, as características das metodologias ativas, além de discutir a sala de aula invertida e o ensino híbrido, destacando, neste capítulo, os princípios enfatizados por autores no método ativo: o aluno como centro do processo de aprendizagem, professor mediador, autonomia do aluno, a inovação, a problematização da realidade e o trabalho em grupo.

No Capítulo 3 foi apresentado o percurso metodológico, em que são abordados o tipo de pesquisa, o campo da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados para realização do estudo.

No Capítulo 4 foi apresentada a discussão dos dados coletados na pesquisa de campo realizada com alunos de um Curso de Pedagogia do terceiro e quarto núcleo formativo de uma universidade privada. Para isso, foi feita análise da investigação à luz dos referenciais teóricos, em sintonia com os objetivos propostos no estudo.

E, por último, nas considerações finais, buscou-se estabelecer relações entre os objetivos propostos e o estudo realizado. Assim, foram apresentadas as reflexões acerca do perfil dos alunos investigados, a existência do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, a experiência dos alunos durante os seus percursos educacionais no uso metodologias ativas no processo de ensino, os métodos de ensino e recursos didáticos existentes no curso e proposta do curso, a aplicação e os ambientes para o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. Por fim, foi demonstrada a relevância desta pesquisa para a literatura na área.



## 2 SOCIEDADE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo irá abordar o movimento da sociedade atual em relação às tecnologias digitais (TDICs). Para isso, serão descritos alguns fatos das relações dos sujeitos entre si e com a sociedade, e, principalmente, em relação à educação. Serão abordados aspectos sobre a Educação a Distância (EaD), as características, os princípios, o uso de tecnologias, as metodologias e a regulamentação atual desta modalidade de ensino.

### 2.1 A sociedade, as tecnologias digitais e a educação: demandas e desafios do século XXI

De acordo com Dziekaniak e Rover (2011, p. 1), algumas características distinguem a sociedade do século XXI em relação às sociedades anteriores, primeiro porque nunca se compartilharam tantos recursos, principalmente informação e conhecimento, como na sociedade de hoje; segundo, as possibilidades criadas pela construção e interação coletiva de conhecimento e questões que envolvem o espaço e tempo; e terceiro “valorização do direito à informação, às tecnologias de informação e comunicação e à educação, como um bem comum”. Todos esses fatores têm alterado de forma significativa as questões políticas, sociais e econômicas na sociedade atual.

Assim, pode-se dizer que informação e conhecimento tornaram-se elementos imprescindíveis no cotidiano da sociedade. Para Cezar e Suaiden (2017, p. 24), no contexto atual: “Tudo é informação e informação é tudo”. Dessa forma, os autores descrevem que, a partir do momento em que as pessoas percebem que a produção e a disseminação da informação estão interligadas à cultura, criam-se possibilidades para o desenvolvimento da história e cultura da humanidade.

Já em relação ao conhecimento, as palavras do Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia do Brasil em 2000, o embaixador Ronaldo Mota Sardenberg, na apresentação do livro verde, *Sociedade da informação no Brasil*, organizado por Tadao Takahashi (2000), descrevem que: “O conhecimento tornou-se, hoje mais do que no passado, um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar”.

A informação e o conhecimento tornaram-se bens valiosos e importantes, principalmente quando pensamos no desenvolvimento das sociedades. Segundo Borges (2000, p. 28-29), informação e conhecimento possuem características próprias e diferenciadas dos outros bens encontrados na sociedade, e “o seu uso não faz com que se acabem ou sejam consumidos”. Para a autora, quando informação e conhecimento são utilizados, “há um processo de interpretação, de interligação, de complementaridade, promovendo um ato de criação e invenção”. Nesse sentido, a autora aponta a virtualidade como uma das principais tendências na sociedade atual.

Para Castells (2002, p. 67-113), no final do século XX, inicia-se um desses fatos raros na história, cuja principal característica é a transformação de nossa “cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”. O autor ainda afirma que, no contexto da revolução da tecnologia da informação, há de se considerar algumas características estabelecidas pelo novo paradigma. A primeira delas é o fato de se considerar a informação a matéria-prima desse novo paradigma, ou seja, “são tecnologias para agir sobre a informação e não apenas a informação agir sobre a tecnologia”. Em segundo, Castells refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. De acordo com o autor, “como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados pelo novo meio tecnológico”.

A terceira característica do novo paradigma refere-se à relação da lógica das redes e das novas tecnologias da informação, que, segundo o autor, há várias possibilidades de implementação dessa lógica em todos os tipos de processos e organizações. A quarta característica descreve a questão da flexibilidade no contexto do paradigma da tecnologia da informação. Nessa perspectiva, Castells afirma que os processos, as instituições e as organizações são reversíveis e podem ser modificados e alterados pela reorganização de seus componentes. A quinta e última característica do novo paradigma, segundo o autor, é a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, que pertence à junção dos sistemas de informação da microeletrônica, as telecomunicações e os computadores.

Dessa forma, pode-se considerar que as tecnologias digitais vêm assumindo um importante papel na sociedade atual, o que interfere diretamente na vida social,

econômica, educacional e política das pessoas. Castells (2002, p. 44) defende que, “embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades”.

Nessa mesma perspectiva, Kenski (2012) afirma que a produção de material teórico sobre a relação entre sociedade, tecnologia e educação tem proporcionado várias discussões: primeiro em relação à importância da compreensão do conceito do termo tecnologia e suas características; e em segundo, devido aos mecanismos de inserção das tecnologias nos processos educacionais, o que é considerado um dos grandes desafios na sociedade atual. Nesse ponto Sancho e Hernández afirmam:

Quem considera que a aprendizagem se baseia na troca e na cooperação, no enfrentamento de riscos, na elaboração de hipóteses, no contraste, na argumentação, no reconhecimento do outro e na aceitação da diversidade vê nos sistemas informáticos, na navegação pela informação e na ampliação da comunicação com pessoas e instituições geograficamente distantes a respostas às limitações do espaço escolar. (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006, p. 21).

Moran (2000b) completa a afirmação feita por Sancho e Hernández, ao descrever que, se os recursos tecnológicos fossem explorados a partir de suas potencialidades, proporcionariam aos alunos e professores maiores oportunidades de interação e produção de saberes.

Nesse sentido, as instituições educacionais precisam repensar as suas formas de trabalhar, pois a nova configuração da sociedade, associada ao desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, pode promover e potencializar a criação de oportunidades para um melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos no processo educacional. Mas para que isso seja possível, conforme esclarece Moran (2000b), é fundamental que a sociedade adote formas de gestão menos centralizadoras, com maior flexibilidade e integração de seus membros. Nesse contexto, completa o autor, professores, alunos, pais e comunidade devem estar presentes quando a instituição escolar propõe as discussões em relação à organização, ao gerenciamento e ao planejamento das atividades.

Belloni (1999, p. 22) acrescenta que essas mudanças fazem parte de um grande desafio que se baseia na formação de “um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas”. Pesquisas apresentadas por vários

autores comprovam que a organização e a cultura tradicional das escolas são um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do potencial educativo das tecnologias (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006, p. 22).

Outro desafio nos dias atuais, e que se relaciona de forma direta com o uso das tecnologias, é a formação de professores. Kenski (2003), ao descrever o papel do professor na sociedade atual, cita algumas características importantes que devem ser consideradas pelos cursos de formação inicial e continuada de professores:

Poderíamos pensar na proposta de um professor intelectualmente bem formado, com capacidade para refletir e interagir com as informações e inovações, com autonomia para pensar e reprogramar a sua própria prática, saber identificar seus limites e buscar as mais adequadas formas de atualização pedagógica e cultural, para obter melhores resultados no seu desempenho profissional. (KENSKI, 2003, p. 30).

A autora afirma que é necessário que se criem propostas para formar profissionais atualizados diante da velocidade das mudanças que têm ocorrido na sociedade.

Nesse sentido, a formação inicial do professor apresenta-se como uma parte muito importante do desafio na busca de uma formação crítica e reflexiva para o uso das tecnologias digitais na educação. De acordo com Zabalza (2004, p. 169), um dos desafios para a formação de professores é a “passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem”, ou seja, o compromisso do professor é com o aluno antes do compromisso com a disciplina. O autor completa afirmando que é preciso que o professor compreenda a sua nova função, a de um mediador, a partir da dupla competência exigida atualmente, a científica (conhecimento do conteúdo) e a pedagógica (compromisso com a formação e aprendizagem dos alunos).

Um estudo realizado por Karsenti, Villeneuve e Raby (2008, p. 884) aponta que os futuros professores que recebem uma melhor formação sobre o uso pedagógico das novas tecnologias “têm cada vez mais chances de usá-las para planejar atividades de aprendizado que recorram a elas e de incitar seus alunos a usá-las em sala de aula”.

Assim, é possível compreender que a formação crítica e reflexiva possibilita ao professor um melhor aproveitamento dos recursos e potencialidades das

tecnologias utilizadas como suporte ao processo ensino-aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, seja essa presencial ou a distância, e de nível de ensino, ou seja, da educação básica ao ensino superior. A seguir destacam-se as relações estabelecidas entre as tecnologias digitais e a EaD, com ênfase no ensino superior.

## **2.2 Tecnologias digitais e a Educação a Distância no ensino superior**

Neste item serão descritos aspectos relacionados ao uso das tecnologias digitais na educação, com ênfase no ensino a distância, suas características, regulamentação, recursos e ambientes virtuais de aprendizagem.

### ***2.2.1 Características e desafios da Educação a Distância nos dias atuais***

Atualmente, diante das demandas da sociedade e principalmente da abertura de novos espaços de aprendizagem, a EaD tem se destacado no cenário educacional, provocando discussões a partir das possibilidades e novas formas de ensinar e aprender. Moore e Kearsley (2007) defendem que as possibilidades se relacionam principalmente ao fato de o acesso à educação a muitos alunos que, de certa forma, não teriam essa oportunidade na modalidade presencial. Para Moran (2007, p. 32), as novas formas de ensinar e aprender, atualmente, relacionam-se à “flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. De acordo com Belloni (1999, p. 26), o processo ensino-aprendizagem na EaD, nos dias atuais, deve estar centrado no aluno, “cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente”. Para esses autores, é necessário que essas novas formas de ensinar e aprender estejam presentes na EaD de forma significativa.

Os referenciais de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2007) consideram que o estudante deve ser o centro do processo educacional, e para que isso seja possível é imprescindível que ocorra a interatividade entre os principais envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Costa e Paim (2004, p. 19) acrescentam que é necessário que os profissionais da educação, de forma geral, compreendam que “o mundo contemporâneo vem criando desafios a

serem enfrentados e, nesse contexto, o processo educacional, especialmente, desempenhará novo papel na era da sociedade da informação”.

Nos dias atuais, são muitas as opções de cursos na modalidade a distância, seja de formação inicial, seja de formação continuada. No ensino superior, uma característica dos alunos que fazem a opção por realizar um curso de graduação é o fato de todos serem adultos. Dessa forma, de acordo com Moore e Kearsley (2007), é fundamental uma compreensão da natureza do ensino e aprendizado dos adultos – andragogia<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, Zabalza (2004) afirma que existe:

a necessidade de alterar profundamente os suportes e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na universidade. Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de Educação a Distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes. (ZABALZA, 2004, p. 29).

Assim, percebe-se que os cursos a distância possuem algumas especificidades, tanto em relação às características individuais dos alunos, quanto às questões institucionais e governamentais.

Desse modo, de acordo com Belloni (2006), o aluno precisa entender que uma das principais características na EaD é a aprendizagem autônoma, ou seja, o aluno é considerado um gestor de seu próprio processo de aprendizagem, com capacidade de autodirigir e autorregular as atividades propostas durante o curso. A autora destaca que esse tipo de formação tem por objetivo atender às demandas do mercado de trabalho que exige, nos dias atuais, competências para administrar atividades em equipe, adaptar-se a novas situações do cotidiano e que possa estar sempre à disposição para aprender, ou seja, uma formação que valorize a inovação e a criatividade.

De acordo com Moran (2013a, p. 5), é um desafio também entender que “o papel do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”, ou seja, a ênfase atualmente está na aprendizagem. Para Ramos (2013),

---

<sup>2</sup> A palavra andragogia, de acordo com Cavalcanti e Gayo (2005, p. 45), deriva das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos, em oposição à pedagogia, também derivada dos vocábulos gregos *paidós* (criança) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado ou ciência), obviamente referindo-se à ciência da educação de crianças. A andragogia deve ser entendida como a filosofia, a ciência e a técnica da educação de adultos.

esse desafio torna-se maior ainda quando pensamos que esse aluno ainda apresenta a lógica do tempo e espaço do ensino presencial com tempos fixos e espaço demarcado.

Outro grande desafio refere-se à organização pedagógica dos cursos em EaD, pois a maioria dos profissionais envolvidos não consegue explorar a diversidade de recursos existentes, principalmente o potencial das tecnologias disponíveis. Esse problema diz respeito, principalmente à falta de formação de professores que é essencial para trabalhar com esses novos recursos. De acordo com Moran (2013a, p. 12), “Os projetos de EaD mais completos dão ênfase à comunicação, ao acolhimento, ao acompanhamento personalizado, à tutoria ativa”. Para o autor, a EaD precisa investir mais em inovação e inserção de metodologias diferentes, buscando a motivação dos alunos para a realização das atividades propostas. A inovação deve vir sempre aliada à formação docente e às práticas pedagógicas.

Em relação ao nível institucional e governamental, os responsáveis por políticas públicas para a EaD, de acordo com Moore e Kearsley (2007), têm papel importantíssimo para viabilizar algumas necessidades, as quais são:

Acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 8).

Diante disso, surgem alguns desafios na implantação e execução de cursos na EaD, seja na formação superior inicial ou continuada. Neste ponto destaca-se a regulamentação da EaD no Brasil, que teve influência significativa no crescimento no ensino superior, tanto em relação aos cursos de graduação quanto aos de pós-graduação *lato sensu*, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tópico que será abordado à seguir.

### **2.2.2 Regulamentação da Educação a Distância**

O artigo 80 da LDB estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Desde 1996 até os dias atuais, a EaD tem apresentado alterações significativas na legislação.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o artigo 80 da LDB e revoga o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e também o artigo 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que dava uma nova redação para os artigos 10, 12, 14, 15 e 25 do Decreto nº 5.622. Outra legislação importante nesse contexto é a publicação da Portaria nº 11, de 20 de julho de 2017, do Ministério da Educação, que “Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância”, em que constam as maiores novidades.

O Decreto nº 5.622 é considerado o marco regulatório da EaD no Brasil, que, em resumo, trouxe algumas definições importantes de termos, inclusive o conceito de Educação a Distância, instituiu a presença obrigatória dos alunos em atividades escolares, tais como: avaliação, estágio, defesa de trabalho de conclusão de curso e no uso de laboratórios, além de exigir da instituição o projeto pedagógico e qualificação do corpo docente. Um fator importante também estabelecido no decreto é referente às regras de credenciamento, recredenciamento, supervisão e critérios de avaliação das instituições e dos cursos.

O Decreto nº 9.057 revogou o Decreto nº 5.622 e apresentou como novidade a flexibilização para a criação de cursos em EaD, além de aperfeiçoar e desburocratizar procedimentos e fluxos. Nesse contexto, as instituições de ensino superior (IES) passam a ter autonomia para a criação de polos e passam a não depender da avaliação do MEC. O decreto instituiu ainda o ensino a distância para os alunos da educação básica (ensino médio e educação profissional técnica de nível médio).

O capítulo III do Decreto nº 9.057, no artigo 11, traz uma mudança significativa em relação ao credenciamento das IES, pois passou a permitir o credenciamento de IES exclusivamente para a modalidade EaD. Para Santos Jr. (2017), isso significa a quebra de paradigma para o modelo de EaD no ensino superior, já que o ato autorizativo se configura em uma categoria própria e independente da modalidade presencial. “É como se antes o credenciamento EaD

fosse um subproduto a ser obtido após a atuação na modalidade presencial” (SANTOS JR., 2017, p. 3). Assim, esse decreto cria a possibilidade de existência de uma IES credenciada exclusivamente para EaD.

Outra novidade que esse decreto trouxe e que é relevante, de acordo com Santos Jr. (2017, p. 2), foi em relação à existência de polos presenciais: “Os polos de apoio presencial continuam a existir, mas somente diante de eventuais necessidades de atividades laboratoriais, estágio e outras de natureza prática e presencial”. Outro fator forte nesse ponto é a questão que estabelece normas para a criação de polos. Nesse sentido, o artigo 16 da Lei nº 9.057 estabelece que a criação de polo de EaD seja de competência da instituição de ensino credenciada:

A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional. (BRASIL, 2017).

Essas alterações na organização da estrutura física, política e econômica da EaD alteram a rotina dos projetos de trabalho, planos de ensino e várias atividades acadêmicas.

Uma preocupação das legislações anteriores e que também se faz presente no decreto atual é em relação qualidade do ensino. O artigo 1º do Decreto nº 9.057 acrescenta uma expressão na definição de EaD que enfatiza essa preocupação com os critérios de qualidade. O decreto dispõe que a mediação didático-pedagógica no processo ensino-aprendizagem deverá ser assegurada: “com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis” (BRASIL, 2017).

Os referenciais de qualidade para educação superior a distância elaborada pelo MEC (BRASIL, 2007) descrevem como preocupação principal a garantia de qualidade nos processos de educação a distância, ao mesmo tempo que coíbem a precarização e a oferta indiscriminada e sem garantias de qualidade da educação superior. O documento estabelece alguns critérios para a avaliação das IES; dentre os principais critérios relacionados ao processo ensino-aprendizagem, podemos citar a formação acadêmica dos tutores e professores e de toda equipe multidisciplinar, a avaliação do material didático e a infraestrutura disponível para o uso dos recursos para o ensino nos ambientes virtuais de aprendizagens.

Nesse contexto, a normatização da EaD, a partir de decretos e portarias, possibilitou um crescimento significativo dos cursos em EaD no Brasil, principalmente no ensino superior. Dessa forma, a EaD passa a ter neste novo milênio um lugar de destaque nas políticas educacionais. A seguir, destaca-se a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma proposta do governo federal, a qual está associada à expansão da EaD pública a partir do ano de 2006 no Brasil.

### **2.2.3 Universidade Aberta do Brasil**

Historicamente, um programa que tem grande representatividade no contexto do ensino superior a distância no Brasil é a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O decreto que institui o Sistema UAB é o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o qual estabelece, no artigo 1º, que a UAB está voltada para o desenvolvimento da modalidade de EaD, como também para expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação no país (BRASIL, 2006).

O parágrafo único do artigo 1º desse decreto estabelece os principais objetivos do Sistema UAB e dentre estes podemos destacar o de: “Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2006).

Considerando o objetivo citado, podem-se estabelecer possibilidades de pesquisa em práticas com metodologias ativas, já que na teoria essas metodologias associadas ao desenvolvimento das tecnologias digitais são consideradas inovadoras (MATTAR, 2017).

O Sistema UAB foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e foi, em 2009, incorporada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O sistema é formado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que são compostas por universidades estaduais, federais e institutos tecnológicos.

O Sistema UAB está presente na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) como estratégia da meta 12, a qual faz referência à elevação da taxa de matrícula no Ensino Superior. A estratégia 12.2 da meta 12 prevê: “Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização

da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil” (BRASIL, 2015, p. 73).

O Sistema UAB também é citado na meta 14 do PNE, que faz referência à elevação do número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo como estratégia o uso da tecnologia e recursos da EaD.

Para Mill (2012), embora seja evidente que o Sistema UAB necessita de melhorias à qualidade das propostas, percebe-se que ele traz consigo possibilidades de repensar a prática pedagógica, de democratizar o conhecimento e de mudar a cultura do ensinar e aprender.

Dessa forma, considerando esse novo contexto, principalmente em relação às práticas pedagógicas e à democratização do ensino, outro fator que ajudou significativamente o aumento da oferta dos cursos em EaD no novo milênio foi a ascensão e o uso das tecnologias em ambientes virtuais de aprendizagem. Os recursos das tecnologias digitais possibilitaram o crescimento de investimentos nos setores públicos e privados em cursos em EaD, principalmente com as possibilidades proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

#### **2.2.4 Tecnologias digitais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

Para melhor entendimento da influência do uso da tecnologia na linguagem e comunicação das pessoas e, conseqüentemente, na relação que se estabelece nos dias atuais entre as tecnologias digitais e o seu uso no contexto da EaD, serão descritos alguns conceitos em relação ao termo tecnologia e elementos relacionados.

De forma simples, Kenski (2012) afirma que tudo que as pessoas usam no cotidiano de suas vidas são consideradas ferramentas tecnológicas, “utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres”, e a ação de usar cada uma dessas ferramentas tecnológicas é denominada técnica. De acordo com a autora, um fator de influência significativo no desenvolvimento de tecnologias é a evolução social das pessoas, ou seja, a relação das pessoas com a tecnologia será diferente em cada época. Dessa forma, a autora define o termo tecnologia como sendo o conjunto das “ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época” (KENSKI, 2012, p. 19).

Para Ribeiro e Vilaça (2016, p. 247), “as tecnologias, em grande parte, são desenvolvidas pelos homens para resolver ‘problemas’, ‘desafios’, ou proporcionar avanços para uma determinada situação social”. Na medida em que se popularizam, as tecnologias causam impactos sociais, gerando novas perspectivas e desafios. Ao longo dos anos, as tecnologias evoluíram e, nos últimos anos, essa evolução tem sido caracterizada por mudanças aceleradas, o que tem proporcionado grandes expectativas e desafios. Considerando esse cenário, a EaD, conforme afirmam Ribeiro e Vilaça (2016), tem a possibilidade de cumprir, como nunca antes feito, sua característica principal: a de superar distâncias físicas.

Para Cordeiro e Bonilla (2015, p. 260), pode-se salientar que, no atual cenário apresentado, as tecnologias móveis têm se destacado no conjunto das tecnologias digitais, principalmente pela maneira como “as relações entre interagentes, conteúdos, meios digitais, espaços físico e eletrônico têm se manifestado”.

Um conceito importante sobre a tecnologia móvel refere-se à “mobilidade digital”. De acordo com Ribeiro e Vilaça (2016), a “mobilidade digital” proporciona o acesso instantâneo e possibilidades de responder, opinar, reagir às mensagens e às informações no processo de comunicação, sendo elas recebidas e acessadas independentes da localização das pessoas. Para os autores, a revolução digital, a miniaturização de aparelhos e sua conectividade com redes de comunicação são acontecimentos que trazem um novo significado à mobilidade digital, o que possibilita:

misturar/articular o digital com o físico, criando um ambiente de tecnologia semântica e cognitiva, que começa a remodelar as nossas formas de fazer, criar, pensar e relacionar em nossa vida cotidiana, no trabalho, no lar, no lazer, na educação ou em qualquer espaço que possamos habitar. (RIBEIRO; VILAÇA, 2016, p. 262).

De acordo com Moran (2013a), podem-se encontrar as tecnologias digitais móveis em ambientes mais organizados e formais, como é o caso dos Ambientes

Virtuais de Aprendizagem (AVAs), por exemplo, o Moodle<sup>3</sup> (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) e os ambientes menos informais, como a Web 2.0<sup>4</sup>.

Em relação à Web 2.0, algumas considerações são importantes. De acordo com Costa e Mattos, a Web 2.0:

significa interfaces mais elaboradas e de fácil utilização, o usuário adquire autonomia criativa, há maior facilidade de armazenamento de informações e projeto de páginas online. Além disso, vivencia-se constante evolução com foco nos mecanismos de interação e busca de criação de sentido (web semântica) através de recurso de indexação de palavras-chave denominadas tags. (COSTA; MATTOS, 2013, p. 264).

São recursos da Web 2.0 utilizados na educação, de acordo com Costa e Mattos (2013, p. 267): blog, a wiki, o podcast e a LMS (Learning Management systems). Segundo Moran (2013a), esses ambientes possibilitam aos alunos serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem, o que propicia a aprendizagem entre si e com os demais grupos de interesses. O autor acrescenta que a combinação de forma integrada desses dois ambientes (formal e informal) permite uma melhor organização do processo ensino-aprendizagem, possibilitando a flexibilidade e a adaptação a cada aluno.

Para Primo (2007), a Web 2.0, além da combinação de técnicas informáticas, tais como: os serviços, a linguagem e o design na web, relaciona-se, também, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador. Dessa forma, a Web 2.0 “tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações” (PRIMO, 2007, p. 2).

Para Voigt (2007), dentre as principais implicações da Web 2.0, destacam-se os aplicativos que não são mais vistos como produto, mas também como serviço. Assim, os dados que anteriormente eram de acesso restrito tornam-se públicos e podem ser reutilizados. A partir disso, os conteúdos são elaborados e disponibilizados de forma dinâmica a partir da proatividade de usuários individuais e

---

<sup>3</sup> A palavra Moodle é originalmente um acrônimo para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), útil principalmente para programadores e profissionais da educação. É um pacote de *software* para a produção de cursos e websites em internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo concebido para apoiar a Filosofia do Moodle, dentro de um quadro construcionista social de educação (disponível em: [https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Sobre\\_o\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle); acesso em: 17 ago. 2020).

<sup>4</sup> O termo foi popularizado pelas empresas O'Reilly Media e MediaLive International como denominação de uma série de conferências que tiveram início em outubro de 2004 (O'REILLY, 2005).

comunidades. Por fim, os “softwares sociais” fornecem suporte para a interação a partir das possibilidades de edição de conteúdos em rede entre os indivíduos e os grupos.

Os recursos apresentados pelos autores se fazem presentes na EaD a partir dos AVAs, conhecidos também como Ambientes de E-learning, Plataforma de Construção de Cursos, Ambientes Digitais de Aprendizagem, Learning Management System [Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem] (LMS), Salas de Aula Virtuais e Ambientes de Aprendizagem Colaborativa. Diante de vários termos, um conceito importante e que engloba a variedade de significados encontrados na literatura sobre a definição desses ambientes é apresentado por Almeida (2003). De acordo com a autora, os ambientes digitais de aprendizagem:

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 32).

Costa e Mattos (2013) afirmam que as plataformas de ensino e aprendizagem, além de integrar vários recursos da web, possuem um sistema de gerenciamento de banco de dados que possibilita o gerenciamento acadêmico das atividades escolares dos alunos. Para Almeida (2003), esses ambientes são utilizados na EaD como suporte para sistemas de educação e atividades de formação semipresencial. A autora afirma que os recursos encontrados nas plataformas AVA podem proporcionar interações individuais e em grupos, favorecendo a discussão de problemáticas e temas de interesse comum.

Para Pereira, Schmitt e Dias (2007, p. 9), um AVA pode ser composto por vários recursos e ferramentas, sendo que a quantidade não é fator determinante para a escolha do ambiente, mas sim de sua qualidade e “aplicabilidade ao domínio do conhecimento a ser oferecido e aos objetivos almejados”. As autoras apresentam quatro eixos principais de recursos tecnológicos que um AVA pode ter:

Informação e documentação (permite apresentar as informações institucionais do curso, veicular conteúdos e materiais didáticos, fazer upload e download de arquivos e oferecer suporte ao uso do ambiente); comunicação (facilita a comunicação síncrona e assíncrona); gerenciamento pedagógico e administrativo (permite acessar as avaliações e o desempenho dos aprendizes, consultar a secretaria virtual do curso, entre

outros); e produção (permite o desenvolvimento de atividades e resoluções de problemas dentro do ambiente). (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 9).

Segundo Costa e Mattos (2013), as atividades e os recursos presentes nas plataformas são pontos fundamentais quando se discutem os AVAs. Para os autores, a sintonia e o uso planejado desses dois elementos são essenciais para o processo ensino-aprendizagem e apoio aos cursos em EaD.

De acordo com informações coletadas no site do Moodle Livre<sup>5</sup>, as atividades são o “coração” do sistema de gerenciamento de cursos, pois são dinâmicas e são a partir delas que o aluno realiza a interação com os professores e com os colegas do curso. Já os recursos são estáticos e considerados os locais em que se podem colocar materiais sobre o conteúdo dos cursos, tais como arquivos, que podem ser em formato de texto, vídeos, etc. No AVA, de acordo com Barros e Carvalho (2011), as atividades possibilitam oportunidades de interação entre alunos e professores, a partir das ferramentas de comunicação síncronas (permitem a participação de alunos e professores em eventos com horários específicos, como exemplo os chats) e assíncronas (desconectadas de tempo e espaço, a interação não necessariamente ocorre ao mesmo tempo). No contexto pedagógico, Barros e Carvalho (2011) destacam que a ferramentas síncronas:

possibilitam aos envolvidos uma sensação de grupo, de comunidade, o que pode ser determinante para a continuidade do curso, uma vez que preserva a motivação, a interação em tempo real, o retorno e a crítica imediata, encontros regulares, etc. (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 216).

Já as ferramentas assíncronas “são consideradas como revolucionárias pelo fato de possibilitar que o usuário faça sua intervenção de forma mais organizada, uma vez que ele terá tempo para sistematizar sua opinião, comentário, respostas, etc.” (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 216).

Destacam-se também outros dois elementos importantes no contexto do AVA: a produção de material didático e a equipe de trabalho.

O professor tem um papel muito importante na produção de material didático. Há uma equipe para auxiliar o professor, principalmente nas associações que são feitas do conteúdo no AVA. De acordo com Barros e Carvalho (2011, p. 224), partindo da concepção sociointeracionista, o material do ambiente virtual “deverá ser

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br). Acesso em: 17 ago. 2020.

atrativo, favorecer o questionamento, a reflexão e, conseqüentemente, a reelaboração do conhecimento”. Um ponto muito destacado na produção de material didático, considerado pelos autores, é a integração dos alunos e a questão da socialização do conhecimento.

Ainda em relação à produção de conteúdo para os AVAs, destaca-se que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) recomendam, numa perspectiva de construção do conhecimento e interação entre alunos e professores da EaD, que, na elaboração de material para uso a distância, sejam consideradas a integração e a convergência das diferentes mídias. Assim, é importante disponibilizar aos estudantes materiais impressos, áudios, vídeos, *software* de informática e possibilitar a participação em videoconferências e webconferências. Os Referenciais reforçam ainda que, na elaboração do material, é preciso respeitar as diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo.

Em relação à equipe de trabalho, Almeida afirma que:

É necessário estruturar equipes interdisciplinares constituídas por educadores, profissionais de design, programação e desenvolvimento de ambientes computacionais para EaD, com competência na criação, gerenciamento e uso desses ambientes. (ALMEIDA, 2003, p. 335).

Assim, conforme destaca o autor, é fundamental uma equipe multidisciplinar completa que contemple a competência e o gerenciamento dos AVAs. Na concepção de Litto (2010), essa equipe multidisciplinar deverá ter a seguinte configuração: um gerente de curso; professor conteudista (especialista na matéria – conteúdo); especialista em mídia (vídeo, rádio, impresso); um produtor de som e vídeo; um designer gráfico; um bibliotecário; um programador de software; e um coordenador de tutoria, todos desempenhando funções específicas no processo.

Nesse contexto, Moran (2017) indica alguns pontos importantes em relação aos AVAs e às tecnologias digitais em cursos de EaD na concepção de uso de forma ativa e inovadora. Assim, o autor destaca o uso das TDICs para a motivação do aluno, a partir de vídeos, histórias e jogos, com destaque para os Recursos Educacionais Abertos (REA<sup>6</sup>), além de uma variedade e extensa disponibilização de

---

<sup>6</sup> Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em qualquer suporte ou mídia que estão sob domínio público ou são licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam acessados, utilizados, adaptados e redistribuídos por terceiros. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Recursos\\_educacionais\\_abertos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Recursos_educacionais_abertos)). Para outras informações sobre o projeto do MEC/UAB, consulte: <http://educacaoaberta.org/perspectivas-rea-uab/>.

conteúdo na web, plataformas gratuitas e de comunidades de aprendizagem. O autor cita, ainda, a possibilidade de uso das tecnologias digitais “para inverter a forma de ensinar”. Desse modo, “a informação básica fica disponível *on-line* e a avançada é construída em aula, presencialmente, em grupos, com a orientação do professor”. (MORAN, 2017a).

Por último, destacam-se as possibilidades criadas pelas tecnologias digitais em relação à personalização do processo de aprendizagem para publicar e compartilhar o que se aprende, principalmente com a expansão das redes sociais, possibilidade que se apresenta no processo ensino-aprendizagem. Neste ponto propõe-se uma discussão em relação à formação de professores diante das novas propostas metodológicas baseadas no uso das tecnologias digitais nos AVAs dos cursos em EaD.

Dessa forma, no capítulo a seguir serão apresentadas algumas discussões acerca da formação de professores por meio da modalidade a distância, em especial do curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, serão abordados elementos da história e as características do Curso de Pedagogia no contexto da EaD.



### **3 O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Este capítulo irá abordar a formação de professores no Curso de Pedagogia na modalidade a distância, destacando os dados sobre a representativa do Curso de Pedagogia em relação às outras licenciaturas, o contexto histórico e a legislação do curso no Brasil.

#### **3.1 Visão geral da formação de professores na modalidade a distância**

Saviani (2009, p. 148) afirma que, ao longo dos últimos dois séculos, todas as mudanças vivenciadas no processo de formação de professores “revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. Para o autor, “A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”. Saviani conclui que há:

uma precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Apoiado em Preti (2001, p. 26), é possível afirmar que “a discussão sobre a formação do professor não é tão recente, mas ganha novos contornos (conjunturais, políticos, ideológicos e pedagógicos) ao ser associada à modalidade a distância”.

Nas últimas décadas, percebe-se aumento considerável no número de ofertas de cursos na modalidade a distância, com destaque para cursos de licenciatura.

Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Ministério da Educação (MEC). A partir daí mudanças significativas aconteceram no ensino a distância por meio de uma política que visava privilegiar a democratização e a qualidade da educação brasileira, com bases legais publicadas na LDB (Lei nº 9.394) de 1996.

Para o ensino superior, um fato importante foi a criação em 2000 da UniRede, Rede de Educação Superior a Distância. De acordo com informações coletadas no site da associação<sup>7</sup>:

A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação.

As informações descritas no site da UniRede revelam que, em seu início, reuniu-se um consórcio de 82 instituições públicas de ensino superior e 7 consórcios regionais. Já em 2019, esse número passou para aproximadamente 66 instituições públicas de ensino superior, conforme dados obtidos no portal da rede.

No ano de 2004, o MEC iniciou vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, a partir do ensino a distância, o que mais tarde possibilitaria a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme já apresentado. Porém, anterior a esse período, havia muita dificuldade na expansão dos cursos em EaD. De acordo com Gatti e Barretos (2009), uma das principais dificuldades dessa expansão foi a falta de experiência em relação à regulação e controle da qualidade e ausência de políticas de EaD por parte do poder público. As autoras afirmam que o modelo continuava a favorecer o “desenvolvimento desvinculado das iniciativas de educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior” (GATTI; BARRETOS, 2009, p. 94).

O Censo do INEP (2013) apresentou um estudo que informa que, em 2005, ano da publicação do Decreto nº 5.622, em que a EaD foi regulamentada, o Brasil passou de 100 mil alunos matriculados em cursos superiores para mais de 1 milhão e 100 mil. Um aumento de mais de 1.000%. O número de cursos de graduação chegou a um total de 349 cursos. Dessa forma, justifica-se a afirmativa de que a expansão da EaD no ensino superior para a formação de professores se deu principalmente a partir da regulamentação da EaD na legislação brasileira.

Nos anos seguintes, os esforços ainda são para expandir e se criar sistemas cooperados, como exemplos, podemos citar o Projeto do Veredas, em Minas Gerais,

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/>, acessado em 2 de março de 2020.

o consórcio Cederj, no Rio de Janeiro, e o da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Para Moran (2013b, p. 3):

As expectativas sobre o sucesso dos consórcios foram grandes no fim da década de noventa. Mas a realidade é desigual. Alguns consórcios estão caminhando bem e outros ainda não avançaram tanto quanto o prometido ou esperado.

Na opinião de Gatti e Barreto (2009, p. 113), um dos problemas em relação aos consórcios é o fato de o crescente aumento de ofertas de cursos de licenciatura a distância estar ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente consistente, em nível nacional e local, tenha sido desenvolvido e “sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente”.

Dados do Censo do INEP (2018) apontam um crescimento nos cursos de licenciatura nos últimos anos, e que, em 2018, pela primeira vez, o número de alunos que frequentam os cursos de licenciaturas na modalidade EaD superou a quantidade de alunos do ensino presencial.

**Gráfico 1 - Número de matrículas, em cursos de graduação em licenciaturas, por modalidade de ensino – 2008-2018**



Fonte: INEP (2018); Censo da Educação Superior.

No Gráfico 1 é possível constatar, por meio dos dados do Censo INEP de 2018, que foram contabilizadas 816.888 (50,2%) de matrículas na EaD nos cursos de licenciatura e 811.788 (49,9%) de matrículas nos cursos presenciais.

É possível perceber, por meio da Tabela 1, que o número de matrículas do Curso de Licenciatura em Pedagogia contabilizou o maior número nas modalidades presencial e a distância.

**Tabela 1 - Curso de Pedagogia no contexto dos cursos de licenciaturas (presencial/distância)**

**15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2018**

| Posição | Curso/Cine Brasil                             | Matrículas | Percentual (%) | Matrículas Acumuladas | Percentual Acumulado (%) |
|---------|---|------------|----------------|-----------------------|--------------------------|
| 1       | Pedagogia                                     | 747.511    | 45,9           | 747.511               | 45,9                     |
| 2       | Educação física formação de professor         | 168.153    | 10,3           | 915.664               | 56,2                     |
| 3       | Matemática formação de professor              | 96.367     | 5,9            | 1.012.031             | 62,1                     |
| 4       | História formação de professor                | 89.450     | 5,5            | 1.101.481             | 67,6                     |
| 5       | Biologia formação de professor                | 80.837     | 5,0            | 1.182.318             | 72,6                     |
| 6       | Letras português formação de professor        | 78.493     | 4,8            | 1.260.811             | 77,4                     |
| 7       | Geografia formação de professor               | 55.954     | 3,4            | 1.316.765             | 80,8                     |
| 8       | Letras português inglês formação de professor | 38.266     | 2,3            | 1.355.031             | 83,2                     |
| 9       | Química formação de professor                 | 37.881     | 2,3            | 1.392.912             | 85,5                     |
| 10      | Física formação de professor                  | 28.732     | 1,8            | 1.421.644             | 87,3                     |
| 11      | Letras inglês formação de professor           | 24.118     | 1,5            | 1.445.762             | 88,8                     |
| 12      | Artes visuais formação de professor           | 22.542     | 1,4            | 1.468.304             | 90,2                     |
| 13      | Filosofia formação de professor               | 20.522     | 1,3            | 1.488.826             | 91,4                     |
| 14      | Ciências sociais formação de professor        | 17.545     | 1,1            | 1.506.371             | 92,5                     |
| 15      | Música formação de professor                  | 16.230     | 1,0            | 1.522.601             | 93,5                     |

**Fonte: INEP (2018); Censo da Educação Superior.**

Nas tabelas 2 e 3, é possível verificar o número expressivo de matrículas no Curso de Pedagogia em relação aos outros cursos de graduação na modalidade a distância nas redes federal e privada.

**Tabela 2 - Curso de Pedagogia a Distância na rede federal de ensino – 2018**

| Nome do Curso - Tabela Cine Brasil     | Número de matrículas | %    | % acumulado |
|--|----------------------|------|-------------|
| Pedagogia                              | 12.033               | 12,9 | 12,9        |
| Matemática formação de professor       | 11.094               | 11,9 | 24,8        |
| Administração pública                  | 9.282                | 10,0 | 34,8        |
| Letras português formação de professor | 8.636                | 9,3  | 44,1        |
| Administração                          | 7.224                | 7,8  | 51,9        |
| Biologia formação de professor         | 4.679                | 5,0  | 56,9        |
| Sistemas de informação                 | 3.419                | 3,7  | 60,6        |
| Geografia formação de professor        | 3.399                | 3,7  | 64,2        |
| Computação formação de professor       | 2.995                | 3,2  | 67,4        |
| Física formação de professor           | 2.907                | 3,1  | 70,6        |

**Fonte: INEP (2018); Censo da Educação Superior.**

**Tabela 3 - O Curso de Pedagogia a Distância na rede privada de ensino – 2018**

| Nome do Curso - Tabela Cine Brasil    | Número de matrículas | %    | % acumulado |
|---------------------------------------|----------------------|------|-------------|
| Pedagogia                             | 440.628              | 23,4 | 23,4        |
| Administração                         | 214.133              | 11,4 | 34,8        |
| Contabilidade                         | 131.652              | 7,0  | 41,8        |
| Gestão de pessoas                     | 98.787               | 5,2  | 47,0        |
| Serviço social                        | 86.447               | 4,6  | 51,6        |
| Educação física formação de professor | 70.120               | 3,7  | 55,3        |
| Educação física                       | 58.361               | 3,1  | 58,4        |
| Gestão de negócios                    | 54.572               | 2,9  | 61,3        |
| Sistemas de informação                | 47.278               | 2,5  | 63,8        |
| Logística                             | 45.407               | 2,4  | 66,2        |

Fonte: INEP (2018); Censo da Educação Superior.

De acordo com as tabelas 2 e 3, pode-se constatar que o número de matrículas, no Curso de Pedagogia, é superior na modalidade a distância nas redes federal e privada de ensino.

Diante dos números apresentados, uma discussão importante é a qualidade dos cursos que formam professores por meio da modalidade a distância. Um documento importante publicado pelo MEC foi os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007). Outro ponto importante que está descrito nos Referenciais de Qualidade são as avaliações realizadas pelo MEC nos programas de EaD pelo país que auxiliam em um padrão mínimo de qualidade para esses cursos.

São indicações fundamentais descritas nos Referenciais, e que, conforme orienta o documento, devem estar integralmente expressas no projeto político dos cursos que serão ofertados na modalidade a distância:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8).

Apesar de existir essas orientações, ainda assim, alguns problemas são apontados em relação à qualidade dos cursos. Utilizaremos os pressupostos de Gatti e Barreto (2009) para descrever e analisar alguns pontos.

Gatti e Barreto (2009, p. 113) afirmam que um componente importante e que interfere na qualidade dos cursos de formação de professores a distância é o fato de que a UAB, na estrutura de seu programa, foca somente “no cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação quanto ao número de vagas oferecidas na educação superior”. Assim, não explicita na proposta algo sobre fundamentação pedagógica, limitando-se apenas à referência da metodologia EaD. Outro ponto que as autoras fazem referência é em relação ao pouco material científico encontrado sobre os problemas e os desafios relacionados à expansão da modalidade e sobre as novas dimensões que EaD vêm assumindo atualmente.

De um lado, há autores que se atêm à defesa do maior acesso à educação e do melhor domínio da TICs como fatores de democratização, (...) do outro lado, há os que repudiam o uso das TICs como substitutas das relações humanas envolvidas no processo de formação e se insurgem contra as influências globalizadoras da tendência a adotá-las. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 113-114).

Hoje em dia, há dificuldades na implantação de uma política permanente em EaD que garanta plenas condições de igualdade com os cursos presenciais. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 115), “não há indícios de atenção à articulação dos docentes no âmbito das próprias licenciaturas para a elaboração e implementação do projeto pedagógico, produção e revisão sistemática do material didático e acompanhamento dos tutores e alunos”.

Em relação aos tutores, Gatti e Barreto (2009, p. 115) afirmam que a tutoria é um dos “aspectos mais vulneráveis na experiência de EaD”. Segundo as autoras, o tutor “figura como elo mais frágil de uma cadeia de simplificações, um desdobramento do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente”.

Nesse sentido, a grande preocupação das autoras em relação à formação de professores a distância é a inserção de uma modalidade de formação ainda mais precária que a dos cursos presenciais. Assim, Gatti e Barreto (2009, p. 116) consideram que o que poderá “tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la”.

A seguir serão apresentados, de forma breve, aspectos históricos do Curso de Pedagogia e algumas discussões específicas acerca de como se constituiu a formação desses professores.

### **3.2 Um breve histórico do Curso de Pedagogia**

Em 1939, o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril, que institui a organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, apresenta, no seu artigo 7º, “A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia”. O curso conferia o diploma de bacharel em Pedagogia. Para se tornar bacharel eram necessários três anos. Para a formação em licenciatura era acrescentado mais um ano para o estudo de didática. Esse esquema era conhecido como o “esquema 3+1”. De acordo com Saviani (2009), no esquema chamado de 3+1, aqueles que optavam pela formação em três anos (bacharel) formavam para ministrar disciplinas que estavam presentes nos currículos das escolas secundárias; já aqueles que faziam mais um ano (licenciado) eram formados para exercer a docência nas Escolas Normais. O autor afirma ainda que: “Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu “Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. No entanto, o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251, de 1962, homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro, introduziu algumas alterações curriculares, conforme descreveu Cury:

Neste Parecer o relator aponta a necessidade do professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo. (CURY, 2003, p. 131).

Cury (2003) afirma ainda que, no ano seguinte, surgem dois novos pareceres do CFE, o de nº 283 e o de nº 292, de 1962, ambos de autoria de Valnir Chagas. O primeiro propõe a ideia de polivalência e o segundo “regulamenta os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3+1”. Nesse ponto, o autor afirma que, no Parecer nº 292, o relator:

assinala que todo professor, sendo antes de tudo um educador, não pode ser um "tarefeiro" de "dar aulas" como um autômato. Por isso, a formação deve integrar no processo educativo a dimensão integral do aluno, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Assim, o licenciando deve se familiarizar com métodos e com as peculiaridades do aluno, sujeito principal do aprender desde logo. Dentro do currículo mínimo então obrigatório, o relator sugere um modo de concomitância interativa entre matéria de conhecimento e aspectos pedagógicos associados ao longo de todo o curso. (CURY, 2003, p. 131).

A versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1971 trouxe alterações significativas na formação do Curso de Pedagogia. Há o desaparecimento das Escolas Normais. Surge, nessa estrutura, a habilitação específica de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau, instituindo-se a nomenclatura de primeiro grau e segundo grau no lugar de ensino primário e médio.

Nessa época, surge o Parecer nº 349, aprovado em 6 de abril de 1972, que apresentava em seu texto a formação para a habilitação do aluno para lecionar até a quarta série, com duração de três anos; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a sexta série do primeiro grau. Nesse parecer, de acordo com Cury (2003, p. 132), a relatora Terezinha Saraiva admitia que a habilitação em grau superior para o exercício do magistério era a desejável.

Em 1983 foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador; em 1986, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED)<sup>8</sup>; e em 1990 a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> É uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal. Sua finalidade é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública (informação disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>; acesso em: 2 mar. 2020).

<sup>9</sup> A Anfope surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da Base Comum Nacional, que, desde o início do movimento, definia a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador (informação disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/>; acesso em: 2 mar. 2020).

Para Cury (2003, p. 133), “É deste movimento que nasce a expressão Base Comum Nacional para a Formação de todo e qualquer profissão da educação escolar”. Para o autor, no contexto das várias iniciativas de redefinição dos currículos pelas universidades, a formação dos professores “deveria relacionar a atividade teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formulado nos anos 70” (CURY, 2003, p. 133).

Na legislação atual, o título “VI – Dos profissionais da educação”, da LDB, normatiza, no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Já o artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal’. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, no ano de 2006, surge a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. A resolução apresenta, no seu artigo 2º, que o Curso de Pedagogia seguirá as diretrizes curriculares para a formação inicial no

exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

O parágrafo único do artigo 4º determina que a formação do pedagogo compreende a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de coordenação, acompanhamento e avaliação de processos educacionais”. Gatti e Barreto (2009, p. 49) consideram grande a complexidade exigida para o Curso de Pedagogia, tendo em conta: “a dispersão disciplinar que se impõe, em função do tempo de duração do curso e sua carga horária”, mediante as exigências

estabelecidas no artigo 4º e também o que consta no artigo 2º, parágrafo 2º, inciso II: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”.

Além disso, as autoras afirmam que o “licenciado em Pedagogia deverá estar apto no que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa resolução, e cumprir (inciso IV do art. 8º)”. Os incisos do artigo 5º dessa resolução apresentam as condições do estágio curricular obrigatório que devem ser realizados (GATTI; BARRETO, 2009, p. 49).

As autoras concluem que essas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular dos cursos de pedagogia, principalmente, para os noturnos, o que faz com que eles sejam conduzidos a simplificações, o que pode afetar o perfil dos formandos.

Diante do quadro histórico apresentado por Cury (2003), Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009), e considerando, principalmente, a legislação referente à formação de professores ao longo dos anos, o item seguinte irá apresentar um breve histórico dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância até os dias atuais.

### **3.3 O Curso de Pedagogia no contexto da Educação a Distância**

A primeira licenciatura plena em educação básica na modalidade a distância no país foi criada, em 1995, na Universidade Federal do Mato Grosso, em caráter experimental. O curso foi ofertado, inicialmente, para 350 professores em serviço pela rede pública estadual e municipal de educação. Depois se expandiu para todo o país.

De acordo com dados da ABED (2006), entre 2001 e 2005, o número de cursos passou de 14 para 189. Conforme aponta o censo, nesse período, o tema mais pesquisado, considerando a produção científica publicada, foi o de pedagogia e tecnologias, com cerca de 35% do total de publicações. No entanto, a expansão da EaD no ensino superior, conforme já citado, ocorreu por meio da formação de consórcios, da criação da UAB e da regulamentação na legislação brasileira, a partir do ano de 2005.

As políticas públicas em relação à formação dos professores, conforme destaca Preti (2005) *apud* Gatti e Barreto (2009), ocorreu por meio de projetos

apoiados pelo governo federal para atender demandas específicas na educação. Essas capacitações ocorreram através de ações emergenciais para resolver problemas graves na educação, como a qualificação dos professores. O Proformação e o Salto para o Futuro são exemplos dessas qualificações.

O programa Proformação, de acordo com informações disponíveis no site do MEC, foi um “programa da Secretaria de Educação a Distância, que ofertava cursos de nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios”. O objetivo do programa era a formação de professores da rede pública do país que já estavam lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com Moraes (2011, p. 265), no Proformação houve “contradições entre a equipe de professores das Universidades Brasileiras e os representantes do Banco Mundial, os quais acabaram dando a palavra final”. A autora afirma que, quando analisado na ótica da EaD, o programa “utilizou-se da pedagogia do aprender a aprender, da competência e da avaliação em todo o processo, alicerçado no material didático autoinstrucional e nos vídeos auxiliados por tutores, com formação aligeirada”.

O programa Salto para o Futuro, de acordo com informações do portal do MEC, foi lançado em 1991 pela Fundação Roquette-Pinto. A partir da apresentação de séries temáticas, relacionadas às práticas pedagógicas da educação básica, tinha o objetivo de oferecer formação continuada e de aperfeiçoamento aos professores e alunos dos cursos de magistério.

Para Gatti e Barreto (2009), embora os programas tenham apresentado dados quantitativos aparentemente positivos, a maioria foi desativado na mudança de governos. Para as autoras, as mudanças de gestão nos governos ocasionavam o fechamento dessas iniciativas, por se tratarem de “programas de governo”. Outros problemas foram enumerados, os quais afetavam a qualidade dos cursos ofertados na EaD:

[...] falta de atualização do material didático, de atendimento sistematizado e personalizado de alunos, de desenvolvimento de sistemas de avaliação do processo formativo, assim como ao fato de os programas serem programas centralizados no governo central e implantados em todo território nacional, sem as devidas considerações das diferenças regionais. (GATTI e BARRETO, 2009, p.90).

Com o avanço da EaD nas legislações, de pesquisas mais avançadas sobre a modalidade e a introdução das tecnologias digitais na mediação dos cursos *on-line*, passaram a ocorrer mudanças significativas nos cursos, tanto na gestão quanto na parte pedagógica.

Atualmente, em relação aos programas públicos de formação de professores da educação básica, oferecidos pelo MEC, pode-se destacar o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). De acordo com informações do site do MEC, o PARFOR tem como principal objetivo:

Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O PARFOR beneficia, atualmente, cerca de 40 mil professores em exercício na rede pública de educação básica. O programa abrange 25 unidades federadas, distribuídos em 194 cursos emergenciais<sup>10</sup>. Os cursos na modalidade a distância são ofertados pela UAB.

A oferta de cursos distância para a formação de professores para atuarem no ensino fundamental foi iniciada no Brasil em 1995. Mesmo com o crescimento das ofertas e com altos investimentos em tecnologias e reformas educacionais, pesquisas demonstram que as formações ainda não estão ocorrendo de maneira adequada às novas gerações, conforme já citado (GATTI; BARRETO, 2009). Para as autoras, é na qualificação dos professores que as reformas e as inovações ganham força para se efetivarem.

Nesse contexto, percebe-se que um dos grandes desafios da atualidade para a formação e qualificação de professores por meio da EaD é focar na qualidade. De acordo com Gatti e Barreto (2009), os investimentos em políticas públicas que valorizem as propostas pedagógicas dos cursos, desde sua concepção, podem auxiliar na melhoria de qualidade dos cursos em EaD.

A partir das considerações realizadas sobre a importância da formação de professores, será apresentada no item seguinte uma discussão acerca do uso de

---

<sup>10</sup> Os dados estão disponíveis no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>).

práticas de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem e na EaD. A análise será feita por meio de uma contextualização histórica. Será possível perceber que suas formas e tipos já vêm sendo utilizados há alguns anos no processo educacional. Contudo, nos últimos anos, os processos têm se diferenciado dos modelos antigos, principalmente devido à inserção das tecnologias digitais.



## **4 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

As metodologias ativas não se configuram como algo novo, os “processos ativos” de aprendizagem já vêm sendo utilizados desde a idade moderna. Para Araújo (2015) foi com Montaigne (1533-1592) que se configuraram os primeiros indícios do uso de metodologia ativa. Montaigne (1972) defendia a atenção do preceptor à inteligência e o respeito ao ritmo de aprendizagem da criança. De acordo com Araújo (2015), para uma melhor compreensão dos conceitos e das características das metodologias ativas, é preciso rever o conceito da expressão metodologia de ensino e os pressupostos de metodologia ativa, os quais serão destacados no item a seguir.

### **4.1 A Escola Nova e a metodologia ativa de ensino**

Adolphe Ferrière é um dos principais e mais expressivos nomes da literatura relacionada ao movimento da Escola Nova, também denominada Escola Ativa. Nasceu em 1879, em Genebra, Suíça, e faleceu em 1960. Ele foi o fundador da primeira organização oficial que foi nomeada de Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899), “que tinha como objetivo reunir e divulgar materiais e experiências em relação ao movimento da Escola Nova para o mundo” (PERES, 2018, p. 116).

Para Ferrière, o movimento da Escola Nova resumia-se em três palavras: “Ciência, Verdade e Fé” (PERES, 2018, p. 122). Esse movimento ficou conhecido em quase todo o mundo no final do século XIX e início do século XX. Conforme afirma Peres (2018, p.115), o movimento tinha como objetivo “estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade”. A autora afirma que alguns temas tiveram atenção especial de Ferrière:

Educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; formação das elites; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidade das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros. (PERES, 2018, p.115).

Para Filho (2002), houve um considerável aumento no número de escolas no século XIX devido a certas ideias políticas e necessidades econômicas dos países. Dessa forma, o crescimento em número não significou mudanças nas maneiras e práticas do trabalho escolar. “Nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo” (FILHO, 2002, p. 61-62).

No início do século XX, a escola continuou a receber um grande número de crianças nas cidades e nos campos, o que resultou na construção de um princípio de ciência unitária da criança, a “pedagogia”. “A escola passava a admitir clientelas das mais variadas procedências, condições de saúde, diversidades de tendências e aspirações” (FILHO, 2002, p. 63).

Candeias (1995, p. 13) corrobora com Filho (2002) ao descrever que as propostas educativas da Escola Nova se levantaram contra “uma fase de extensão e massificação de uma escola básica controlada pelos Estados Industrialistas”. Segundo o autor, na escola daquela época, formavam-se crianças que “deixavam de ser pessoas para se converterem em peças de uma fábrica”. Já os professores, chamados de “contramestres”, tinham a função de produzir cidadãos em série, todos “destituídos de um mínimo de espírito crítico”.

Nesse sentido, Ferrière afirmava que a Escola Nova era um movimento de reação contra o que se existia ainda na escola. Era um movimento “contra o formalismo e o hábito de se colocar à margem da vida, contra a incompreensão racial daquilo que constituía o fundo e a essência da natureza da criança” (PERES, 2018, p. 120).

Nóvoa (1995) corrobora com a ideia de Candeia (1995) e Filho (2002) e afirma que, a partir do quadro que se configurou, três realidades contribuíram para explicar o acontecimento da Escola Nova:

em primeiro lugar, no reforço do papel do Estado na área da educação no quadro de desenvolvimento da escola de massas; em segundo lugar na afirmação coletiva dos professores, em termos do seu estatuto socioprofissional, mas também no plano da formação especializada e do associativismo docente; em terceiro lugar, nos esforços de cientificação da pedagogia, a serem lidos em paralelo com a produção do discurso das ciências sociais e humanas. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Nóvoa (1995) afirma que o movimento da Escola Nova está mais relacionado com as novas formas de agir e de pensar do que com a criação de modelos educativos novos. Em relação à profissão docente, Peres (2018) afirma que Ferrière ajudou na construção de uma nova identidade docente. Assim, esse novo professor deveria ser um “profundo conhecedor da alma humana”. Para isso, era preciso ter autonomia pedagógica nos processos educativos. Além disso, deveria dominar a ciência da infância (psicologia aplicada a crianças), criar hábitos relacionados ao saber ouvir o interesse das crianças, ser um provocador e condutor da naturalidade das crianças. Dessa forma, a partir da concepção de Ferrière, a criança era considerada “o centro do processo pedagógico”. A partir disso, surge um novo perfil do professor.

Nóvoa (1995) e Filho (2002) afirmam que, quanto à cientificação da pedagogia, a expressão “pedagogia científica” surgiu a partir de discussões em relação ao princípio da ciência unitária, (pedagogia). Isso levou a uma análise mais profunda e, conseqüentemente, ao surgimento de dois campos: o da biologia educacional e o da psicopedagogia. A partir desses acontecimentos surge uma nova atitude em ensaios, o que ocasionou a criação de uma pedagogia experimental ou uma didática experimental. Nesse cenário, começaram a ser desenvolvidos, nos centros universitários, vários estudos, obras e cursos ministrados sobre os princípios da educação. Com isso, surgiu a expressão “pedagogia científica”.

Nóvoa (1995) afirma que “a Educação Nova é um movimento paradoxal”. Isso significa que os entendimentos dos princípios e das propostas da Escola Nova devem compreender e superar a visão e os efeitos negativos da escola.

A geração da Escola Nova resolve a sua “crise de fé” na escola através de uma (re)mobilização de forças para a edificação de uma escola de tipo novo [...] Nunca ninguém desconfiou tanto da escola e nunca ninguém acreditou tanto na escola como os grupos que deram corpo e voz à Educação Nova. (NÓVOA, 1995, p. 31).

Após essa introdução, referenciada por alguns teóricos, sobre o movimento da Escola Nova, a seguir, serão descritos os princípios que fundamentaram o movimento.

O programa da Escola Nova tem 30 características<sup>11</sup>, sendo Ferrière o redator. Para Nóvoa (1995, p. 32), é possível agrupar em cinco ideias-chaves as 30 características citadas no documento de Ferrière:

- A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática;
- A Escola Nova pratica o sistema de Coeducação dos sexos;
- A Escola Nova concede uma particular atenção aos trabalhos manuais;
- A Escola Nova procura desenvolver o espírito crítico;
- O quotidiano da escola nova alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos, isto é, numa educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas nasce de dentro para fora, graças à experiência e ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade. (NÓVOA, 1995, p. 32).

Para alguns teóricos, a implantação da Escola Nova não conseguiu alterar significativamente o “panorama organizacional dos sistemas escolares” (SAVIANI, 2009, p. 21). De acordo com o autor, além de outras razões, os custos elevados de implantação do sistema eram bem maiores que o da escola tradicional.

Dessa forma, Saviani (2009, p. 21) afirma que a “Escola Nova organizou-se basicamente em escolas experimentais ou em núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”. Em uma análise pedagógica da proposta, de acordo com Saviani (2009), o processo, apesar de estar concentrado em pequenos grupos da elite, acabou sendo absorvido por educadores das redes escolares oficiais organizadas de forma tradicional, o que gerou consequências mais negativas do que positivas,

provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2009, p. 21-22).

Após esse breve relato em relação à Escola Nova, será abordado, no item seguinte uma contextualização histórica, além de alguns conceitos que se referem às metodologias ativas.

---

<sup>11</sup> Publicado pela primeira vez no livro *Une École Nouvelle en Belgique (1915) [Uma escola nova na Bélgica (2015)]*, do pedagogo português Faria Vasconcelos. Em português, foram publicados em diversas revistas, nomeadamente na *Revista Educação* (n. 1-2, jul.-ago. 1929) (NÓVOA, 2002, p. 32).

## 4.2 História e conceito das metodologias ativas

As raízes do uso das metodologias de ensino ativa na educação formal, na visão de Araújo (2015), Lima (2016) e Almeida (2018) podem ser reconhecidas no movimento da Escola Nova. Para os autores, a proposta do ensino com as metodologias ativas, à época, tinha como objetivo a superação do ensino e das metodologias da escola tradicional. Estudos realizados sobre as obras dos principais fundadores das metodologias ativas, no âmbito da Escola Nova, a associa à biologia e à psicologia, ao defender uma metodologia de ensino baseada em uma aprendizagem pela experiência e pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem tem gerado muitas discussões, seja na produção de material teórico ou na prática da sala de aula. Para melhor entendimento dos fundamentos, princípios e conceitos que envolvem o seu uso, Araújo (2005) propõe-se a discutir outro conceito importante, que é o de metodologia de ensino. De acordo com o autor, determinada metodologia de ensino envolve relações entre cultura, pedagogia, Estado, sociedade e escola, “o que implica em uma orientação científica e filosófica, sendo esta fundada em concepções antropológicas, políticas e éticas” (ARAÚJO, 2005, p. 1). O autor completa afirmando que o termo “metodologia de ensino” articula e efetiva as seguintes dimensões:

relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, projeto político-pedagógico da escola, sua pertença a grupos e classes sociais, além de outras dimensões societárias em que se sustenta uma dada sociedade. (ARAÚJO, 2005, p. 4).

Para Manfredi (1993, p. 4), a metodologia de ensino está diretamente relacionada ao contexto histórico-social. De acordo com a autora, metodologia de ensino “tem tudo a ver com os momentos e contextos históricos dos quais é produto, bem como dos projetos, concepções e ideologias que lhe deram origem”.

Assim, a partir das referências citadas em relação ao termo “metodologia de ensino”, e na busca de pressupostos que definam “metodologias ativas”, Almeida

(2018)<sup>12</sup> afirma que a metodologia ativa: “caracteriza-se pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meios de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

Araújo (2005, p. 6) afirma que a metodologia ativa “está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor”. Isso significa que o processo ensino-aprendizagem que, durante séculos, centrou-se no professor e em seus saberes, passa a concentrar todo o princípio e o fim dos esforços pedagógicos e também os atos educativos na figura da aprendizagem do aluno.

As metodologias ativas, de acordo com Medeiros (2014):

envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização. (MEDEIROS, 2014, p. 323).

Para Berbel (2011), uma característica importante das metodologias ativas é o uso de experiências reais ou simuladas, com o objetivo de encontrar respostas a desafios surgidos a partir das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Valente, Almeida e Geraldini (2017) completam descrevendo que é a partir das atividades que se estabelecem relações com o contexto do aluno, o que exige dele um comportamento mais ativo no processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, a prática do uso de metodologias ativas no processo educacional tem como intenção principal “favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos contextos do estudante” (CAMAS; BRITO, 2017, p. 314).

---

<sup>12</sup> Trecho retirado da apresentação do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, de Moran e Bacich (2018), escrito por Maria Elizabeth Bianconcini Almeida.

### 4.3 Princípios e características das metodologias ativas

Na visão de Araújo (2015), atividade, experiência e aprendizagem possuem uma relação importante no contexto da Escola Nova e no uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. Para o autor, a “atividade é geradora de experiência, que por sua vez significa aprendizagem” (ARAÚJO, 2015, p. 14).

De acordo com Mesquita (2010, p. 74), baseado nas ideias de Edouard Claparède (1958), o termo “atividade”, no contexto do escolanovismo, possui um sentido funcional e “está intimamente ligado à necessidade produzida por um desejo interno”. O autor completa:

Quando uma atividade é funcional, ela corresponde a uma necessidade interna, surgida no interior do sujeito, por isso a pessoa não precisa ser coagida a agir, não perde sua atenção durante sua tarefa e regula por ela mesma o ritmo e a intensidade do trabalho. Tudo isso porque ela mesma é o parâmetro de tudo, sua atividade inicia-se espontaneamente e finaliza-se quando a necessidade original está satisfeita. (MESQUITA, 2010, p. 74).

Araújo (2015) descreve as condições efetivas para a atividade funcional de Claparède, nesta ordem: a necessidade, a utilidade, o desejo, o interesse e o esforço. Dessa forma, “há uma mobilização pela busca do saber, que apresenta um valor funcional, e não um valor em si mesmo” (p. 14).

Araújo (2005) buscou nos escritos de William James (1971, p. 480), o significado de experiência no contexto apresentado. Assim, declara que “a experiência nos modela a cada hora e faz de nossas mentes um espelho das ligações de tempo e espaço entre as coisas do mundo”. Dessa forma, considerando a relação entre atividade, experiência e aprendizagem baseada em pressupostos teóricos, como os de: Rogers (1973), Valente (2017), Moran (2017), Dewey (1959), Freire (1996), Berbel (2011), Perrenoud (1999), Saviani (2009), Kenski (2012), Araújo (2005), Filho (2002), Candeias (1995) e Nóvoa (1995), sobre o método ativo de aprendizagem, alguns princípios devem ser apontados, tais como: o aluno no centro do processo de aprendizagem, o professor mediador, a autonomia do aluno, a inovação, a problematização e o trabalho em equipe. Nos próximos itens, apresentam-se as discussões sobre esses princípios.

### **4.3.1 O aluno no centro do processo de aprendizagem**

Na EaD, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do MEC (BRASIL, 2007) orientam que as propostas de ensino dos cursos devem-se pautar nas reais condições do cotidiano e nas necessidades dos alunos. Assim, deve-se observar a tecnologia mais adequada e qual a metodologia deverá ser aplicada. No item I, que faz referência à “concepção de educação e currículo no processo ensino-aprendizagem”, o documento estabelece que o “estudante é o foco do processo pedagógico”. O item II, “Sistemas de comunicação”, aponta que um dos pilares para se garantir a qualidade em cursos de EaD deve basear-se na interatividade entre professores, tutores e alunos. Para isso, é preciso considerar o “aluno como centro do processo educacional” (BRASIL, 2007, p. 8).

Um dos teóricos que realizou estudos em relação à abordagem centrada no aluno, no campo educacional, foi o psicólogo norte-americano Carl Rogers, pensador humanista (1902-1987). Moreira (2007) realizou estudos sobre a “teoria pedagógica” de Carl Rogers. Serão apresentadas, a seguir, algumas ideias iniciais discutidas pela autora. De acordo com Rogers (1978):

O objetivo educacional deve ser a facilitação do processo de mudança e aprendizagem, afirmando que o homem educado é aquele que aprende a mudar, a adaptar-se, que percebe que nenhum conhecimento é seguro que só o processo de buscar conhecimento, oferece alguma fonte de segurança. (ROGERS, 1978 *apud* MOREIRA, 2007, p. 44-45).

A partir dessa ideia, a autora afirma que a proposta didática centrada no aluno enfatiza uma relação de respeito mútuo entre o professor e o aluno. Assim, a função principal do professor nessa relação é a de facilitador da aprendizagem, ao criar condições favoráveis para o desenvolvimento do potencial do aluno. Nesse contexto, durante todo o processo educacional, o professor aprenderá que, além dele, o aluno também é responsável nesse processo.

Moreira (2007) resumiu os princípios em que se fundamenta o ensino centrado no aluno que foram fixados por Rogers (1978):

Os seres humanos têm potencialidade natural para aprender; a aprendizagem significativa se efetiva quando o aluno percebe que o conteúdo a estudar se relaciona com seus próprios objetivos pessoais; o aluno é o verdadeiro sujeito, autor da aprendizagem; a melhor maneira de realizar uma aprendizagem significativa para o aluno é por meio de atos

(atividades), o que implica também um processo de ensino significativo para o professor; a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo; a aprendizagem iniciada por uma motivação pessoal é mais durável e leva à autorrealização; a independência, a criatividade e a autoconfiança são fatores relevantes no processo de aprendizagem; a aprendizagem mais útil socialmente é uma contínua abertura a experiência, que permite ao indivíduo incorporar dentro de si o processo de mudança. (ROGERS, 1978 *apud* MOREIRA, 2007, p. 46).

Para Farias (2009), a proposta didática de organização de situações desafiadoras da aprendizagem, geradoras de novos esquemas mentais, que surgiu a partir das ideias de John Dewey, e os métodos ativos propostos pela Escola Nova alteraram o papel do aluno, inserindo-o no centro do processo educacional. O autor afirma que isso é possível a partir do reconhecimento de que o aluno é um sujeito capaz de construir conhecimento, e, dessa forma, ele passa a ocupar o centro do processo de formação.

#### **4.3.2 Professor mediador/facilitador**

Atualmente, conforme afirmam Moran (2000) e Valente (2017), as mudanças vivenciadas na educação e, principalmente, nas relações estabelecidas na sala de aula têm exigido uma nova postura dos professores no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, o docente deixa a posição de “detentor” do conhecimento para se tornar o facilitador, ou seja, o mediador do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o papel do professor não pode ser o de transmissor de informações e sim aquele que articula as ideias, organiza o processo pedagógico, de modo a auxiliar o discente na construção do conhecimento. Saviani (2009) afirma que:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (SAVIANI, 2009, p. 21).

A partir do que foi discutido, é possível afirmar que muitos professores têm mudado a postura ao ministrar suas aulas. O docente tem percebido a importância dessas mudanças. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que o professor precisa, a

todo instante, buscar atualizações diante das demandas apresentadas em sala de aula:

Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (FREIRE, 1996, p. 31).

Para que isso ocorra, o autor afirma que “o professor deverá ter presentes os resultados das ciências pedagógicas, da didática e das metodologias específicas de cada disciplina, ou seja, um profissional que estará sempre se atualizando” (FREIRE, 1996, p. 29).

Uma expressão bastante comum e utilizada quando o assunto está ligado ao processo ensino-aprendizagem, é a relação entre o professor e o aluno, que consiste na “mediação pedagógica”. O conceito desse termo é expresso nas palavras de Masetto (2000):

entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2000, p. 151).

Uma das características principais da mediação pedagógica é relacionada à confiança no aluno que se torna protagonista da aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa acreditar que o aluno é capaz de assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e arcar com as consequências de seus atos (MASETTO, 2000, p. 152-153).

Gadotti (2003) corrobora com as ideias de Masetto e afirma que o professor, no processo ensino-aprendizagem, assume o papel de mediador do conhecimento, pois está diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. De acordo com o autor:

o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. (GADOTTI, 2003, p. 16).

Moran (2013a) reforça as ideias de Masetto (2000) e de Gadotti (2003), ao considerar que, com essa nova postura, o professor deve focar na mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor também aprende tendo em conta a relação estabelecida no processo pesquisa-ensino-aprendizagem. Para o autor, o professor torna-se também um orientador/mediador intelectual, emocional, gerencial, comunicacional e ético.

Nascimento e Silva (2018) acrescentam que, ao se considerar o contexto dos cursos em EaD, a mediação pedagógica é fundamental. Nesse sentido, o professor, no momento de elaboração de atividades para os alunos, deve construir atividades que favoreçam a interação e a colaboração entre os envolvidos no processo. Essas orientações devem ser observadas tanto nos espaços dos AVA, quanto em outros espaços criados para trabalhar com os estudantes.

#### **4.3.3 Autonomia do aluno**

A sociedade contemporânea tem exigido sujeitos mais autônomos que saibam pesquisar e organizar o seu próprio espaço de aprendizagem. Para isso, o professor precisa assumir uma postura de mediador, ao invés de um papel de transmissor de conhecimentos. Nesse sentido, Moran (2000a, p. 6) ressalta que é “importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem”, ou seja, é preciso que o ensino e a aprendizagem sejam mais abertos, favoreçam a participação, o respeito e habilidades específicas de cada um.

O conceito do termo “autonomia”, de acordo com Lalande (1999 *apud* ZATTI<sup>13</sup>, 2007, p. 12), pode ser expresso como: “Etimologicamente [...] a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”, se analisarmos a autonomia como “condição”, ou seja, como ela se apresenta no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, envolve dois aspectos: “o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar”. O autor, ao completar a ideia, descreve que:

---

<sup>13</sup> Vicente Zatti realizou, no ano de 2007, um estudo sobre “Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Ressaltaremos no texto alguns conceitos em relação ao termo autonomia, sua ligação com a educação na visão de Kant e Freire, sem um maior aprofundamento na teoria dos autores.

O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. (ZATTI, 2007, p. 12).

No campo educacional, o autor afirma que o fator experiência era o principal ponto da ação educativa. Segundo Kant (1996 *apud* ZATTI, 2007, p. 31), “a educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência”, ou seja, “uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão”. Essa ideia, na visão do autor, era fundamental para a superação da heteronomia.

Para Freire (2000 *apud* ZATTI, 2007), o educador tem que ter cuidado, tendo em conta a difícil passagem das fases dos estudantes. Os alunos precisam passar da fase da heteronomia para a autonomia, ou seja, entende-se por autonomia, na visão de Freire, a emancipação sócio-histórica do sujeito das opressões que anulam a sua liberdade de decisão e por heteronomia a condição de um sujeito que se encontra em situação de opressão.

Nesse contexto, Berbel (2011) descreve que o professor tem uma função muito importante, pois, quando assume o papel de intermediador, ele contribui para a formação da autonomia dos alunos. A autora afirma que isso é possível a partir do momento em que o professor cria possibilidades para que os alunos participem do processo e desenvolvam a compreensão, façam escolhas e tenham interesse.

Perrenoud (1999, p. 96) afirma que a proatividade do aluno favorece um ensino mais significativo, o que contribui na construção da sua autonomia. “Toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele”.

Para os cursos em EaD, desenvolver a autonomia nos alunos é considerado uma ação fundamental para um bom aproveitamento do aprendizado do aluno. De acordo com Belloni (2006, p.45), “muitos estudantes encontram dificuldades para responderem às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldade de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocados pela aprendizagem autônoma”. A autora afirma ainda que as interações vivenciadas entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos, associadas à interatividade com

materiais de boa qualidade, auxiliam no desenvolvimento das capacidades dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades autônomas.

#### **4.3.4 A inovação**

De acordo com estudos de Diesel, Baldez e Martins (2017), a discussão da inovação como um princípio das metodologias ativas é importante, pois suas características apresentam a superação de uma metodologia tradicional por metodologias mais inovadoras.

Moran (2015a) ressalta que a inovação começa com um melhor aproveitamento dos espaços físicos da escola e de inserção das novas tecnologias digitais nesses espaços.

As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individual. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. (MORAN, 2015a, p. 19).

Uma política pública relacionada às possibilidades de inovação nas escolas, é o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), instituído pelo Decreto nº 6.424, de 8 de abril de 2008<sup>14</sup>, que altera e acresce dispositivos ao anexo do Decreto nº 4.769, o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público. Esse decreto tem como principal objetivo “conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País<sup>15</sup>”. De acordo com dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL, 2019)<sup>16</sup>, o número de escolas atendidas em 2018 foi de 64.584 e, em 2019, de 65.088, sendo que no ano de 2019 4.028 ficaram pendentes de conexão.

---

<sup>14</sup> A gestão do programa é feita em conjunto pelo MEC e pela ANATEL, em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

<sup>15</sup> Informações coletadas no portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

<sup>16</sup> Dado disponível no portal da ANATEL. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/setorregulado/plano-banda-larga-nas-escolas>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Outro programa do MEC relacionado às possibilidades de inovação é o “Educação Conectada”, instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, revogado pelo decreto Revogado pelo Decreto nº 10.086, de 5 de novembro de 2019. O programa tinha, entre outros princípios, a promoção do acesso à inovação da tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais. Além disso, o programa oferecia subsídios para um acesso à internet de qualidade compatível com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos. Atualmente, são 47.766 das 84.344 escolas urbanas — ou 56% do total e sete mil escolas rurais atendidas pelo programa em todo o Brasil<sup>17</sup>.

Outra mudança que está diretamente relacionada à inovação nos dias atuais, de acordo com Moran (2015a), é a saída dos modelos disciplinares para modelos mais centrados em atividades e desafios a partir de situações problemas, atividades e leituras que faça a associação entre tempos individuais e coletivos. Para Moran a inovação apresenta:

mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas [...] não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. (MORAN, 2015a, p. 20).

Para Brito e Fonfoca (2018, p. 14), diante do contexto que se configuram as transformações da sociedade nos dias atuais, “deve-se considerar urgentemente adaptar a escola como espaço complexo, sistêmico, cultural e adequado à apropriação do conhecimento”. Na visão dos autores:

Quando se falar em metodologias pedagógicas inovadoras, toca-se no âmbito de oferecer ao fazer pedagógico novas possibilidades, atitudes e tomadas de decisão em sala de aula, considerando que, ao se optar por uma metodologia mais inovadora, estar-se-á, enquanto educador, rompendo com modelos que simplesmente depositam informações e conhecimentos em seus estudantes. (BRITO; FONFOCA, 2018, p. 15).

O princípio da inovação nos mostra que as instituições escolares precisam estar abertas para incorporar as muitas práticas vivenciadas nos diversos contextos

---

<sup>17</sup> Informações coletadas no portal do MEC. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/principios-e-historico>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

sociais. Além disso, precisam inserir o uso das tecnologias digitais e metodologias inovadoras nesses espaços, com o objetivo a integrá-las ao processo ensino-aprendizagem.

#### **4.3.5 Problematização da realidade**

As explicações sobre o princípio da problematização da realidade serão pautadas em pressupostos teóricos de Berbel (1995, 1998) e em autores citados por ela. De acordo com alguns estudos de Berbel (1995), é preciso inicialmente ter claros dois conceitos importantes: o método de resolução de problemas e a problematização da realidade. Em relação à concepção, a resolução de problemas como método de ensino foi desenvolvida no início do século XIX, a partir das ideias de Dewey e da Escola Nova. A autora afirma que “Dewey propunha a solução de problemas como forma de desencadear o pensamento reflexivo, como a forma mais elevada de pensamento” (BERBEL, 1995, p. 13). A metodologia da problematização vai além das análises de resolução de problemas, “surge dentro de uma visão de educação libertadora, voltada para a transformação social, cuja crença é a de que os sujeitos precisam instruir-se e conscientizar-se de seu papel, de seus deveres e de seus direitos na sociedade” (BERBEL, 1995, p.14), ou seja, é uma concepção que acredita na educação como prática social e colaborativa.

Outros dois elementos distinguem os dois métodos: o primeiro é referente ao ponto de partida das propostas:

o método de problemas tem como ponto de partida um problema bem formulado pelo professor para os alunos. A metodologia da problematização tem como ponto de partida a realidade, onde as questões em estudo estão acontecendo. Observada sob diversos ângulos, a realidade manifesta-se para alunos e professor, através dos fatos concretos e daí são extraídos os problemas. (BERBEL, 1995, p. 14).

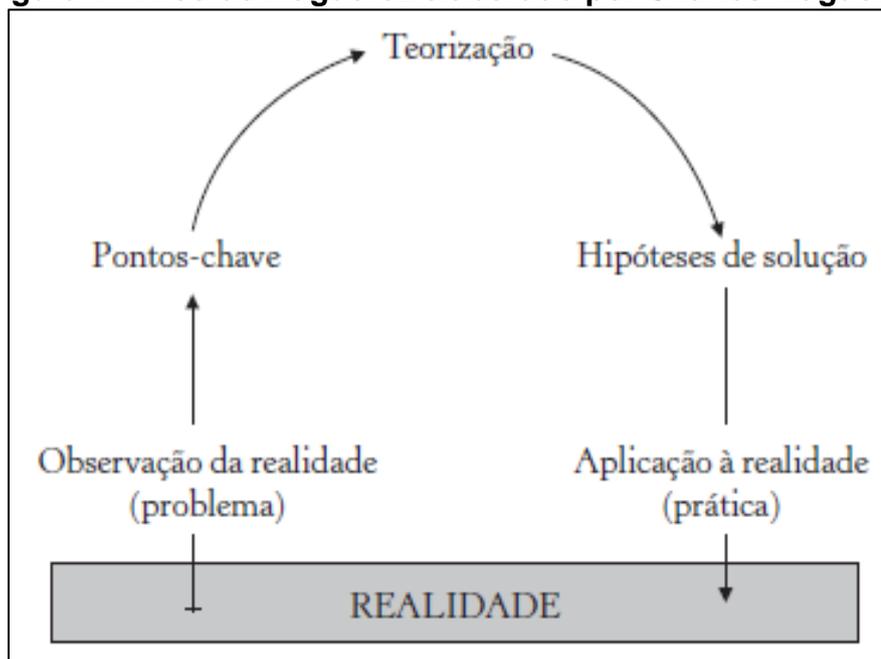
O segundo elemento é referente ao ponto de chegada das duas propostas:

O método de resolução de problemas pretende chegar a um resultado. Nesse percurso o aluno pesquisa, discute com seu professor e colegas ou ainda outros profissionais, formula suas hipóteses diagnósticas e de solução e assim completa o processo de estudo. A metodologia da problematização pretende retornar à realidade, com informações, sugestões e/ou ações efetivas. (BERBEL, 1995, p. 14).

A autora ainda acrescenta que as duas propostas são válidas e importantes no contexto educacional. Ambas as propostas estimulam “o raciocínio, a exploração lógica dos dados, a generalização etc., ou seja, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a aquisição de conhecimentos, preponderantemente”. O que diferencia as propostas é que, além dessas aquisições, o método de resolução de problemas “mobiliza o potencial social, político e ético dos profissionais em formação o que proporciona a estes amplas condições de relação teoria-prática” (BERBEL, 1995, p.14).

Um método destacado na literatura e aplicado na prática é o Arco de Maguerez, elaborado por Charles Maguerez na década de 1960. Trata-se de uma forma interessante de se trabalhar com as propostas que envolvem a problematização de situações reais. O arco está ilustrado na Figura 1:

**Figura 1 - Arco de Maguerez elaborado por Charles Maguerez**



Fonte: BORDENAVE; PEREIRA, 1982 *apud* BERBEL, 1995, p. 11.

Para descrever as fases do Arco de Maguerez, serão utilizadas as ideias de Berbel (1995, 1998), tendo em conta que a autora realizou um estudo dos especialistas no assunto (Bordenave e Pereira), os primeiros que elaboraram a descrição do arco e que associaram esses conhecimentos a algumas práticas na educação. As ideias da autora estão descritas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Descrição das etapas do Arco de Maguerez, segundo Berbel (1995, 1998)**

| <b>Etapa</b>            | <b>Descrição</b>   |
|-------------------------|--|
| Observação da realidade | A primeira etapa tem como principal objetivo a observação por parte de alunos e professores da realidade e levantamento de informações em relação ao tema proposto de estudo e neste contexto surgem alguns problemas. Este é o momento da problematização. "Problematizar, na nossa compreensão, significa formular o problema (uma questão, uma afirmação ou uma negação) a partir de fatos observados, por percebê-los como realmente problemáticos, Inquietantes, Instigantes ou Inadequados". (p. 14) |
| Pontos-chave            | Segundo Bordenave (1989 <i>apud</i> BERBEL, 1995, p. 15), nesse momento "os alunos separam do que foi observado, o que é verdadeiramente Importante do que é puramente superficial ou contingente".  |
| Teorização              | Os alunos são orientados pelos professores a recorrerem às teorias existentes, ou seja, buscar em fontes, tais como: livros, artigos, na internet, conhecimentos em relação ao problema de estudo.   |
| Hipótese de solução     | É o momento em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas. Esse processo deve ser mediado pelo professor.   |
| Aplicação da realidade  | "Esta etapa é destinada à prática dos alunos na realidade social. E a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema" (BERBEL, 1995, p. 16).   |

**Fonte: BERBEL, 1995, 1998.**

Ao final dessa etapa, a autora afirma que se completa o "arco" de Maguerez, e de acordo com os resultados outros arcos poderão surgir.

Em resumo, para que os resultados sejam satisfatórios a todas as partes envolvidas, a metodologia da problematização apresenta fases em seu processo que precisam ser seguidas de forma organizada e coerente, tendo em vista a dependência estabelecida entre elas.

#### **4.3.6 Trabalho em grupo**

Outro princípio destacado nas teorias em relação aos métodos ativos na educação é o trabalho em grupo. Em sua tese, Teodoro (2016) realizou estudos em relação à "aprendizagem em grupos cooperativos e colaborativos no ensino superior de química", utilizando como referências teóricos como Dilenbourg (1999), David Johnson, Roger Johnson e Holubec (1999), entre outros. Teodoro (2016) e Kenski (2003) serão referências para a definição dos termos "aprendizagem cooperativa" e "aprendizagem colaborativa". O objetivo de definir esses termos baseia-se na ideia de compreender a aplicação do trabalho em grupo no contexto educacional.

De acordo com Teodoro (2016):

Pode-se esperar que, nas atividades cooperativas, os indivíduos buscam resultados que tragam benefícios para si mesmos e, simultaneamente, para todos os demais membros do grupo. A aprendizagem cooperativa faz uso de pequenos grupos, dando condição para os estudantes trabalharem juntos para poder melhorar seu próprio aprendizado e dos outros integrantes. (TEODORO, 2016, p. 24).

Segundo pressupostos de David Johnson, Roger Johnson e Holubec (1999 *apud* TEODORO, 2016, p. 24-15), as seguintes condições precisam estar presentes no processo ensino-aprendizagem, para que a aprendizagem cooperativa seja produtiva e funcional:

O sentimento de um trabalho conjunto para um objetivo comum em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas; [...] cada elemento do grupo sente-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas e contribui ativamente para o grupo; [...] oportunidade de interagir com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos; [...] competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito. (TEODORO, 2016, p. 24-25).

Para Kenski (2003),

Trabalhos cooperativos desenvolvidos nas redes incluem mecanismos de comunicação que permitem às pessoas ver, ouvir e enviar mensagens umas às outras. O compartilhamento da área de trabalho permite que essas pessoas usem o mesmo ambiente virtual para trabalhar ao mesmo tempo ou em momentos diferentes e que utilizem as mesmas bases de informações. (KENSKI, 2003, p. 125-126).

Em relação à aprendizagem colaborativa, Teodoro (2016, p. 28) afirma que, no contexto educacional, esse tipo de aprendizagem “envolve o trabalho em grupos, com o objetivo de socializar e construir conhecimento, mediados por um indivíduo mais experiente, neste caso o docente”. Na visão de Dillenbourg (1999 *apud* TEODORO, 2016, p. 28), a aprendizagem colaborativa pode ser definida como “uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas”, isso implica em interações entre grupo de pessoas, seja em momentos presenciais ou a distância.

Para Dillenbourg, existem duas preocupações em relação ao conceito da aprendizagem colaborativa, “a primeira é a excessiva generalização com o qual a ‘colaboração’ vem sendo utilizada” e “a segunda é a articulação das contribuições dos diversos autores, por expressarem ideias muito divergentes sobre o assunto”. Dessa forma, percebe-se que as práticas que envolvem propostas de atividades

colaborativas podem ocorrer de formas distintas, dependendo do contexto em que forem inseridos, poderão apresentar diferentes resultados de aprendizagens.

Figueiredo (2006 *apud* TEODORO, 2016) estabelece algumas diferenças e semelhanças entre as formas de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa. O autor destaca as semelhanças entre esses dois tipos de aprendizagem: ambos os processos tornam os alunos mais ativos; as experiências vivenciadas nas atividades são compartilhadas entre professor e aluno; a participação dos alunos em pequenos grupos favorece o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais.

Já em relação às diferenças, o autor destaca que, na aprendizagem colaborativa, o foco é no processo, a abordagem é centrada no aluno, e os papéis dos alunos no grupo são definidos à medida que as atividades se desenvolvem; já na aprendizagem cooperativa, o foco é no produto, a abordagem é centrada no professor e os papéis dos alunos do grupo são definidos *a priori*, ou seja, há renegociação durante o processo desses papéis. Para Kenski (2003),

A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos. (KENSKI, 2003, p. 112).

Freitas e Freitas (2003, p. 21) acrescentam que é possível encontrar vários resultados de muitas pesquisas e de diversos autores sobre aprendizagem colaborativa, tais como: melhoria das relações interpessoais, da autoestima, das competências no pensamento crítico, da aprendizagem escolar, da capacidade em aceitar as perspectivas dos outros.

Este item apresentou uma breve discussão sobre alguns princípios relacionados às práticas das metodologias ativas, nos dias atuais. Na seção seguinte, será feita uma breve descrição da prática de metodologia ativa, denominada Sala de Aula Invertida, e do ensino híbrido.

#### 4.4 Metodologia ativa: Sala de Aula Invertida – Flipped Classroom

Este item apresentará um breve histórico sobre os conceitos e as características do ensino híbrido e da Sala de Aula Invertida, baseados nos pressupostos de Moran (2015), Valente (2014), Mattar (2017), Bergmann e Sams (2016), Christensen, Horn e Staker (2014), dentre outros.

##### 4.4.1 Breve histórico e conceito da Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida foi idealizada por Bergmann e Sams (2016), professores com experiências no magistério, após resolveram inovar, ao utilizarem vídeos para gravarem suas aulas para acesso dos alunos em momentos “fora” da sala de aula. De acordo com os autores, o momento em que os alunos precisam da presença física do professor é quando tem dúvidas, do contrário podem aprender os conteúdos sozinhos. Esses autores consideram a Sala de Aula Invertida como uma metodologia de ensino.

Valente (2014) descreve a Sala de Aula Invertida como uma modalidade de *e-learning* em que o estudo do conteúdo e as instruções *on-line* ocorrem em um momento anterior à aula, e durante a aula presencial ocorre apenas o momento de discussão. Nesta aula são realizadas “atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios” (VALENTE, 2014, p. 85). Os conceitos citados, conforme Mattar (2017), “aparecem constantemente associados na literatura” e a ideia de inversão de aula não é nova, pois a prática de leitura de textos antes das aulas é muito comum. Em 1990, Eric Manzur<sup>18</sup> desenvolveu o Peer Instruction, instrução por pares, considerada um tipo de Sala de Aula Invertida (MATTAR, 2017). De acordo com Valente (2014), a instrução por pares:

consiste em prover material de apoio de modo que o aluno possa estudar o conteúdo antes de frequentar a sala de aula. Com base no material estudado, o aluno responde um conjunto de questões, via um Learning Management System (LMS). O professor, antes de ministrar a aula, verifica as questões mais problemáticas e que devem ser trabalhadas em sala de aula. Durante a aula, as discussões são intercaladas com Concept Tests, destinados a expor as dificuldades que os alunos encontram. Esses testes

---

<sup>18</sup> Professor de disciplinas de introdução de física em cursos de graduação em ciências e engenharia na Universidade de Harvard.

são respondidos via sistema de resposta interativo, tipo clicker, de modo que a classe e o professor possam acompanhar o nível de compreensão sobre os conceitos em discussão. (VALENTE, 2014, p. 2).

Em 1996 a obra dos autores Lage, Platt e Treglia (2000) já propunham atividades nos cursos introdutórios de Economia na Miami University, “preocupados com o atendimento a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos” (MATTAR, 2017, p. 31). Uma conclusão dos estudos realizados pelos autores Lage, Platt e Treglia foi o fato de que uma das grandes vantagens da sala de aula invertida seria “as oportunidades para interação do professor e alunos” (MATTAR, 2017, p. 32).

Em 2007, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, professores de Química nos Estados Unidos, com o objetivo de aproveitarem melhor o tempo em sala de aula com os alunos e de trabalharem com o nível de ausências dos alunos, resolveram utilizar as videoaulas como suporte no processo ensino-aprendizagem. Os professores utilizavam um programa de computador que possuía a funcionalidade de converter slides do PowerPoint em vídeo, e que possibilitava também fazer captura de tela e adicionar áudio. Dessa forma, gravavam as suas aulas e disponibilizavam para os alunos assistirem em casa. Assim, reservavam o tempo da sala de aula para as discussões dos conteúdos apresentados nas videoaulas.

Em relação ao conceito de Sala de Aula Invertida, a Educause (2002 *apud* MATTAR, 2017) afirma que:

A sala de aula invertida é um modelo pedagógico em que os elementos típicos de aula e da lição de casa são alternados. Pequenas aulas em vídeo são assistidas pelos estudantes em casa antes da aula, enquanto que o tempo na sala é dedicado à exercícios, projetos e discussões. As aulas em vídeo são muitas vezes consideradas ingrediente chave na abordagem invertida, sendo criadas e disponibilizadas pelo professor ou selecionadas de um repositório online. (EDUCAUSE, 2002 *apud* MATTAR, 2017, p. 32).

Bergmann e Sams (2016, p. 11) afirmam que, na Sala de Aula Invertida, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que, tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Autores como Moran (2015), Valente (2014) e Mattar (2017) afirmam que a abordagem da Sala de Aula Invertida tem como principal objetivo propiciar ao aluno o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da autonomia para seus estudos. Dessa forma, os autores consideram essa abordagem como sendo pedagógica ativa. “Na sala de aula invertida, o aluno estuda antes e a aula se torna um lugar de

aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (VALENTE, 2014, p. 158).

Segundo o relatório Flipped Classroom Field Guide, citado por Valente (2017, p. 86) e por Moran (2013a, p. 8), são consideradas regras básicas para a inversão da sala de aula:

1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; 2) Os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

O capítulo III do livro *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*, de Bergmann e Sams (2016), intitulado “Por que você deve inverter a sua sala de aula?”, apresenta vários argumentos para explicar o motivo dos professores aplicarem a metodologia de inversão da sala de aula. Os argumentos podem ajudar a entender a proposta. Para os autores, os professores devem pensar na inversão, pois:

fala a língua dos estudantes de hoje; ajuda estudantes com diferentes habilidades a se superarem; cria condições para que os alunos pausem e rebobinem o professor; intensifica a interação aluno-professor; a inversão possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos; aumenta a interação aluno-aluno; muda o gerenciamento da sala de aula; muda a maneira como conversamos com os pais; deixa a aula mais transparente. (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 14).

Outro fator importante, citado por Bergmann e Sams (2012), está relacionado ao tempo, ao espaço e às tecnologias digitais com as rotinas da Sala de Aula Invertida. Os autores afirmam que o tempo nessa modalidade é totalmente estruturado. A distribuição do tempo em sala de aula deve ser de 1h 30min. Nesse tempo, é preciso dedicar os 15 minutos iniciais para explicações sobre o vídeo que foi assistido antes da aula. Em seguida, o restante do tempo é utilizado para atividades práticas e para a solução de problemas.

Em resumo, a proposta da Sala de Aula Invertida propõe que a maior parte dos conteúdos sejam trabalhados em casa pelos alunos, a partir de videoaulas, textos para leitura. Em sala de aula, o espaço deverá ser dedicado aos trabalhos em

grupo e discussões sobre os trabalhos que foram realizados em casa. Para Moran (2015a, p. 22), é necessário “[...] concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas”.

#### 4.5 Considerações sobre o ensino híbrido

O ensino híbrido, também, conhecido como Blended Learning ou B-Learning, que, segundo o *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* (MILL, 2018), passou a ser usado a partir de 2000.

A Sala de Aula Invertida é também considerada uma das formas de ensino híbrido, de acordo com as definições de Christensen, Horn e Staker (2013). O ensino híbrido é uma metodologia de educação:

na qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

De acordo com os autores, a educação formal passa por um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes, para que, juntos ao professor, possam delinear o processo de aprendizagem. A partir disso, devem selecionar recursos que facilitem a aprendizagem, já que cada aluno tem uma forma e um tempo diferente de aprender. Assim, aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se refletem sobre a personalização do ensino híbrido. Nesse sentido, não existe uma forma única de aprender, pois a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços.

Para Moran (2015a), a concepção de educação híbrida não surgiu nos dias atuais, ela já faz parte do sistema educacional há muito tempo. Porém, foi a partir do advento das tecnologias digitais que esse tipo de metodologia ficou mais perceptível: “A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (MORAN, 2015a, p. 27).

De acordo com Bacich, Neto, Trevisani (2015), o ensino híbrido está enraizado nos recursos tecnológicos, principalmente nas tecnologias digitais, as quais podem auxiliar de forma significativa o trabalho do professor. É no contexto do

uso de recursos tecnológicos na educação e nas possibilidades de se utilizarem os espaços físicos e virtuais é que se configuram os conceitos e as características mais atuais do ensino híbrido.

Em 2012, o Clayton Christensen Institute<sup>19</sup> publicou o artigo “Classifying K-12 blended learning”, no qual apresentava quatro modelos de ensino híbrido, que podem ser representados dentro de quatro categorias: Modelo de Rotação, Modelo Flex, Modelo *A La Carte* e Modelo Virtual Enriquecido. Serão apresentadas, a seguir, as descrições desses modelos, de acordo com os pressupostos de Clayton Christensen (2012, p. 27-28)

No primeiro modelo, o de Rotação, ocorre um revezamento entre as modalidades de ensino, ou seja, tarefas em sala de aula presencial e atividades *on-line*. Esse modelo se divide em quatro submodelos: Rotação por Estações, que “é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula”; Laboratório Rotacional, que “é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino *on-line*”; Sala de Aula Invertida é aquele no qual “a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência”; e o Rotação Individual, em que “cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis”.

O segundo modelo é o Flex que “é aquele no qual o ensino *on-line* é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades *offline* em alguns momentos”.

O terceiro modelo é o *A La Carte*, “no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente *on-line*, com um professor responsável *on-line* e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais”.

O quarto e último modelo citado pelos autores é o Modelo Virtual Enriquecido, que “é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada curso (exemplo: matemática), os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições *on-line*”.

---

<sup>19</sup> O Clayton Christensen Institute é um *think tank* apolítico e sem fins lucrativos, dedicado a melhorar o mundo por meio da inovação disruptiva. Fundado nas teorias do professor de Harvard Clayton Christensen, o instituto oferece uma estrutura única para entender muitas das questões mais prementes da sociedade, incluindo educação, saúde e prosperidade econômica (informação disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/about/>; acesso em: 16 mar. 2020).

De acordo com Mill (2018), a educação híbrida tem como objetivo capacitar o aluno às competências de liderança, solução de problemas e que esteja tecnologicamente conectado com um mundo em transformação. Tal capacitação ocorre tanto por motivação intrínseca quanto pela extrínseca. Na intrínseca, o indivíduo não depende de reforços ou premiação; já a extrínseca, que é estimulada pelo professor, é muito útil para criar hábitos, rotina e procedimentos. Nesse contexto, o professor desempenha a função de curador ao ajudar o discente a escolher o que é relevante em meio a diversas informações disponíveis em uma rede complexa.

De acordo com Moran (2015a, p. 38), é importante citar também que, no contexto do ensino híbrido, os projetos pedagógicos precisam prever o “equilíbrio entre tempos de aprendizagem pessoal e colaborativa”, ou seja, o sujeito necessita de propostas que contemplem o trabalho individual e o trabalho em grupo. O autor afirma, ainda, que cabe aos professores a função de contemplar, em seus planos de aulas, propostas que promovam a combinação entre o trabalho grupo e a colaboração entre todos os sujeitos, ao mesmo tempo.

A educação híbrida corrobora para que ocorram mudanças nas instituições de ensino, ao organizar o projeto pedagógico a partir de valores, competências, problemas e projeto. Além disso, visa proporcionar o equilíbrio da aprendizagem individualizada com a colaborativa. Assim, faz com que as instituições de ensino repensem seus espaços com a proposta de integrá-los a outras organizações mais significativas por meio do contato físico e digital.



## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo irá apresentar o percurso metodológico do estudo, descrevendo o tipo e os instrumentos de pesquisa utilizados, o ambiente e os sujeitos da investigação e as estratégias usadas para a análise dos dados coletados.

### 5.1 Tipo da pesquisa

Para realizar este estudo, foi necessário delinear um percurso metodológico que auxiliasse na investigação da percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

O percurso metodológico, de acordo com Demo (1985), precisa possuir uma preocupação instrumental em relação aos procedimentos, às ferramentas e aos caminhos percorridos para que seja possível ciência.

Prodanov e Freitas (2013, p. 126) corroboram com a percepção de Demo (1985) e afirmam que a metodologia está associada ao como fazer a pesquisa: “a investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos”. Nesse sentido, os autores reiteram que a investigação científica busca alcançar os objetivos do estudo a partir de métodos científicos, os quais estão diretamente relacionados a uma linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada sob uma abordagem metodológica, de cunho qualitativo, com a proposição de levantar informações de determinado objeto, a fim de descrevê-lo e explicá-lo, com a finalidade principal de investigar a percepção dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior, quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que uma característica importante da abordagem qualitativa é a postura do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. Para os autores, primeiro, é necessário que o pesquisador tenha uma preocupação com a construção do conhecimento e não sobre opiniões de determinados assuntos que envolvam a pesquisa. Segundo, é importante que o pesquisador entenda que, na abordagem qualitativa, busca-se compreender, a partir de dados coletados, a construção dos significados do tema a ser investigado. Os

autores afirmam, ainda, que a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Minayo (2010) reitera que a pesquisa qualitativa está relacionada a um nível de realidade que não pode ser quantificada. É um tipo de abordagem que responde às questões muito particulares no contexto das Ciências Sociais. Para a autora, esse tipo de pesquisa envolve elementos que interferem na realidade social dos sujeitos, pois “Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

Para Rey (2004), a abordagem qualitativa tem uma característica fundamental que é a da subjetividade, a qual possibilita a valorização da percepção dos participantes. Para o autor:

A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. (REY, 2004, p. 137).

De acordo com a visão do autor, a percepção e os sentidos são produzidos pela história do sujeito e dos contextos sociais. A partir deles, diferentes formas de realidade podem ser constituídas. Pode-se dizer que a subjetividade não é algo único de cada indivíduo, mas sim o resultado das construções que são efetivadas em sociedade.

Assim, a reação subjetiva do sujeito será associada ao conhecimento que ele já possui e às influências da sociedade em que vive. Os significados, a leitura e as relações da educação na sociedade contemporânea e no cotidiano de cada estudante são únicos. A partir disso, considera-se fundamental a captação da subjetividade nesta pesquisa para possibilitar a análise de aspectos relacionados às

atividades didáticas, aos procedimentos metodológicos e às interações cotidianas dos alunos de um Curso de Pedagogia a Distância.

Em relação aos procedimentos definidos para a coleta de dados, optou-se por realizar pesquisas em referências bibliográficas para embasar o estudo, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A seguir, serão feitas algumas explicações em relação à escolha dos procedimentos.

O primeiro procedimento de pesquisa foi uma revisão bibliográfica em relação à área determinada para os estudos.

Outro procedimento utilizado para a realização deste trabalho foi a pesquisa documental, que teve como principal documento analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. O PPC constituiu-se em um recurso fundamental para elucidar algumas questões em relação ao objeto da pesquisa, especialmente o capítulo três, que retrata a *organização didática e pedagógica do curso*. Destaca-se, nesse capítulo, a discussão sobre os conceitos e modelos acadêmicos, a concepção da matriz curricular e as metodologias adotadas pela instituição no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao trabalho de campo, também denominada por alguns autores como pesquisa de campo ou estudo de campo, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que este tipo de pesquisa tem como objetivo:

consequir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Para Gil (2008), o trabalho de campo busca um maior aprofundamento das questões propostas na pesquisa. Favorece, ainda, um melhor planejamento e “maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 57).

Para o trabalho de campo, foram definidos os instrumentos para a coleta de dados, os quais serão detalhados a seguir.

## 5.2 Os instrumentos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a observação participativa passiva, análise documental e o questionário. Assim, a coleta de dados teve como base:

- a pesquisa documental, a qual destacou a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
- o relatório da observação participante passiva, momento em que foram coletados dados referentes ao AVA e às aulas presenciais;
- o questionário aplicado aos estudantes do curso.

A análise documental é um importante instrumento de pesquisa, pois é de “onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Os autores afirmam que se trata de uma fonte fixa e rica que garante a obtenção de dados, quando o acesso a determinados sujeitos torna-se inacessível. Além disso, pode contribuir de forma complementar com informações obtidas por via de outras técnicas.

No entanto, apesar de importante fonte de pesquisa, a análise documental possui algumas desvantagens. Uma delas é apontada por Lüdke e André (1986), ao afirmarem que os documentos não são amostras representativas dos fenômenos estudados no cotidiano das escolas, por exemplo. Assim, “essas escolhas dos autores devem ser consideradas como um dado a mais na análise” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Os autores completam afirmando que, ao trabalhar com esse tipo de instrumento, é importante, ainda, se atentar ao contexto em que o documento foi produzido, isto é, quando, onde e autor/equipe que o desenvolveu.

O documento analisado nesta pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Foram realizadas a leitura e a análise de todo o documento, com destaque ao capítulo três, referente à organização didático-pedagógico do curso. O uso dessas informações e a análise desses dados foram importantes para a realização deste estudo, tendo em conta as afirmações e os esquemas encontrados nesse documento sobre o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao instrumento de observação, para Coutinho e Cunha (2004, p. 95), “A observação científica constitui uma sequência de empreendimentos ordenados no tempo e no espaço, onde cada passo toma parte na estruturação do passo seguinte”. As autoras afirmam que é a partir das técnicas de observação que

é possível, na pesquisa científica, evidenciar os problemas, realizar sugestões de hipóteses e fornecer as informações e dados relevantes. Nesse contexto, optou-se pela “observação participativa passiva” (COUTINHO; CUNHA, 2004).

De acordo com as autoras, esse tipo de observação tem como finalidade perceber ocorrências com o objetivo de levantar informações em relação à descrição dos sujeitos, locais, atividades, eventos e diálogos dos acontecimentos. O pesquisador “deve estar preparado para recolher dados que traduzam a situação real, procurando tornar mínima a influência de seus próprios quadros emocionais e isentar-se de todo julgamento preconceituoso” (COUTINHO; CUNHA, 2004, p. 105).

Conforme consta no PPC, a estrutura pedagógica estabelece um encontro presencial por semana. O restante das atividades é desenvolvido no AVA. O pesquisador esteve presente nas aulas presenciais, durante um período de três meses, em nove encontros. Assim, acompanhou as atividades dos estudantes, a aula *on-line* do professor e a atuação do tutor presencial. O acompanhamento foi realizado nas turmas de terceiro e quarto períodos do Curso de Pedagogia. O objetivo das observações foi o de verificar as relações entre professores, tutores e alunos na sala de aula, além da estrutura física do polo e dos recursos do AVA.

No roteiro das observações (Apêndice C) das aulas presenciais, foram analisadas a postura do professor e do tutor no contexto do processo ensino-aprendizagem; a organização das atividades na sala de aula; a discussão e o debate nas atividades; o estudo em grupo; o diálogo e a pesquisa.

Nos espaços físicos foram observados o laboratório de informática, a biblioteca física e a estrutura tecnológica dos aparelhos utilizados na transmissão das aulas.

Foi reservado, ainda, um tempo para as observações no AVA que foram auxiliadas pelo tutor presencial. Assim, foram analisados as tecnologias digitais utilizadas, os objetos de aprendizagem, a interação, a acessibilidade, a aprendizagem colaborativa e o processo de avaliação.

A partir das observações realizadas, foi elaborado um relatório, que, associado ao estudo teórico, auxiliou o pesquisador na definição das categorias de análise e conseqüentemente na elaboração das perguntas do questionário (Apêndice D), outro instrumento utilizado pelo pesquisador no estudo de campo para a coleta dos dados.

Em relação ao questionário, Gil afirma que esse instrumento trata-se de:

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. (GIL, 2008, p. 121).

Martins-Júnior (2008) reitera que os questionários permitem apontar características de determinados grupos em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais.

O questionário possibilita ao pesquisador atingir um grande número de pessoas, o que garante a economia de tempo ao investigador. Porém, ao utilizar esse instrumento de pesquisa, deve-se ter algumas cautelas. O questionário é um instrumento de coleta de dados preenchido pelo investigado, sem a presença do pesquisador. Assim, Rummel (1981, p. 103) afirma que, na elaboração dos questionários, “o pesquisador deve pressupor que seu informante é uma fonte competente de dados, que os proporcionará de boa vontade [...] [e] que o informante tem capacidade de compreender as perguntas feitas”. Dessa forma, é importante se atentar a esses quesitos para que seja possível adquirir informações confiáveis e relevantes para a pesquisa.

**Figura 2 - Imagem da tela inicial do questionário encaminhada por e-mail para os alunos**

Está com problemas para ver ou enviar este formulário?

**PREENCHER NO FORMULÁRIOS GOOGLE**

Este é um convite para você preencher o formulário:

**Pesquisa: Metodologias Ativas na Educação a Distância: a percepção dos alunos de um curso de Pedagogia a Distância em relação ao processo ensino-aprendizagem.**

Prezado Aluno (a):

Essa é uma pesquisa qualitativa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado Acadêmico do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. A pesquisa tem como objetivo obter informações sobre a percepção dos alunos do curso de Pedagogia a distância em relação ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, estamos convidando você para responder o presente questionário.

Informamos que todas as informações são sigilosas e garantimos que nenhum nome será citado na pesquisa.

Agradeço a sua participação.  
Carlos Helmar Duarte

Nome Completo:

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Nessa perspectiva, foi aplicado um questionário estruturado aos sujeitos participantes, com questões fechadas. A ferramenta utilizada para a elaboração, aplicação e tabulação dos dados do questionário foi o Google Forms<sup>20</sup>. A Figura 2 exibe a imagem do convite realizado por e-mail aos estudantes do Curso de Pedagogia.

Inicialmente, foram escolhidas três alunas para realizarem o pré-teste das questões, para identificar possíveis erros e dificuldades de interpretação. Após a verificação feita por essas três alunas do Curso de Pedagogia, algumas adequações foram sugeridas e acatadas pelo pesquisador.

Em seguida, o *link* do questionário foi enviado para todos os sujeitos investigados a partir de uma lista de contatos que foi fornecida pelo coordenador

<sup>20</sup> O Google Forms é uma ferramenta que permite coletar informações de usuários por meio de uma pesquisa ou questionário personalizado. As informações são coletadas e conectadas automaticamente a uma planilha. A planilha é preenchida com as respostas da pesquisa e do questionário (traduzido de [https://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_Forms](https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Forms)).

pedagógico do polo. O questionário foi aplicado durante intervalo de 30 dias. Dos 46 questionários enviados, foi obtido o retorno de 44 estudantes.

Conforme citado, o instrumento foi elaborado a partir do recurso da plataforma do Google Forms. Para facilitar a compreensão das respostas, o pesquisador analisou as perguntas separadamente de acordo com categorias de análise que foram definidas. A partir de uma tabela elaborada, com o auxílio de um editor de planilhas, foram estabelecidas comparações, com vistas a alcançar a melhor organização dos dados para a realização da descrição e análise. A Figura 3 apresenta um recorte do editor de planilhas e a forma de organização das categorias de análise para os estudos dos dados.

**Figura 3 - Recorte do editor de planilhas com os dados coletados**

| 1  | Carimbo de data/hora | 17.1 buscam uma associaç | 17.2 reconhecem os limites e | 17.3 Favorecem uma maio | 17.4 Exploram atividades ne |
|----|----------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| 2  | 11/26/2019 21:10:52  | Poucas vezes             | Nunca                        | Poucas vezes            | Poucas vezes                |
| 3  | 11/12/2019 19:01:45  | Sempre                   | Nunca                        | Poucas vezes            | Poucas vezes                |
| 4  | 11/28/2019 12:47:13  | Sempre                   | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Poucas vezes                |
| 5  | 11/25/2019 20:51:50  | Sempre                   | Poucas vezes                 | Sempre                  | Poucas vezes                |
| 6  | 11/13/2019 23:13:57  | Sempre                   | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Sempre                      |
| 7  | 11/13/2019 12:01:39  | Poucas vezes             | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Poucas vezes                |
| 8  | 11/26/2019 18:15:25  | Poucas vezes             | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Poucas vezes                |
| 9  | 11/14/2019 11:36:04  | Poucas vezes             | Poucas vezes                 | Nunca                   | Poucas vezes                |
| 10 | 12/5/2019 18:57:00   | Sempre                   | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Sempre                      |
| 11 | 11/23/2019 6:45:04   | Sempre                   | Poucas vezes                 | Sempre                  | Sempre                      |
| 12 | 11/25/2019 9:24:21   | Poucas vezes             | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Sempre                      |
| 13 | 11/25/2019 11:21:43  | Sempre                   | Poucas vezes                 | Sempre                  | Sempre                      |
| 14 | 11/14/2019 21:36:04  | Sempre                   | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Sempre                      |
| 15 | 11/25/2019 8:20:22   | Sempre                   | Poucas vezes                 | Sempre                  | Sempre                      |
| 16 | 11/12/2019 8:40:58   | Poucas vezes             | Poucas vezes                 | Poucas vezes            | Poucas vezes                |
| 17 | 11/27/2019 12:31:52  | Poucas vezes             | Poucas vezes                 | Sempre                  | Poucas vezes                |

Fonte: Dados da pesquisa.

O questionário permitiu obter informações objetivas e quantificáveis, como perfil dos graduandos, contato que os estudantes tiveram com o uso das metodologias ativas, informações e dados sobre infraestrutura da IES que possibilite o ensino e uso dessas metodologias, entre outras.

### 5.3 Caracterização do ambiente e sujeitos da pesquisa

A instituição de ensino superior, lócus da investigação, trata-se de uma Instituição Privada de Ensino Superior, com matriz localizada no estado do Paraná, que mantém um de seus polos em Belo Horizonte. O polo pesquisado oferece cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância. O curso escolhido foi o de Licenciatura em Pedagogia, por prever em sua proposta de

ensino o uso de metodologias ativas na aprendizagem. A escolha da instituição, e principalmente do polo, justifica-se pelo fato de que a universidade possui o Curso de Pedagogia a Distância desde o ano de 2006 no polo selecionado. O curso foi um dos primeiros a ser ofertado em Belo Horizonte e tem como objetivo formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para garantir o anonimato, o nome da instituição e do polo foi preservado.

Após o levantamento dos dados da instituição, foi feito contato com a coordenação do curso. A coordenação aceitou a proposta da pesquisa e entendeu que o trabalho traria contribuições para a instituição e o Curso de Pedagogia.

Após a aceitação da coordenação, foi feita uma visita ao polo da universidade com o intuito de verificar as possibilidades do campo para a realização do estudo. O objetivo principal era o de verificar se a proposta pedagógica do curso contemplava o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. As informações iniciais foram fornecidas pelo coordenador pedagógico do Curso de Pedagogia e de demais cursos.

De acordo com as informações que foram fornecidas pela coordenação e pelo o que está descrito no PPC, o Curso de Pedagogia trabalha com as concepções baseadas nos princípios da sala de aula invertida e da problematização. A partir disso, constatou-se a possibilidade de averiguar, por meio da percepção dos estudantes do Curso de Pedagogia dessa instituição, se o curso utiliza metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

A visita à instituição possibilitou, ainda, o primeiro contato com a estrutura física e tecnológica disponibilizada pelo polo para professores, tutores e alunos do Curso de Pedagogia.

Em relação ao público-alvo, foram definidos, para a realização do estudo, os alunos do terceiro e quarto períodos do Curso de Pedagogia. A escolha por esses períodos se justifica pelo fato de terem ocorrido alterações significativas no PPC do curso a partir de 2016. As alterações referem-se, principalmente, à concepção da Sala de Aula Invertida e de atividades que contemplam a metodologia da problematização. Ambas as concepções são consideradas por teóricos, como Moran (2015), Valente (2014), Berbel (1995) e Mattar (2017), como tipos de metodologias ativas. Contudo, a implantação da matriz que contempla a metodologia da problematização passou a vigorar somente a partir do primeiro semestre de 2018.

As turmas do terceiro e quarto períodos foram as primeiras a experimentarem as novas práticas utilizadas pela instituição.

A turma do terceiro período é composta por 19 alunos e a do quarto período por 27 alunos, com funcionando no período noturno. Assim, ao todo, o curso conta com 46 estudantes com matrículas ativas nesses dois períodos. Da mesma forma que se procurou garantir o anonimato da instituição, preservou-se também o anonimato dos participantes.

#### **5.4 Organização e análise dos dados**

A etapa da descrição e análise foi baseada nos dados obtidos nas três etapas da coleta e levou em conta os pressupostos teóricos dos autores contemplados nesta pesquisa. O objetivo principal desta análise é apresentar, a partir da discussão dos dados, a percepção dos alunos do Curso de Pedagogia a Distância quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Para a organização dos dados obtidos pelas questões do questionário, foi elaborada uma pasta de trabalho de um editor de planilhas, e os dados foram organizados em forma de tabela para serem analisados de forma qualitativa (Figura 3).

Para a observação participativa, foi organizado um roteiro para a coleta de dados (Apêndice C), que gerou um relatório descritivo o qual auxiliou na análise dos dados.

Os dados analisados do PPC foram organizados por meio de uma leitura geral do documento. A partir disso, foi destacado o capítulo referente à organização didático-pedagógica do curso.

A partir da organização dos dados, foi possível iniciar o processo de análise dos dados para a apresentação dos resultados da pesquisa. “A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 2008, p. 156).

Um dos elementos que faz parte da análise de dados refere-se às categorias de análise, que, segundo Moraes e Galiuzzi (2005):

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos.

Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador. (MORAES; GALIAZZI, 2005, p. 116).

O autor completa afirmando que, para evitar problemas estruturais na pesquisa, é necessário que o pesquisador entenda que as categorias de análise precisam ser claras, objetivas e que possam refletir uma boa análise dos dados coletados.

Na elaboração das categorias de análise, foram observados dois pontos: o primeiro é referente à estrutura pedagógica da organização do curso, tendo como base os espaços virtuais e os momentos presenciais, destacando a interação entre professores, tutores e alunos. O segundo está relacionado aos pressupostos teóricos de autores referências no assunto relacionado aos princípios básicos abordados no uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem: o aluno como centro do processo de aprendizagem, o professor mediador, a autonomia, a inovação, trabalho em equipe e a problematização da realidade. Dessa forma, foram criadas as seis categorias de análise.



## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados e a discussão dos dados desta investigação à luz de referenciais teóricos e em consonância com os objetivos propostos nesta pesquisa. A apresentação e a análise dos dados foram baseadas na pesquisa documental (análise do PPC), relatório de observação participativa passiva e questionário. De modo a organizar melhor a discussão dos dados, este capítulo foi dividido em três tópicos:

- documento institucional do curso investigado;
- dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados;
- categorias de análise.

### 6.1 Documento institucional do curso investigado

Neste tópico serão relacionados os principais elementos e as características do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia com o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

#### 6.1.1 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

O PPC de Pedagogia<sup>21</sup> está dividido em seis capítulos: contextualização e identificação da instituição de ensino; princípios filosóficos, responsabilidade social e políticas institucionais; práticas e organização didático-pedagógica do curso; corpo docente e tutorial; infraestrutura e requisitos legais. A ênfase foi dada ao capítulo referente à organização didático-pedagógica do curso, tendo em conta o objetivo da pesquisa e as relações estabelecidas com o processo ensino-aprendizagem.

##### 6.1.1.1 Estrutura didático-pedagógica

O novo PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia passou a vigorar a partir de 2016. O curso sofreu uma reforma no plano de ensino com a inclusão da estratégia da problematização da realidade que é um dos princípios das

---

<sup>21</sup> O documento não consta na lista de referências pelo fato de que as informações da instituição foram preservadas para este estudo.

metodologias ativas. Contudo, a implantação da matriz que contempla essa nova metodologia passou a vigorar somente a partir do primeiro semestre de 2018.

No momento da aplicação dos questionários, setembro de 2019, os alunos que participaram da pesquisa cursavam o terceiro e o quarto períodos do curso.

Foi realizada uma leitura de todo o documento e foi feita uma análise mais cuidadosa do capítulo referente às “Práticas e organização didática pedagógica do curso”.

Um dos princípios filosóficos da instituição, conforme descrito no documento, é propor e preparar “profissionais pensantes, críticos, reflexivos e criativos, por meio do ensino, pesquisa e extensão, além de buscar formar profissionais competentes, éticos e cidadãos”. Esse princípio está alinhado com o objetivo principal do curso:

Formar um Pedagogo generalista, humanista, com senso crítico, apto a agir eticamente, alfabetizar e letrar educandos em quaisquer faixas etárias, planejando, organizando e desenvolvendo atividades e materiais para o ensino de todos os conteúdos inerentes à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, além de saber elaborar e analisar materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, e gerir, supervisionar e coordenar equipes de trabalho. (PPC de Pedagogia).

Os princípios do projeto são baseados em três aspectos importantes: o contexto educacional, o perfil profissional do egresso e a estrutura curricular.

O contexto educacional no qual foi idealizado o Curso de Pedagogia “busca contemplar, com qualidade, as demandas efetivas de natureza econômica, social e socioambientais”. Baseado na proposta pedagógica que tem como concepções as competências e habilidades, o curso se alinha com as orientações indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Pedagogia, instituída pelo MEC para todas as IES do país.

No perfil do egresso, as informações coletadas mostram que é desejável para a universidade que os egressos do Curso de Pedagogia tenham perfil de profissionais, “generalistas, aptos a analisar, interpretar e agir em situações pertinentes à pedagogia, a partir de atitudes críticas, reflexivas e éticas”. O perfil do egresso norteará todo o processo ensino-aprendizagem.

Libâneo e Pimenta (2011, p. 36) entendem “que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação”.

Segundo Cambi (1999), baseado na Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura e formação do pedagogo não se resumem apenas a uma atuação específica, o que corrobora com o que está descrito no parágrafo único do artigo 4º:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

De acordo com a estrutura curricular do curso, sua principal meta é trabalhar com os alunos por meio de uma análise sistêmica e global que considere os aspectos: “flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade plena, compatibilidade da carga horária total e articulação da teoria com a prática” (PPC de Pedagogia). O documento apresenta as seguintes reflexões acerca dos itens destacados.

A flexibilização está associada às possibilidades de fluidez dos componentes curriculares, o que favorece o trabalho dos professores e coordenadores em relação ao desenvolvimento de “ações, entendidas como desdobramentos das competências previstas na matriz curricular, que fortalecem a identidade do curso, a partir de suas características e necessidades” (PPC de Pedagogia).

Na interdisciplinaridade, um ponto fundamental abordado pelo PPC é o fato de que os interesses das disciplinas permanece, mas se estabelece uma relação de soluções dos problemas com a articulação com as outras disciplinas. A interdisciplinaridade está associada a projetos integradores e aos seminários. De acordo com Valente e Prado (2013) *apud* Cardozo (2017, p. 65):

No processo de formação os professores devem ser impulsionados a relacionar e integrar diferentes conteúdos, (re)significar aquilo que já sabe, (re)construir um referencial pedagógico em suas práticas, de modo a levar em consideração os aspectos que emergem e se desenvolvem no cotidiano do professor.

Em relação à acessibilidade plena, consta no PPC que:

se remete ao direito assegurado ao público-alvo da educação especial às condições de igualdade no acesso, na permanência e na terminalidade dos estudos na educação superior, a partir da eliminação das barreiras

arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, nas comunicações e digitais. (PPC de Pedagogia).

Duas necessidades “locorregionais” são observadas no documento: a deficiência visual e a surdez. São oferecidos “mecanismos e meios para alcançar a todos os públicos no processo ensino-aprendizagem, visando atender às diretrizes curriculares e objetivos do curso com a formação e desenvolvimento de egressos com formação de qualidade” (PPC de Pedagogia).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, define no artigo 3º, inciso I, que acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias”. Nesse contexto, de acordo com a legislação, “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015).

Em relação à carga horária total, a matriz curricular está alinhada com o artigo 7º da Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Assim, está prevista uma carga horária total de 3.200 horas, sendo 300 horas voltadas para estágio, 160 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso, 100 horas para atividades complementares e 2.800 horas distribuídas para as disciplinas e para o projeto final de curso. A carga horária se concretiza por meio de “aulas expositivas e/ou atividades práticas supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, práticas de ensino e outras atividades no caso das licenciaturas” (PPC de Pedagogia).

Na articulação entre teoria e prática, está descrito no PPC que, nessa relação, são considerados princípios que partem do geral para o específico, em níveis crescentes de complexidade. São contempladas abordagens “dos diversos conteúdos, observando o equilíbrio teórico-prático, permitindo o desenvolvimento de temas, inerentes às atividades profissionais, de forma integrada” (PPC de Pedagogia). Uma estratégia importante que auxilia no processo de interação e integração entre teoria e prática é a problematização da realidade, conforme estudos apresentados neste texto por Berbel (1998). Essa estratégia metodológica e sua abordagem pelo PPC serão tratadas com mais detalhes na discussão das categorias de análises.

Outro item abordado no PPC, e que está diretamente relacionado com o objeto de estudo deste trabalho, é a metodologia adotada no Curso de Pedagogia. De acordo com o PPC,

Nessa perspectiva, todas as ações do Curso de Pedagogia ocorrem no sentido de romper com a perspectiva tradicional e se dirigir para um modelo em que professor e aluno interagem no processo de ensino-aprendizagem, por meio de diferentes canais e procedimentos de ensino, visando que as aprendizagens se tornem significativas. (PPC de Pedagogia).

No PPC está descrito também que “a metodologia nasce do planejamento, que propõe novas metodologias, mais atualizadas e condizentes com os perfis dos ingressantes e egressos na atualidade”.

Dessa forma, dois elementos importantes são citados no documento em relação às propostas metodológicas do curso: as tecnologias digitais e as metodologias ativas. Na visão de Moran (2015) e Valente (2014), o uso de práticas de metodologias ativas associadas às possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, além de auxiliar, potencializa o ensino.

O PPC faz referências às tecnologias da informação e descreve que o Curso de Pedagogia utiliza-se principalmente de ferramentas disponíveis no AVA. De acordo com o documento, o AVA é:

um espaço virtual que proporciona aprendizagem por meio de materiais didáticos disponibilizados para as disciplinas. Neste espaço o aluno tem acesso a materiais interativos como webaulas e livros digitais, participa de discussões com sua turma e realiza atividades avaliativas colaborativas. (PPC de Pedagogia).

Em relação às práticas de metodologias ativas, de acordo com o PPC, considerando a sintonia entre os conceitos acadêmicos adotados pela instituição:

o Curso de Pedagogia vem buscando estratégias de ensino-aprendizagem por meio de metodologias ativas que desenvolvam competências e habilidades necessárias ao egresso que se quer formar, como possibilidade de desenvolvimento do pensamento, da autoanálise e da autoaprendizagem. (PPC de Pedagogia).

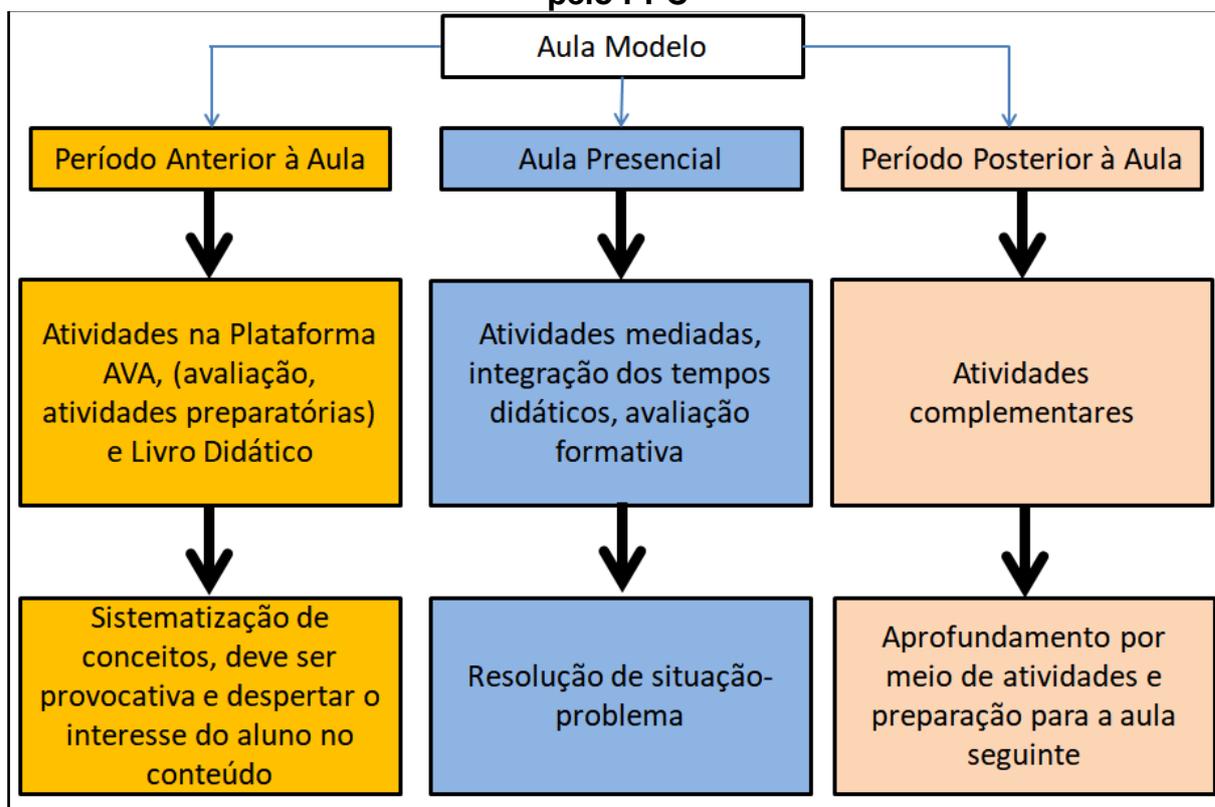
Neste ponto, destacam-se, no documento, a concepção da Sala de Aula Invertida e o princípio da problematização da realidade no processo ensino-aprendizagem.

A concepção de Sala de Aula Invertida está baseada em uma proposta de atividades que contemplam três momentos distintos: os estudos antes da aula, durante a aula, em que se faz presente a problematização, e depois da aula. Essas etapas possibilitam ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação dos conhecimentos em situações práticas e reais no cotidiano educacional (BERGMANN; SAMS, 2012).

Nesse sentido, nos estudos antes da aula, o professor disponibiliza para os alunos materiais e atividades no AVA que serão ministrados, no encontro presencial. Assim, na aula presencial, os alunos já terão tido contato com conteúdos que foram disponibilizados no momento antes da aula. Com isso, o professor poderá discutir os principais conceitos que foram trabalhados na aula a partir da problematização da realidade, ou seja, situações problemas baseadas no cotidiano do aluno.

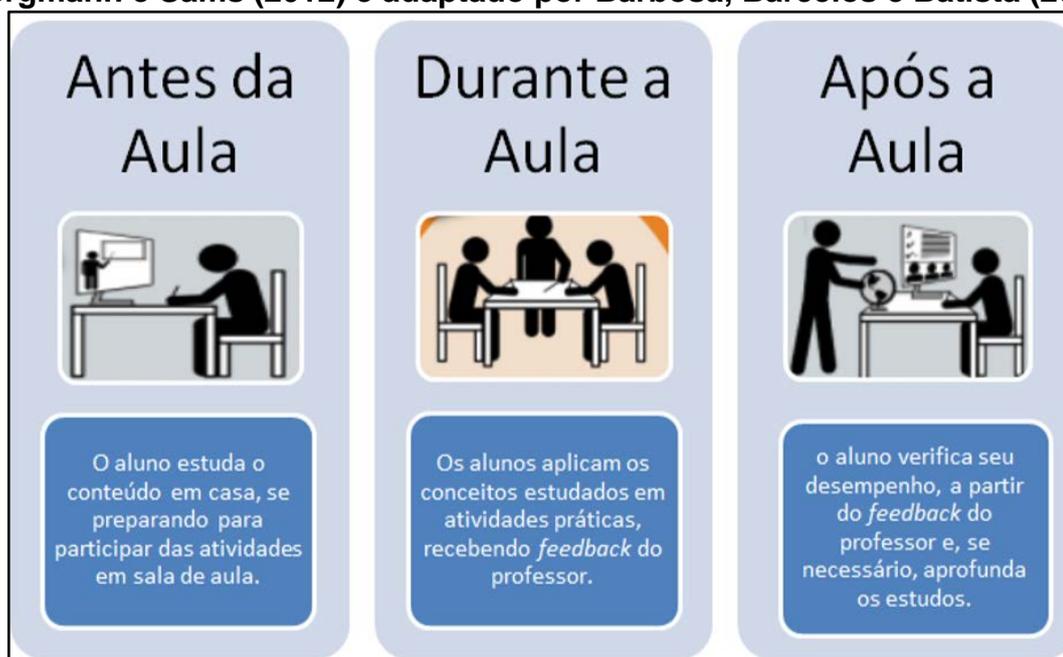
No momento depois da aula, o professor disponibiliza para os alunos textos e atividades com o objetivo de reforçar o conteúdo e propor novos desafios. O esquema da “aula modelo”, proposta pelo PPC, está representada na Figura 4. A Figura 5 demonstra o modelo proposto pela teoria da Sala de Aula Invertida, segundo Bergmann e Sams (2012 *apud* BARBOSA; BARCELOS; BATISTA, 2015, p. 3).

**Figura 4 - Características da aula modelo do Curso de Pedagogia proposta pelo PPC**



Fonte: Adaptado pelo autor a partir do PPC de Pedagogia.

**Figura 5 - Resumo da metodologia Sala de Aula Invertida baseado em Bergmann e Sams (2012) e adaptado por Barbosa, Barcelos e Batista (2015)**



Fonte: BARBOSA; BARCELOS; BATISTA, 2015.

As comparações estabelecidas entre as figuras 4 e 5 permitem concluir que as atividades propostas nos três momentos da “aula modelo” pela instituição estão

em sintonia com a proposta da Sala de Aula Invertida discutidas por autores, como Valente (2014), Moran (2015) e Bergmann e Sams (2012).

Dessa forma, percebe-se que é no contexto das aulas modelos propostas que se configuram as aulas presenciais e o AVA. A análise desses elementos possibilitou a identificação dos recursos didáticos existentes no curso.

Conforme consta no PPC, cada disciplina possui uma carga horária obrigatória, ou seja, uma disciplina que possui carga horária de 60 horas e 80 horas, devem prever 4 e 5 encontros presenciais, respectivamente, com duração de 3 horas.

De acordo com o PPC e com os dados coletados a partir do relatório de observação, é ofertada uma disciplina de cada vez, e a dinâmica das aulas possui um ciclo semanal de atividades. Cada ciclo semanal tem um conjunto de atividades para serem realizadas pelos alunos, antes, durante e depois das aulas presenciais. Cada disciplina tem, geralmente, 60 horas, o que representa cinco unidades de ensino.

As atividades disponibilizadas antes da aula são as unidades de ensino, ou seja, capítulo do livro, textos, fóruns e questionários no AVA sobre o tema que será abordado na aula presencial.

A aula presencial é dividida em dois momentos: no primeiro momento, o professor responsável pelo conteúdo da disciplina ministra a aula, utilizando a tecnologia de transmissão síncrona para todos os polos. A aula dura cerca de 1h 20min. Neste momento o professor busca uma interação com os alunos, explicando, a partir de “situações problemas”, o conteúdo referente ao capítulo da disciplina. O tutor presencial e o tutor a distância realizam o acompanhamento de toda a aula, via *chat*, verificando as dúvidas e realizando as anotações para o professor. Em alguns momentos da aula, o professor realiza algumas atividades, ou seja, disponibiliza alguns questionamentos e solicita que o tutor presencial faça a discussão com os alunos. No segundo momento, o tutor presencial realiza uma atividade de 1h 30min. Essa é uma atividade elaborada pelo professor que tem como objetivo realizar uma discussão presencial do tema apresentado na aula. Nesse momento da discussão é disponibilizado um *chat* para o professor promover uma interação com o tutor presencial e os alunos.

Após a aula presencial, são disponibilizados, no AVA, o vídeo da aula presencial e outras atividades (questionários e fóruns) sobre as discussões realizadas na aula presencial.

As aulas presenciais, de acordo com o PPC, são planejadas na seguinte sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão. Dessa forma, o documento descreve que o professor utiliza o AVA para disponibilizar “uma sequência sistematizada do que deve ser desenvolvido em sala de aula, tais como: os conteúdos, os textos, os exercícios e/ou as atividades a serem realizadas”.

O acesso ao AVA é disponibilizado através de computadores a partir do *browser* e por meio de um aplicativo para Android e iOS.

De acordo com o PPC, existe uma padronização no AVA para a quantidade de atividades e de recursos para cada disciplina. O Quadro 2 representa essa padronização.

**Quadro 2 - Descrição das atividades previstas no AVA para cada disciplina do Curso de Pedagogia**

| <b>Atividade</b>   | <b>Descrição no AVA</b>   |
|--|---|
| 1. Livro da disciplina*  | O livro está disponível no AVA em versão de PDF, na biblioteca virtual  |
| 2. Questionários avaliativos e para estudos  | Dois questionários por unidade de ensino (cada um contendo cinco questões) para estudos, ou seja, atividades que não “valem notas”, uma anterior à aula presencial e uma posterior.<br>Dois questionários avaliativos (cada um contendo cinco questões) |
| 3. Dois fóruns avaliativos   | Um fórum a cada duas unidades da disciplina   |
| 4. Conteúdos complementares ao do livro com interface gráfica que permite a leitura a partir de <i>hiperlinks</i> com vídeos, textos interativos e imagens | Um para cada unidade de ensino  |
| 5. Arquivos em PDF das atividades presenciais  | Arquivos referentes à apresentação da aula do professor e da atividade, além de textos complementares   |
| 6. Acessos aos vídeos das aulas presenciais  | Vídeos disponíveis da aula presencial do professor após a realização da aula<br>Um vídeo para cada unidade de ensino  |
| 7. Atividade interdisciplinar para ser realizada em grupo  | Arquivo em PDF com as orientações para uma atividade em grupo (essa atividade contempla todas as disciplinas do semestre letivo)  |

\* Uma versão impressa do livro é entregue ao aluno,

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Todo o material citado no Quadro 2 possui outra forma de exibição e leitura, para auxiliar no quesito da “acessibilidade” para pessoas com deficiência ou que possuam alguma necessidade especial.

Dessa forma, é possível perceber que, na proposta do Curso de Pedagogia, está previsto o uso das práticas de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Para finalizar as considerações relacionadas ao PPC, outro ponto destacado são os procedimentos referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem. Nesse quesito, o documento descreve que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, funcional e integradora. Para que a prática da avaliação seja cumprida, o documento estabelece como funções principais do processo de avaliação: “a capacidade de diagnosticar, acompanhar, realizar *feedbacks* e promover ou não o aluno ao nível posterior da aprendizagem” (PPC Pedagogia).

O documento considera a avaliação como uma “prática”; dessa forma, para Sacristàn e Pérez Gomes (2000), entender a avaliação como prática,

significa que pesarmos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realiza-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado. (SACRISTÀN; PÉREZ GOMES, 2000, p. 295).

O sistema de avaliação, de acordo com o PPC Pedagogia, assume os seguintes pressupostos e princípios:

- É um processo contínuo e sistemático. A avaliação não tem um fim em si mesma, é um meio, um recurso para acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por isso não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
- É funcional: Ela funciona em estreita relação com as competências e habilidades estabelecidas pelas DCNs, atendendo ao perfil do egresso, pois é o alcance desses itens que a avaliação deve buscar.
- É orientadora: Ela indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos.
- É integral: pois deve considerar o aluno como um ser total e integrado, analisando e julgando todas as dimensões do comportamento: os elementos cognitivos, sócio afetivos e psicomotor.

Libâneo (1994) considera a avaliação um trabalho complexo, pois o processo não é simplesmente a realização de provas e atribuição e notas. Essa verificação

apenas permite a coleta de dados para ser submetidos a uma análise qualitativa. Assim a avaliação “cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Outro ponto abordado no PPC em relação ao processo de avaliação aponta que a prática da avaliação no processo ensino-aprendizagem deverá cumprir algumas funções, são elas:

- Diagnóstico: é importante investigar os conhecimentos que o discente possui antes de se introduzir um novo assunto;
- Acompanhamento: para saber se as competências e habilidades propostas para o processo ensino-aprendizagem foram alcançadas;
- Feedback: os resultados de avaliações têm caráter de mão dupla, pois fornecem ao alunos informações sobre o seu desempenho acadêmico e ao professor dados para avaliar sua ação didática; e
- Promoção: a ascensão a um nível seguinte deve ser consequência do alcance das competências, habilidades e objetivos institucionais propostos, essenciais para o alcance do perfil projetado para o egresso. (PPC de Pedagogia).

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação possui três funções no processo ensino-aprendizagem, as quais evitam que ela seja considerada apenas em seu aspecto quantitativo, como um elemento isolado. Para o autor, são funções da avaliação: a pedagógico-didática, a diagnóstica e a de controle.

A função pedagógico-didática se refere aos objetivos gerais e específicos, bem como aos meios e condições de atingi-los, uma vez que estes constituem o ponto de partida e os critérios para as provas e demais procedimentos didáticos. A função diagnóstica se refere à análise sistemática das ações do professor e dos alunos, visando detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos. [...] A função de controle se refere à comprovação e à qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos, face a objetivos e conteúdos propostos. (LIBÂNEO, 1994, p. 190).

O autor destaca a importância da função diagnóstica, pois ela propicia aos alunos “o controle de sua própria atividade, uma vez que são participantes ativos e sujeitos do processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 190).

A descrição e a análise de alguns itens do PPC tiveram como objetivo esclarecer algumas características do Curso de Pedagogia da instituição. Além disso, tiveram como objetivo verificar se o documento contempla os pressupostos das metodologias ativas. Visa ainda estabelecer uma sintonia como os dados

coletados nas observações e no questionário da pesquisa que serão analisados a seguir.

Antes de apresentar as categorias de análise, será demonstrado o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia, que são os sujeitos desta pesquisa.

## 6.2 Dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados

A descrição do perfil dos participantes da pesquisa auxiliou na análise de suas respostas, da maneira como esses sujeitos se envolvem com o processo ensino-aprendizagem e como interagem com recursos didáticos e tecnológicos disponibilizados pela instituição.

Com o intuito de traçar alguns aspectos sobre o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, serão descritos sexo; faixa etária; uso das TDICs para acesso à internet; organização dos estudos; experiência quanto à participação em cursos a distância; conhecimento em relação às atividades baseadas no uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem; e conhecimento em relação à proposta metodológica proposta pela IES.

### 6.2.1 Sexo

**Tabela 4 - Sexo dos participantes**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Feminino     | 43         | 98,63      |
| Masculino    | 1          | 2,27       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas das perguntas em relação ao perfil dos alunos demonstram que se trata de um público predominantemente do sexo feminino. Os dados evidenciam algo que costuma ser bastante comum na área da educação.

De acordo com dados do INEP (2017-2018), a distribuição de alunos nos cursos de licenciaturas em 2017 apresentou 70,6% de matrículas de alunos do sexo feminino e 29,6% do sexo masculino. Em 2018, não houve alterações significativas nos números, os quais apresentaram 71,3% de mulheres e 28,7% de homens.

### 6.2.2 Faixa etária dos estudantes

De acordo com o senso da ABED (2018), a faixa etária da grande maioria dos alunos que fazem cursos em EaD é entre 26 e 30 anos (39,3%), já a faixa que compreende 31 a 40 anos representa cerca de 37% do total de alunos.

A seguir, a Tabela 5 exibe a faixa etária dos alunos do Curso de Pedagogia na IES pesquisada.

**Tabela 5 - Faixa etária dos participantes**

| Variável           | Frequência | %          |
|--------------------|------------|------------|
| Menor que 20 anos  | 01         | 2,27       |
| Entre 21 e 30 anos | 19         | 43,18      |
| Entre 31 a 40 anos | 15         | 34,09      |
| Entre 41 a 50 anos | 9          | 20,45      |
| <b>Total</b>       | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar por meio da Tabela 5 que a maioria dos estudantes (34%) está na faixa etária entre 31 e 40 anos, 43% alunos encontram-se na faixa de 21 a 30 anos. Os dados permitem verificar que a predominância de estudantes que fazem cursos a distância é de adultos com faixa etária acima de 21 anos.

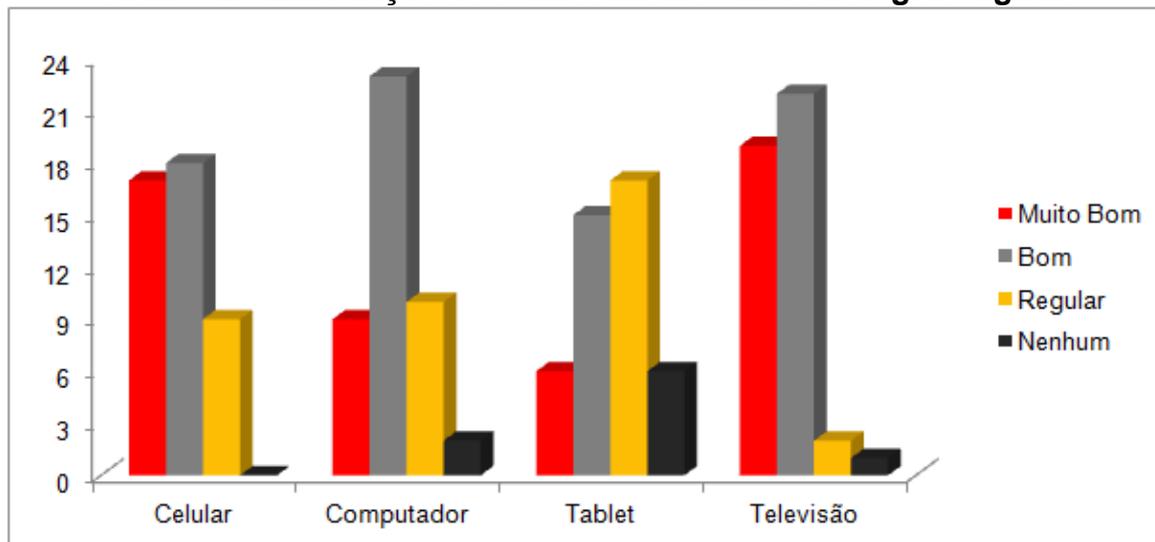
### 6.2.3 Uso e conhecimento das TDICs para acesso à internet

A seguir são apresentados os dados coletados em relação ao uso e conhecimento das TDICs dos alunos do curso investigado.

**Tabela 6 - Uso das TDIC para acesso à internet**

| Variável                               | Frequência | %          |
|--|------------|------------|
| Celular, computador                    | 19         | 43,19      |
| Celular, computador, televisão         | 11         | 25,00      |
| Celular                                | 6          | 13,64      |
| Celular, tablet, computador, televisão | 4          | 9,09       |
| Celular, tablet, computador            | 3          | 6,81       |
| Celular, tablet, televisão             | 1          | 2,27       |
| <b>Total</b>                           | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

**Gráfico 2 - Em relação ao conhecimento em tecnologias digitais**

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 6 e do Gráfico 2 demonstram que os estudantes fazem uso e possuem um bom conhecimento na área de tecnologias digitais. No Gráfico 2, observa-se que o nível de conhecimento dos alunos em relação ao uso dos computadores é “bom” e em relação ao celular e televisão (smart tv) a maioria respondeu que o conhecimento é “muito bom”.

Conforme detalhado na Tabela 6, em relação ao uso dos dispositivos tecnológicos digitais, foram disponibilizadas para os alunos as seguintes opções: celular, computador, tablet e a televisão<sup>22</sup>. Um dado que chama a atenção refere-se ao uso da televisão para acesso à internet. Os números mostram que, dos 44 alunos do curso, 16, cerca de 36,36% dos alunos, utilizam a televisão para acesso à internet.

Os dados refletem a situação no Brasil, pois, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), 98,7% da população utilizam telefone móvel para acesso à internet; 52,3% usam o computador; 16,1%, a televisão; e 15,5%, o tablet. O número de usuários que utilizam a televisão para o acesso à internet representou aproximadamente 20,6 milhões de pessoas no ano de 2017.

Uma análise desses dados demonstra que esses alunos estão desenvolvendo uma competência essencial para a prática docente. Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) aborda como a oitava competência “Utilizar novas tecnologias”. Há cerca de 20 anos atrás, o autor, assim como outros teóricos, já afirmava que os saberes

<sup>22</sup> Baseado no modelo de perguntas realizadas pelo IBGE.

relacionados ao uso das tecnologias no processo educacional faz parte de um grupo das 10 competências fundamentais para a formação e a prática dos professores. “Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-la de modo bastante marginal” (PERRENOUD, 1999, p. 138).

#### **6.2.4 Organização dos estudos**

Em relação à organização do estudo, além das horas dedicadas na aula presencial, (3 horas semanais), 57% dos estudantes responderam que dedicam mais de 2 a 3 horas de estudo semanal e 27% estão na faixa de 4 a 5 horas, e 16% acima de 6 horas. É importante verificar a quantidade de conteúdos que são disponibilizados semanalmente pelos professores e organizar a rotina de estudos. O tempo mínimo de dedicação semanal aos estudos será discutido com mais detalhes em seguida na descrição das categorias de análise.

**Tabela 7 - Organização do estudo**

| <b>Variável (semanal)</b> | <b>Frequência</b> | <b>%</b>   |
|---------------------------|-------------------|------------|
| De 2 a 3 horas            | 25                | 56,81      |
| De 4 a 5 horas            | 12                | 27,27      |
| De 6 a 7 horas            | 3                 | 6,81       |
| Acima de 8 horas          | 4                 | 9,11       |
| <b>Total</b>              | <b>44</b>         | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Gottardi (2015, p. 121), as ações no curso em EaD coloca “o aluno como sujeito, autor e condutor do seu processo de formação”. Dessa forma, afirma o autor, o aluno deverá se adaptar e se preparar para realizar atividades em ambientes informatizados de aprendizagem (AVA), desenvolvendo, dentre outros itens, habilidades de organização da sua aprendizagem.

#### **6.2.5 Experiência quanto à participação em cursos a distância**

Em relação à experiência em participação de cursos de EaD, a maioria dos alunos (39), mais de 88%, não tem experiência em cursos de EaD, conforme pode ser visualizado na Tabela 8.

**Tabela 8 - Experiência quanto à participação em cursos a distância**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Sim          | 5          | 11,36      |
| Não          | 39         | 88,64      |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

### **6.2.6 Conhecimento em relação às atividades baseadas no uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem**

Em relação ao conhecimento sobre atividades baseadas no uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, para a maioria, 28 alunos, mais de 60%, “somente em algumas aulas” houve contato com práticas de uso de vídeos e outros materiais antes da aula presencial da disciplina. Para sete alunos, não houve nenhum contato com esse tipo de estratégia, e nove alunos responderam que “Sim, em todas as aulas”, conforme é mostrado na Tabela 9.

**Tabela 9 - Conhecimento em relação ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem**

| Variável                          | Frequência | %          |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Sim, em todas as aulas            | 9          | 20,47      |
| Sim, mas somente em algumas aulas | 28         | 63,63      |
| Não                               | 7          | 15,90      |
| <b>Total</b>                      | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

### **6.2.7 Conhecimento em relação à proposta metodológica de estudo proposta pela IES**

A Tabela 10 mostra que a maioria dos alunos (75%) tem pouco conhecimento da proposta pedagógica de ensino proposta pela IES, e que 20% não possui nenhum conhecimento dessa proposta.

**Tabela 10 - Conhecimento da proposta metodológica de estudo da IES**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Muito        | 2          | 4,54       |
| Pouca        | 33         | 75,00      |
| Nenhuma      | 9          | 20,46      |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

A proposta metodológica da IES é apresentada ao aluno, em um documento no formato de guia, disponível no AVA. De acordo com o PPC, essa proposta tem como princípio tornar o aluno agente ativo no processo ensino-aprendizagem, a partir de aulas dinâmicas e conteúdos que usam a problematização e a sala de aula invertida como estratégias de ensino. Uma proposta que, conforme descreve o documento, “é flexível e estimula a discussão e a contextualização acerca de temas atuais entre alunos e professor, alinhados com a proposta das competências a serem desenvolvidas na aula”.

### **6.3 Categorias de análise**

As categorias de análise foram elaboradas a partir dos objetivos e à luz dos pressupostos teóricos utilizados nesta pesquisa. Assim, os principais teóricos que embasaram as categorias de análise foram: Rogers (1973), Valente (2014), Moran (2015), Dewey (1959), Freire (1996), Berbel (1998), Perrenoud (1999), Saviani (2009), Kenski (2003), Araújo (2015), Filho (2002), Candeias (1995) e Nóvoa (1995).

Com o objetivo de otimizar e qualificar a descrição e a análise dos dados, foram elaboradas seis categorias de análise relacionadas ao uso das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. As categorias foram organizadas conforme o Quadro 3.

**Quadro 3 - Classificação das categorias de análise**

| Item   | Afirmativas analisadas   |
|--|--|
| <b>4.3.1 Aluno no centro do processo ensino-aprendizagem</b> |  |
| 4.3.1.1  | Associação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes   |
| 4.3.1.2  | Limite e potencial de aprendizagem de cada aluno   |
| 4.3.1.3  | Abordagens que favorecem o compromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem                               |
| 4.3.1.4  | <i>Feedbacks</i> às atividades e às perguntas realizadas pelo aluno  |
| 4.3.1.5  | Relação entre professor, tutor e aluno   |
| <b>4.3.2 Mediação Pedagógica</b>                             |  |
| 4.3.2.1  | Valorização da opinião dos estudantes  |
| 4.3.2.2  | Postura dos professores e dos tutores  |
| <b>4.3.3 Autonomia</b>                                       |  |
| 4.3.3.1  | Rotina de estudos  |
| 4.3.3.2  | Organização do horário de estudos  |
| 4.3.3.3  | Leituras obrigatórias disponibilizadas no AVA  |
| 4.3.3.4  | Leituras complementares disponibilizadas no AVA por professores e tutores  |
| 4.3.3.5  | Outras leituras relacionadas ao material estudado  |
| <b>4.3.4 Inovação</b>  |  |
| 4.3.4.1  | Tipo de tecnologia utilizada para acesso ao AVA  |
| 4.3.4.2  | Qualidade do acesso à rede Wi-Fi nos espaços físicos do polo   |
| 4.3.4.3  | Recursos utilizados para a exibição dos vídeos nas aulas presenciais   |
| 4.3.4.4  | Estrutura do laboratório de informática  |
| 4.3.4.5  | O uso de estratégias diferenciadas de inserção de textos interativos, imagens e vídeos no AVA                    |
| <b>4.3.5 Problematização da realidade</b>                    |  |
| 4.3.5.1  | Formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento  |
| 4.3.5.2  | Articulação entre a teoria e a prática   |
| 4.3.5.3  | Relevância dos conceitos trabalhados nas práticas de ensino e de aprendizagem para a vida profissional e pessoal |
| 4.3.5.4  | Valorização dos saberes prévios dos estudantes   |
| <b>4.3.6 Trabalho em grupo</b>                               |  |
| 4.3.6.1  | Estratégias e recursos utilizados para a elaboração de atividades em grupo                                       |
| 4.3.6.2  | Relações e responsabilidades estabelecidas entre os alunos nos trabalho em grupo                                 |
| 4.3.6.3  | Níveis de dificuldades para a realização das propostas de trabalho em grupo                                      |

**Fonte: Dados da pesquisa.**

### 6.3.1 Aluno no centro do processo ensino-aprendizagem

Essa categoria de análise possui o objetivo de discutir metodologias e técnicas que considerem o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Moran (2015) e Mattar (2017) afirmam que uma das principais características do uso de práticas de metodologias ativas no processo educacional é aquela que considera o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Para os autores, essa característica visa tirar o estudante de sua postura passiva, de receptor de conteúdos. Assim, o aluno precisa “participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira ele deixa de ser aluno” (MATTAR, 2007, p. 22).

O PPC de Pedagogia prevê que, ao elaborar o material didático, os professores devem se atentar ao quesito de “colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, tornando-o, assim, o ator e o responsável pelo seu processo de aprendizado” (PPC de Pedagogia).

#### 6.3.1.1 Associação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes

De modo a compreender as interpretações que os estudantes fazem a respeito do papel que ocupam no processo educacional, no sentido de se reconhecerem como sujeitos ativos que possuem saberes e práticas importantes para a construção da aprendizagem, foi apresentada a eles a afirmativa “Associação entre o conteúdo e a realidade”. A partir disso foi analisada a frequência com que consideram a afirmativa em relação aos conteúdos propostos e discutidos no AVA e nas aulas presenciais. Os dados estão exibidos na Tabela 11.

**Tabela 11 - Associação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes**

| Variável     | AVA        |            | Aula presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 31         | 70,45      | 32              | 72,73      |
| Poucas vezes | 13         | 29,55      | 12              | 27,27      |
| Nunca        | -          | -          | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser percebido pelos dados da Tabela 11, nenhum estudante considerou que “nunca” ocorre associação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes. A resposta é relevante, tendo em conta a importância dessa associação nas práticas adotadas atualmente.

Um dado que chama a atenção refere-se a que aproximadamente 30% dos estudantes consideraram que, por “poucas vezes”, ocorrem a associação entre o conteúdo e a realidade deles, tanto no AVA quanto na aula presencial. Esse dado é significativo, tendo em vista que o PPC estabelece que o processo considere essa realidade do aluno. De acordo com Freire (1975 *apud* GADOTTI, 2004, p. 74), “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

### 6.3.1.2 Limite e potencial de aprendizagem de cada aluno

No campo da educação, Moran (2007) afirma que cada estudante possui um ritmo de aprendizagem, pois cada um vive um contexto particular, composto por uma estrutura psicológica, social e cultura singular. De acordo com o autor, é importante que o professor respeite os limites e potencial de cada aluno, seja na elaboração das propostas de atividades, ou na prática da sala de aula. É preciso superar uma formação emocional e afetiva deficitária dos professores, que tendem a perceber mais erros do que os acertos nas atividades e discussões propostas por seus alunos.

Os dados relacionados ao respeito e ao limite do potencial de aprendizagem de cada aluno no AVA e na aula presencial podem ser visualizados na tabela 12.

**Tabela 12 - Limite e potencial de aprendizagem de cada aluno**

| Variável     | AVA        |            | Aula Presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 26         | 59,10      | 25              | 56,81      |
| Poucas vezes | 17         | 38,63      | 17              | 38,65      |
| Nunca        | 1          | 2,27       | 2               | 4,54       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 12, um estudante considera que “nunca” ocorre o respeito em relação ao limite e ao potencial de aprendizagem no AVA e dois

estudantes consideram que não existe esse respeito na aula presencial. Dezesete alunos afirmaram que, por “poucas vezes”, esse limite é respeitado tanto no AVA quanto na aula presencial. Em relação a esse aspecto, Moran (2007) afirma que é preciso criar “ações para que alunos e professores desenvolvam sua autoconfiança, sua autoestima; que tenham respeitos por si mesmos e acreditem em si; que percebam, sintam e aceitem o valor pessoal e o dos outros” (MORAN, 2007, p. 9).

A maior parte dos sujeitos, ou seja, 26 estudantes, consideraram que existe respeito ao limite e ao potencial de aprendizagem de cada aluno nas atividades propostas no AVA, e 25 alunos consideram que existe esse respeito na aula presencial.

Se o item “sempre” chama a atenção, devido à maioria das pessoas terem considerado essa opção, os itens “poucas vezes” e “nunca” também chamam, pois demonstram que muitos estudantes não sentem seus limites respeitados nas atividades propostas tanto no AVA quanto na aula presencial. A esse respeito, Moran (2007) afirma que

Na educação podemos ajudar a desenvolver o potencial que cada aluno tem, dentro das suas possibilidades e limitações. Para isso, precisamos praticar a pedagogia da compreensão contra a pedagogia da intolerância, da rigidez, a do pensamento único, da desvalorização dos menos inteligentes, dos fracos, problemáticos ou “perdedores”. (MORAN, 2007, p. 9).

### *6.3.1.3 Abordagens que favorecem o compromisso do aluno com o processo ensino-aprendizagem*

A afirmativa em questão considera um quesito esperado no processo ensino-aprendizagem que se baseia no compromisso do estudante. Para que isso ocorra, de acordo com Moran (2007), é importante que sejam fornecidos subsídios pedagógicos e tecnológicos aos estudantes.

É essa dimensão que será tratada neste item, isto é, se os professores e a IES oferecem suporte que favorecem o compromisso do estudante com os estudos, tanto no AVA quanto na aula presencial.

**Tabela 13 - Abordagens que favorecem o compromisso do aluno com o processo de aprendizagem**

| Variável     | AVA        |            | Aula Presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 28         | 63,63      | 37              | 84,10      |
| Poucas vezes | 14         | 31,83      | 5               | 11,36      |
| Nunca        | 2          | 4,54       | 2               | 4,54       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a Tabela 13, percebe-se que dois estudantes afirmaram que a IES e os professores “nunca” oferecem abordagens pedagógicas que favoreçam o compromisso do aluno com seus estudos, tanto no AVA quanto na aula presencial. Quatorze alunos consideram que esse favorecimento ocorre por “poucas vezes” no AVA e cinco alunos julgam que esse auxílio, também, ocorre por “poucas vezes”.

A maioria das respostas considera que os professores e a IES “sempre” promovem abordagens que favorecem o compromisso do aluno com o processo de aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, as atividades e os desafios, conforme afirma Moran (2015a, p. 18), devem ser bem planejados pelo professor, ou seja, devem “mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais”.

Perrenoud (1999) corrobora com Moran (2015), ao afirmar que a quarta competência para ensinar trata-se de: “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”. Para o autor, é preciso suscitar no aluno o desejo pelo aprender, explicitar a relação com o saber e o sentido do trabalho escolar. Assim, defende que:

A maioria das pessoas interessa-se, em alguns momentos, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecerem situações abertas, estimulantes, interessantes. Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. Não é necessário que o trabalho pareça uma *via crucis*; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer. (PERRENOUD, 1999, p. 70).

Assim, o autor defende que o aluno precisa estar motivado para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivado, porém devem ocorrer estímulos interessantes por parte de quem promove e conduz as atividades didáticas e pedagógicas.

#### 6.3.1.4 Feedbacks às atividades e às perguntas realizadas pelo aluno

O *feedback* é o retorno que os docentes dão aos estudantes após realizarem as atividades. Esse retorno deve ser feito de forma contínua durante toda a formação dos educandos. Na EaD, esse *feedback* é ainda mais importante, pois, na maior parte do tempo, o professor e os alunos estão em espaços físicos diferentes.

Nessa perspectiva, Valente (2014, p. 91) afirma que é “fundamental que o aluno receba o *feedback* sobre os resultados das ações que realizam, [...] o *feedback* é fundamental para corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas”. Assim, conforme afirma o autor, para que o estudante não se sinta abandonado durante seu percurso formativo, é necessário que esses retornos ocorram de forma constante.

Receber o *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais é a segunda regra básica para a inversão da sala de aula de acordo com o relatório Flipped Classroom Field Guide (2014), o qual foi citado por Valente (2014, p. 86) e por Moran (2013a, p. 8).

Os autores ainda acrescentam que, ao se trabalhar com uma proposta que engloba metodologias ativas, é necessário que esse *feedback* ocorra de forma constante, especialmente em momentos oportunos. Dar *feedback* aos alunos faz parte do ofício de quem conduz o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os retornos que os docentes realizam caracterizam-se como ações didáticas e pedagógicas essenciais de espaço de troca entre os professores e os alunos.

**Tabela 14 - Feedbacks às atividades e às perguntas realizadas pelo aluno**

| Variável     | AVA        |            | Aula presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 17         | 38,64      | 30              | 68,19      |
| Poucas vezes | 22         | 50         | 14              | 31,81      |
| Nunca        | 5          | 11,36      | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 14, a maioria dos estudantes, ou seja, aproximadamente 68% dos participantes, consideram que “sempre” ocorre *feedback* nas aulas presenciais, contudo, somente cerca de 38% afirmaram que “sempre” ocorrem retornos em relação às atividades e perguntas propostas no AVA.

Os dados demonstram, ainda, que existe um número significativo de alunos que consideraram que o retorno das correções de atividades acontece por “poucas vezes”, tanto no AVA quanto nas aulas presenciais. Sendo a frequência ainda maior no AVA. Trata-se de um número alto, considerando as orientações do PPC e de autores que são referências no assunto quanto à importância de fornecer *feedbacks* contínuos aos estudantes.

O dado que mais chama a atenção é que, de acordo com a percepção de cinco estudantes, o *feedback* “nunca” é realizado no AVA. Embora tenha sido um número menor de estudantes, é necessário que seja mencionado, pois se trata de uma atividade essencial dos docentes que trabalham na EaD e com metodologias ativas.

#### 6.3.1.5 Relação entre professor, tutor e aluno

Para Filho (2002), a aproximação na relação professores e alunos é importante, tendo em vista que, ao conhecer o aluno, o professor criará melhores possibilidades para o seu aprendizado.

Não se educa a alguém senão na medida em que e conheça esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso, possa proporcionar as situações mais desejáveis, ou indicadas à consecução dos propósitos que possa ter em vista. (FILHO, 2002, p. 82).

Para o autor, além de ensinar os conteúdos, é preciso que o educador conheça os processos pedagógicos e que, principalmente, saiba lidar com as relações que são estabelecidas com o aluno em sala de aula.

**Tabela 15 - Aproximação entre professor, tutor e aluno**

| Variável     | AVA        |            | Aula presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 31         | 70,46      | 37              | 84,10      |
| Poucas vezes | 11         | 25         | 5               | 11,36      |
| Nunca        | 2          | 4,54       | 2               | 4,54       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades propostas no AVA e na aula presencial, de acordo com a percepção da maioria dos alunos, apresentam características que favorecem a aproximação entre professor, tutor e aluno, conforme exibido na Tabela 15.

Contudo, 11 alunos responderam que a aproximação entre professor tutor e alunos ocorre “poucas vezes” no AVA e cinco estudantes consideraram que essa aproximação ocorre “poucas vezes” na aula presencial. Já dois estudantes consideraram que essa aproximação “nunca” ocorre em ambos os ambientes.

Destacaram-se esses dados, tendo em conta que a proposta do PPC propõe que o aluno seja o centro do processo ensino-aprendizagem. Assim, é importante maior aproximação entre professor, tutor e estudante. Portanto, é desejável que os professores e tutores estejam sempre reavaliando suas práticas com o objetivo de melhorar a mediação pedagógica.

Nesse sentido, Moran (2015a, p. 18) demonstra que “Teóricos como Dewey (1950), Freire (2005), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”. Para que isso ocorra, é desejável a aproximação entre os “atores” do processo, ou seja, professor, tutor e aluno.

A seguir será abordado o processo de mediação pedagógica.

### **6.3.2 Mediação pedagógica**

A mediação pedagógica realizada pelos profissionais faz parte de um grupo de perguntas que teve como principal objetivo verificar a percepção do aluno em relação à postura dos professores e tutores na mediação de atividades no AVA e na aula presencial.

Autores como Freire (1996), Berbel (1998), Belloni (2006) e Libâneo (2013) afirmam que a principal função do professor é a de mediar a aprendizagem, de modo a gerenciar, planejar e executar as atividades escolares.

De acordo com Kensky (2003), na aula presencial o professor é o responsável pela dinâmica da aula, é ele quem tem o poder da “fala”. Já no AVA, essa “fala” é substituída pelo diálogo e a colaboração entre os membros do grupo, e a dinâmica da aula recai sobre a interação.

O PPC do curso contém a descrição das funções dos três profissionais que estão diretamente em contato, seja de forma presencial ou *on-line*, com os alunos: os professores especialistas, tutores a distância e tutores presenciais. Conforme aponta o documento, são funções desses profissionais:

Professores Especialistas – ministrar as tele aulas; selecionar, planejar e desenvolver o conteúdo das aulas; elaborar, redigir o material de apoio e da aula atividade; acompanhar a aula-atividade e participar no planejamento, na organização e na orientação das atividades de estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Tutor a Distância - acompanha o processo ensino-aprendizagem do aluno como mediador e responsável pela aproximação e articulação entre os alunos, tutores presenciais e professores especialistas. Esse Tutor tem como função orientar os alunos, por meio do AVA, na realização das atividades, prestando esclarecimentos das dúvidas e procedimentos, orientando os estudos.

Tutor Presencial - acompanha presencialmente no polo de apoio presencial, o processo ensino-aprendizagem do aluno. Atua como mediador encaminhando dúvidas, sugestões, comentários e a participação dos alunos durante as tele aulas e aula-atividade. É também responsável pelo registro da frequência dos alunos, aplicação das provas e o acompanhamento das atividades de práticas pedagógicas, estágio e trabalho de conclusão do curso. (PPC de Pedagogia).

A descrição e a análise dos dados consideraram a função descrita para cada profissional no PPC. O questionamento para avaliar a percepção dos alunos em relação à postura dos professores e tutores no AVA foi dividido em duas perguntas. A primeira enfatizou a valorização dos professores e dos tutores em relação à opinião dos alunos nas atividades do AVA e na aula presencial. A segunda foi referente à postura dos professores.

Foram disponibilizadas para os alunos as seguintes opções em relação às posturas dos professores e tutores: facilitam o aprendizado compartilhado; facilitam e incentivam a aprendizagem; se apresentam como único detentor do conhecimento; e possuem uma postura autoritária e não aceitam críticas e sugestões.

#### *6.3.2.1 Valorização da opinião dos estudantes*

A mediação, especialmente na EaD, faz parte de um dos elementos que podem favorecer as trocas de saberes e de aprendizagens. Essa mediação deve ser planejada pelos professores de modo a promover essas trocas. Em consonância com essa perspectiva, os docentes devem estabelecer canais de trocas no AVA por meio de fóruns de discussão, chats, e-mails, mensagens etc.

A primeira pergunta em relação à mediação realizada pelos professores e pelos tutores nas atividades do AVA e da aula presencial foi relacionada à capacidade dos professores e dos tutores em aceitar e valorizar as opiniões dos alunos. Nessa perspectiva, Preti (2011, p. 166) afirma que a mediação é “entendida como a relação que permite ao mais expert (professor/orientador/especialista) identificar nas operações realizadas pelo estudante, mediante um objeto de conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo”.

Para Libâneo (2013, p. 5), “o professor põe-se entre o aluno e o conhecimento para possibilitar-lhe as condições e os meios de aprendizagem”. Dessa forma, o autor afirma que essas possibilidades são criadas a partir da mediação didática, por meio da criação de ações mentais dos alunos, de modo a assegurar a formação de capacidades intelectuais.

**Tabela 16 - Valorização das percepções dos alunos em atividades do AVA e da aula presencial**

| Variável     | AVA        |            | Aula presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 22         | 50,00      | 32              | 72,72      |
| Poucas Vezes | 21         | 47,73      | 12              | 27,28      |
| Nunca        | 1          | 2,27       | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 16, na aula presencial, que é mediada pelo professor e pelo tutor presencial, 32 alunos (72,72%) afirmaram que a percepção dos estudantes “sempre” é valorizada.

No entanto, no AVA, somente 22 alunos, ou seja, 50%, consideraram que “sempre” ocorre a valorização dessa percepção. Conforme destaque de Preti (2011) e Libâneo (2013), a valorização dos alunos nas atividades do AVA é essencial para motivá-los e estimulá-los.

Vinte e um alunos (47,73%) declararam que suas opiniões são valorizadas por “poucas vezes” no AVA; na aula presencial, 12 alunos, ou 27,28%. Apenas uma pessoa afirmou que a opinião “nunca” é valorizada no AVA, ou seja, a valorização da opinião do discente é pouco aproveitada pelo tutor a distância, o responsável pela mediação pedagógica no AVA.

Percebe-se que a queixa dos estudantes é direcionada mais ao AVA, o que pode ser considerado preocupante, pois a maioria das atividades propostas para os

estudantes são realizadas nesse ambiente, por se tratarem de alunos de um curso a distância.

Assim, essa dificuldade apresentada no AVA pode afetar a formação das capacidades intelectuais, conforme declara Libâneo (2013). De acordo com o autor, essas capacidades intelectuais auxiliam o aluno, pois funcionam como mediadoras do processo de aprender. Segundo Libâneo (2013), depois de internalizadas pelo aluno, as capacidades intelectuais:

Favorecem a organização de seu pensamento para lidar com os conteúdos, produzir relações entre conteúdos, tornar significativo seu processo de conhecimento, desenvolver uma ação mental capaz de generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 5).

Os resultados dos dados exibidos na Tabela 17 refletem na análise da segunda pergunta referente à postura dos professores e tutores diante do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a opinião dos alunos em relação a esses profissionais.

#### *6.3.2.2 Postura dos professores e dos tutores*

Na EaD, tanto o professor quanto o tutor são responsáveis por estabelecer o processo de mediação de conhecimento dos alunos. Assim, vale destacar que esses profissionais devem estabelecer trocas com os estudantes de modo que eles possam se desenvolver. De acordo com Perez e Castillo (1999):

São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento, trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento, quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica ao processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer a ponte com outras situações análogas; [...] colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias. (PEREZ; CASTILLO, 1999, p. 10).

Nesse sentido, é necessário que o professor e o tutor dialoguem de forma constante e colaborativa com os alunos, e não de forma autoritária, de modo que

esses percebam que não estão sozinhos e que podem contar com o apoio dialógico desses profissionais. Assim, irão identificar possibilidades de troca de experiências, discussão de problemas e ideias e esclarecimento de dúvidas.

Para compreender o que os estudantes consideravam acerca da postura do professor e dos tutores, foram feitas algumas afirmações para que eles demonstrassem suas percepções acerca desses profissionais.

**Tabela 17 - Percepção dos alunos em relação à postura dos professores e dos tutores no AVA e na aula presencial**

| Afirmações  | Postura do professor |            | Postura do tutor presencial |            | Postura do tutor a distância |            |
|---|----------------------|------------|-----------------------------|------------|------------------------------|------------|
|   | Frequência           | %          | Frequência                  | %          | Frequência                   | %          |
| Favorecem o aprendizado compartilhado/Facilitam e incentivam a aprendizagem | 33                   | 75,00      | 34                          | 77,27      | 22                           | 50,00      |
| Facilitam e incentivam a aprendizagem                                       | 7                    | 15,91      | 2                           | 4,54       | 7                            | 15,90      |
| Favorecem o aprendizado compartilhado                                       | 3                    | 6,82       | 8                           | 18,19      | 14                           | 31,83      |
| Apresentam-se como únicos detentores do conhecimento                        | 1                    | 2,27       | -                           | -          | 1                            | 2,27       |
| Possuem postura autoritária e não aceitam críticas e sugestões              | -                    | -          | -                           | -          | -                            | -          |
| <b>Total</b>  | <b>44</b>            | <b>100</b> | <b>44</b>                   | <b>100</b> | <b>44</b>                    | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 17, nenhum estudante considerou que os professores e os tutores possuem uma postura autoritária. Um estudante considerou a postura do professor como sendo o “único detentor do conhecimento”. E outro aluno considerou essa mesma afirmação em relação à postura do tutor a distância. Contudo, vale destacar que a maioria dos estudantes indicou que os professores e os tutores favorecem e incentivam o aprendizado compartilhado.

De acordo com a concepção de Masetto (2000), os professores e os tutores podem ser considerados “mediadores”; o professor mediador é definido por apresentar um perfil de facilitador, incentivador e de motivador do processo ensino-aprendizagem. Assim, os dados refletem, na percepção do aluno, a figura do mediador, principalmente para o professor e para o tutor presencial.

Para Moran (2000a, p. 3), o papel do professor em um ambiente de ensino-aprendizagem “é o de gerenciador do processo de aprendizagem, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências”.

Para Gadotti (2003), na mediação, o professor deve se tornar um profissional do sentido. E seu papel no processo educacional passa a ser o de um gestor do conhecimento social.

### **6.3.3 Autonomia do aluno**

Ao utilizar práticas de metodologias ativas, os professores e a instituição devem trabalhar com propostas que visem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. O PPC do curso prevê que os materiais didáticos sejam desenvolvidos com o propósito de auxiliar a autonomia dos estudantes. Assim, “a elaboração do material didático deve ser focada nos conteúdos, nas mídias utilizadas, na interação e nas linguagens” (PPC de Pedagogia).

Essa previsão no PPC corrobora com a concepção da Sala de Aula Invertida, que exige certo nível de autonomia dos alunos. Essa autonomia está relacionada, principalmente, aos estudos que antecedem as aulas presenciais, pois são momentos em que os alunos não contam com a presença física do professor. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 245), “o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado”.

Essa autonomia dos alunos, no contexto educacional, está diretamente relacionada à “força para falar em seu próprio nome [...] Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir” (PRETI, 2000, p. 131). Na EaD, a autonomia possui uma função estratégica, pois está relacionada à capacidade de um aluno conseguir desenvolver um plano de aprendizado pessoal, de encontrar os recursos e utilizá-los em qualquer ambiente. Assim, diante de situações e problemas, o aluno precisa desenvolver a capacidade de decidir sozinho (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Essa categoria possui o objetivo de identificar e analisar elementos relacionados à autonomia dos alunos, como horário e rotina de estudos, realização de leituras obrigatórias e complementares propostas nas disciplinas e busca em outras fontes de pesquisa de textos científicos.

### 6.3.3.1 Rotina de estudos

O item em questão tem relação direta com o desenvolvimento do princípio da autonomia dos estudantes. De acordo com Mendes (2013):

O aluno deve aprender a selecionar conteúdos, definir o ritmo, profundidade e relevância do que é aprendido, porque só assim conseguirá realizar o estudo com independência necessária a ponto de torná-la regular. Se conseguir estudar regularmente, o hábito de estudo pode vir a ser incorporado na rotina do estudante. (MENDES, 2013, p. 70).

É sobre essa percepção que se procurou tratar neste item, ou seja, a perspectiva dos estudantes em relação à rotina de estudo.

**Tabela 18 - Organização da rotina de estudos**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Sempre       | 17         | 38,64      |
| Às vezes     | 24         | 54,54      |
| Nunca        | 3          | 6,82       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 18, 17 estudantes afirmaram que estabelecem uma rotina de estudos. Porém, pode-se perceber que 3 estudantes afirmaram que “nunca” estabelecem uma rotina de estudos e que 24 alunos responderam que “poucas vezes” essa rotina é organizada. As respostas desses estudantes são preocupantes, pois, no âmbito educacional, e especialmente na EaD, definir essa rotina relaciona-se com o sucesso nos estudos. Nesse sentido, é desejável que professores e tutores auxiliem os alunos nessa missão. De acordo com Zabalza (2004):

Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de Educação a Distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes. (ZABALZA, 2004, p. 29-30).

Assim, os professores e os tutores devem auxiliar os estudantes por meio de práticas pedagógicas a organizarem rotinas que proporcionem um melhor

aproveitamento das atividades didáticas. Para Masetto (2013, p. 21), “[...] o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos”.

### 6.3.3.2 Organização do horário de estudos

A organização de um horário para os estudos é necessária tanto para alunos que estudam na modalidade presencial quanto para estudantes da EaD. Contudo, a partir do momento em que a metodologia do curso exige uma carga de leituras e atividades a serem feitas, obrigatoriamente, fora da sala de aula, essa organização dos horários torna-se ainda mais relevante.

Assim, para melhor aproveitamento dos estudos, é recomendável que os estudantes desenvolvam a capacidade de autonomia, pois vale ressaltar que esses estudantes não dispõem do acompanhamento presencial de um professor na maior parte do tempo. Nesse contexto, foi perguntado aos estudantes se eles possuem o hábito de organizar um horário para os estudos dos conteúdos do curso.

**Tabela 19 - Organização do horário de estudos**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Possui       | 19         | 43,18      |
| Às vezes     | 12         | 27,27      |
| Não possui   | 13         | 29,55      |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 19 mostra que 43,18%, 19 estudantes, afirmaram que possuem horário para estudo. Contudo, 12 alunos afirmaram que “somente às vezes”, organizam horário próprio para estudo e 3 participantes informaram que não possuem horário para os estudos.

Percebe-se que grande parte dos estudantes afirmaram que somente por “poucas vezes” estabelecem horário de estudos ou “nunca” estabelecem esse horário. Esse dado é preocupante, pois, na EaD, a organização do tempo auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Gottardi (2015) na EaD, “alunos necessitam empenhar-se disciplinadamente na definição de horários fixos de estudo em casa [...], sendo-lhes disponibilizado um sistema de recursos materiais, tecnológicos e pedagógicos, a fim de proporcionar suporte nos estudos” (GOTTARDI, 2015, p. 110). Para a autora,

A autonomia é reconhecida como premissa para a EaD, pois se espera do aluno maior envolvimento com o processo de aprendizagem, durante o qual ele assume a maior parte da gestão desse processo de forma individualizada, priorizando, dentre os objetivos educacionais propostos, aqueles que serão contemplados em primeiro lugar, organizando o tempo e os cronogramas de estudo, definindo horários e a busca de materiais de apoio, assim como conhecendo melhor o seu próprio estilo de aprendizagem, suas dificuldades e formas de superação. (GOTTADI, 2015, p. 117).

De acordo com Arruda, Arruda e Silveira (2013, p. 29), é desejável em um “curso de EaD com duração de 60 horas, a ser ofertado em 8 semanas, a dedicação de 7h30min semanais”. Assim, de acordo com os autores, os alunos precisam estabelecer uma dedicação mínima semanal para os estudos.

As disciplinas do Curso de Pedagogia, conforme consta no PPC, são ofertadas uma de cada vez, ou seja, a cada mês é ofertada uma disciplina com duração média de 60 Horas. São distribuídas 45 horas no AVA e 15 horas em aulas presenciais. Ao se fazer uma regra de três simples, a partir dos dados apresentados por Arruda, Arruda e Silveira (2013, p. 29), pode-se afirmar que são necessárias, em média, 15 horas por semana de dedicação aos estudos dos conteúdos do curso. **Ao comparáramos esses dados com os dados coletados em relação à dedicação de horas semanais para o curso na Tabela 7 – Organização do estudo, percebe-se que a maioria dos alunos tem dedicação mínima. Mais de 56% além das 3 horas semanais da aula presencial dedicam 2 a 3 horas, ou seja, um total de 5 a 6 horas de estudo do material disponibilizado. Somente 10% dos alunos dedicam mais de 11 horas semanais para os estudos.**

**Tabela 7 - Organização do estudo**

| <b>Variável (semanal)</b> | <b>Frequência</b> | <b>%</b>   |
|---------------------------|-------------------|------------|
| De 2 a 3 horas            | 25                | 56,81      |
| De 4 a 5 horas            | 12                | 27,27      |
| De 6 a 7 horas            | 3                 | 6,81       |
| Acima de 8 horas          | 4                 | 9,11       |
| <b>Total</b>              | <b>44</b>         | <b>100</b> |

**Fonte: Dados da pesquisa.**

### 6.3.3.3 Leituras obrigatórias disponibilizadas no AVA

Em relação à organização das atividades, o PPC estabelece que a leitura prévia do material referente à aula é pré-requisito para a compreensão e o aproveitamento da aula presencial. Esse momento, de acordo com o PPC, tem por objetivos “desafiar, incentivar e estimular o aluno no processo ensino-aprendizagem” (PPC de Pedagogia). Assim, no momento da aula presencial, o professor tem a função de trabalhar o que for mais relevante a partir da proposta de “situações problemas”<sup>23</sup>. Os alunos, nesse momento, têm a possibilidade de interagir com os professores e de proporem a discussão de assuntos que julgarem relevantes sobre a temática estudada.

Para explicar como ocorre a aula presencial, o pesquisador reportou-se aos dados coletados na observação que foi realizada no polo. A aula presencial possui três momentos. O primeiro é reservado para o aluno conhecer e interpretar os detalhes das situações problemas propostas. É preciso que o aluno entenda onde se passa a situação-problema, quais agentes estão envolvidos e quais recursos estão disponíveis. O segundo momento da aula é reservado à problematização da situação apresentada. Os desafios são elaborados com base em informações da prática dos professores e de acontecimentos do cotidiano dos alunos. E, por último, o estudante deve tentar solucionar as situações problemas que foram propostas. Nesse sentido, é necessário utilizar-se de conceitos que foram estudados previamente à aula presencial. No momento final da aula, o professor propõe novos desafios aos alunos em relação às situações-problemas discutidas a fim de despertá-los para novas aprendizagens (Relatório de Observação). Assim, percebe-se a importância da leitura prévia, dos materiais de leitura obrigatória, disponíveis no AVA.

Dessa forma, os estudantes foram indagados acerca de sua percepção em relação à leitura do material obrigatório das disciplinas.

---

<sup>23</sup> De acordo com o PPC de Pedagogia, “situação-problema” são situações propostas, didaticamente concebidas e organizadas, para promover aprendizagens significativas e funcionais, o alvo constitui-se na geração das competências profissionais gerais e técnicas.

**Tabela 20 - Leituras obrigatórias disponibilizadas pelos professores e tutores no AVA**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Sempre       | 24         | 54,54      |
| Poucas vezes | 20         | 45,46      |
| Nunca        | -          | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com dados da Tabela 20, percebe-se que a maioria dos sujeitos, ou seja, 24 estudantes, responderam que sempre realizam a leitura do material obrigatório da disciplina e não houve nenhuma resposta indicando “nunca”. Esse resultado demonstra que a maior parte dos estudantes compreendem a importância da leitura prévia do material de modo a alcançar a preparação adequada para as aulas presenciais.

No entanto, 20 estudantes responderam que, por “poucas vezes”, realizam a leitura do material obrigatório. Essa informação é preocupante, pois indica que a leitura prévia do material é feita de forma eventual por número significativo de alunos. Na perspectiva da metodologia de ensino proposta, esse fato pode prejudicar o aproveitamento dos estudantes nas aulas presenciais que são voltadas para as discussões das situações problemas e para os esclarecimentos de dúvidas.

Nesse sentido, evidencia-se a ação de professores e tutores no sentido de incentivarem os alunos a realizarem as leituras prévias. Além disso, deve-se destacar o papel de material didático bem elaborado para proporcionar a autonomia e a motivação dos estudantes. Nessa linha, Flemming, Luz e Coelho (2004) destacam que:

O material didático para EaD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. O projeto político-pedagógico dos cursos, dentre outros aspectos, deve orientar as escolhas quanto aos recursos didáticos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo. (FLEMMING; LUZ; COELHO, 2004, p. 23).

Baseando-se na metodologia da Sala de Aula Invertida que está proposta no PPC, Valente (2014) enfatiza a importância do estudo de todo o material proposto pela disciplina e a busca em outras fontes de pesquisa. O autor considera diversas vantagens desse tipo de metodologia: o estudante aprende a trabalhar no seu

próprio ritmo; vai para a aula preparado após realizar as tarefas propostas ou uma autoavaliação no AVA; indica, por meio da realização das atividades e da autoavaliação, os temas com os quais possuem dificuldade e que devem ser enfatizados em sala de aula ao se preparar para a aula presencial; adquire a capacidade de indicar suas dificuldades ao professor; e, por fim, é incentivado a realizar trocas sociais através das discussões em sala (VALENTE, 2014).

Assim, ao se considerar o contexto da EaD e a concepção da Sala de Aula Invertida, deve-se atentar à qualidade dos materiais didáticos. Nesse sentido, Correa (2013) corrobora com a concepção de Valente (2014), ao enfatizar a importância de se investir na produção de materiais didáticos para a EaD. O autor declara que:

ao produzir e desenvolver materiais para EaD deve-se levar em consideração que o material didático necessita ser de fácil interpretação, com linguagem adequada ao público que pretende atender, não podendo ser “fechado”, ou seja, considerado como pronto e acabado, e sim, passível de adaptações e atualizações. (CORREA, 2013, p. 129).

No próximo item, serão apresentadas as percepções e a análise da rotina de estudos dos alunos em relação ao material complementar da disciplina.

#### *6.3.3.4 Leituras complementares disponibilizadas no AVA por professores e tutores*

A leitura complementar, conforme o nome indica, possui o objetivo de subsidiar um conhecimento que foi proposto no material de leitura obrigatória. Conforme observações realizadas no AVA, todas as disciplinas possuem indicações de material complementar.

Correa (2013) destaca que, ao se considerar a dinâmica dos estudos a partir de materiais elaborados para a EaD, deve-se levar em conta a indicação de material complementar, com bibliografias e atividades extras para a leitura e pesquisa dos alunos. Para a autora, os materiais bibliográficos complementares devem possibilitar ao aluno continuar pesquisando, ir além do que está proposto, o que irá interferir de forma direta em sua autonomia para aprender.

**Tabela 21 - Número de alunos que realizam as leituras complementares das disciplinas do curso**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Sempre       | 14         | 31,82      |
| Poucas vezes | 26         | 59,09      |
| Nunca        | 4          | 9,09       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 21 demonstram que quatro alunos “nunca” realizam as leituras complementares da disciplina. Vinte seis estudantes responderam que “poucas vezes” fazem a leitura desse material. Somente 14 alunos afirmaram que “sempre” realizam essa leitura. Esses dados podem indicar que, ou os alunos não têm tempo para ampliar seus estudos, ou acreditam ser suficientes os materiais obrigatórios. Vale destacar, novamente, o papel de professores e tutores na motivação dos estudantes.

#### 6.3.3.5 Outras leituras relacionadas ao material estudado

Neste item destaca-se a utilização de “outras sugestões de leituras” que são disponibilizadas no AVA, com o objetivo de subsidiarem os materiais obrigatórios e complementares.

**Tabela 22 - Número de alunos que pesquisam outras fontes para leitura**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Sempre       | 14         | 31,83      |
| Poucas vezes | 24         | 54,54      |
| Nunca        | 6          | 13,63      |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os resultados da Tabela 22, percebe-se que seis estudantes afirmaram que “nunca” pesquisam outras fontes de leituras além das que são obrigatórias e complementares. Vinte e quatro alunos afirmaram que praticam o hábito “poucas vezes”. Apenas 14 estudantes responderam que “sempre” buscam outras fontes de leituras além do material obrigatório e complementar.

Com o objetivo de complementar a pergunta sobre o hábito de pesquisa em outras fontes, os alunos foram indagados sobre as principais fontes utilizadas para realizar a busca de outros conteúdos para auxiliá-los nas discussões na aula presencial.

**Tabela 23 - Fontes de pesquisa consultadas pelos alunos**

| <b>Fontes de pesquisa</b>            | <b>Frequência</b> | <b>%</b>   |
|--------------------------------------|-------------------|------------|
| Internet                             | 23                | 52,28      |
| Internet, livros                     | 16                | 36,37      |
| Internet, livros, revistas e jornais | 2                 | 4,54       |
| Internet, revistas                   | 1                 | 2,27       |
| Internet, revistas, jornais          | 1                 | 2,27       |
| Internet, jornais                    | 1                 | 2,27       |
| <b>Total</b>                         | <b>44</b>         | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

A internet, no geral, foi citada como uma das opções de todos os alunos. Sendo que 23 alunos, mais de 50% do total, foi citada como a única fonte de pesquisa utilizada. Dezoito estudantes apontaram internet e livros como as fontes de informação consultadas.

A partir dos dados da Tabela 23, percebe-se a necessidade de professores refletirem sobre as formas de organização das atividades e orientações que são disponibilizadas no AVA para auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nesse sentido Costa e Paim (2004) destacam que:

a simples disponibilização da informação na rede informática também não é suficiente para que a aprendizagem do aluno venha a ocorrer, pois o processo do conhecimento é construído social e historicamente por um sujeito que não abdica de suas características individuais, mas que se encontra, definitivamente, inserido em uma ecologia cognitiva, integrando-se a uma coletividade pensante, o que inclui a intervenção e mediação constantes do professor. (COSTA; PAIM, 2004, p. 36).

Assim, os autores consideram essencial a mediação dos professores para que os estudantes consigam construir o conhecimento por meio das fontes de informações disponibilizadas. Portanto, a intervenção e a mediação dos professores são fundamentais, pois, além de auxiliarem os estudantes na construção do conhecimento, contribuem para o estabelecimento de rotinas e da organização de horários fixos semanais dedicados aos estudos. Abadi e Rehfeldt (2016) destacam que uma parcela de responsabilidade sobre a autonomia do aluno é das instituições de ensino, que, com base na estrutura de interação, deve propiciar as condições físicas, tecnológicas e pedagógicas adequadas aos alunos.

### 6.3.4 Inovação

Para efeitos deste trabalho, entende-se por inovação a inserção de novas metodologias e tecnologias no processo educacional. Nesse sentido, pretende-se analisar o uso de metodologias ativas como práticas inovadoras no ensino.

As práticas de uso das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem não dependem diretamente das tecnologias digitais, porém pesquisas mostram que elas potencializam essas práticas (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019). Assim, é preciso, ainda, que os professores e toda a equipe pedagógica possuam formação adequada para lidar com as TDIC, de modo a conseguirem fazer a junção da parte técnica ao conhecimento pedagógico. Nessa perspectiva, Zabalza afirma que:

Este é o desafio das novas tecnologias na formação dos professores. É preciso insistir, mais uma vez, no fato de que não se trata apenas de uma formação no conhecimento e no uso dos recursos (formação em informática, uso da rede, etc.), mas nas possibilidades didáticas e formativas das novas tecnologias. Trata-se, por fim, de enriquecer os processos de aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico, e não de fazer a mesma coisa que se fazia antes com meios mais sofisticados. (ZABALZA, 2004, p. 173).

É necessário que os professores, tutores e a instituição fiquem atentos ao uso das tecnologias de forma pedagógica e contextualizada, pois, mais importante que saber usar a tecnologia, é saber aliá-la ao processo educacional.

Nesse sentido, essa categoria de análise tem como objetivo verificar a percepção dos alunos em relação aos investimentos da instituição e do polo de apoio em tecnologias. Para isso, buscou-se avaliar o tipo de metodologia utilizado para acesso às atividades no AVA; a qualidade do acesso à rede Wi-Fi nos espaços físicos do polo; os recursos utilizados para a exibição de vídeos nas aulas presenciais; a estrutura do laboratório de informática e o uso de estratégias nas atividades de inserção de textos interativos, imagens e vídeo no AVA.

#### 6.3.4.1 *Tipo de tecnologia utilizada para acesso ao AVA*

Conforme discutido, há alguns anos, as tecnologias digitais vêm apresentando um forte crescimento e interferindo diretamente nos processos

educacionais, e o uso da tecnologia móvel, como tablets, smartphones, tem se destacado. De acordo com Moura (2010, p. 83), o crescimento do uso de dispositivos móveis no cotidiano das pessoas, “em especial das gerações mais jovens, tem aberto caminho à entrada de um novo conceito de aprendizagem”.

A evolução das tecnologias móveis está a fazer surgir novas tendências do e-learning, resultando num novo «paradigma» educacional a que se tem vindo a chamar mobile learning, centrado na utilização de dispositivos móveis (telemóvel, PDA, Tablet PC, Pocket PC) para apoiar a aprendizagem formal e não formal e ao longo da vida. (MOURA, 2010, p. 83).

Nessa perspectiva, um dos questionamentos em relação às tecnologias digitais diz respeito ao acesso aos recursos no AVA. A instituição disponibiliza acesso ao AVA a partir de computadores (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome etc.) e smartphones (aplicativo).

**Tabela 24 - Uso da tecnologia digital para acesso ao AVA**

| <b>Tecnologia digital</b>  | <b>Frequência</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|-------------------|------------|
| Computadores               | 9                 | 20,46      |
| Smartphones                | 10                | 22,72      |
| Computadores e smartphones | 25                | 56,82      |
| <b>Total</b>               | <b>44</b>         | <b>100</b> |

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A partir dos dados da Tabela 24, é possível perceber que 20% dos estudantes utilizam apenas computadores para acesso ao AVA. Vinte e três por cento alunos afirmaram que o acesso é realizado somente via aplicativo, por meio de smartphones. Cinquenta e sete por cento dos estudantes responderam que acessam a plataforma através de computadores e smartphones.

Nesse sentido, os dados mostram que 80% dos alunos utilizam o aplicativo desenvolvido pela instituição para acessar os conteúdos disponibilizados no AVA. A disponibilização das atividades no AVA, a partir de tecnologias móveis, cria novas possibilidades para que o aluno acesse os conteúdos do curso com mais flexibilidade de tempo e de lugar. De acordo com a percepção dos alunos, a tecnologia implantada pela instituição teve boa aceitabilidade e boa avaliação em relação às melhorias de acesso ao AVA.

Para Moura (2008, p. 126) falar em tecnologias móveis não é falar em telemóveis, mas também em mentes móveis, “[...] os dispositivos móveis levam os alunos a envolver-se na aprendizagem como nunca foi visto antes”. Assim, os

alunos têm a possibilidade de acessarem as aulas e os conteúdos de onde estiverem. Contudo, Moran (2013a) alerta para uma pressão enorme existente para incluir as tecnologias móveis na educação. Nesse sentido, de acordo com o autor, muitos cuidados precisam ser tomados, tendo em conta que as tecnologias podem nos ajudar a aprender e a evoluir, porém podem favorecer a dispersão, a partir de telas, aparelhos e aplicativos. Desse modo, o autor conclui que a mesma tecnologia que melhora a comunicação pode tornar-se o sujeito dependente, distraíndo-o.

#### 6.3.4.2 Qualidade do acesso à rede Wi-Fi nos espaços físicos do polo

A conexão da internet em microcomputadores, a partir de um ponto de rede fixo, limita as pessoas a determinados espaços físicos e a horários. A ascensão dos dispositivos móveis e da tecnologia Wi-Fi possibilitam às pessoas, novas opções de acesso à internet.

**Tabela 25 - Qualidade da rede Wi-Fi disponível no espaço físico do polo**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Ótima        | 2          | 4,54       |
| Boa          | 21         | 47,73      |
| Ruim         | 21         | 47,73      |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser percebido na Tabela 25, duas pessoas responderam que a rede Wi-Fi disponível no polo é ótima. Vinte e uma pessoas afirmaram que é boa. Contudo, 21 pessoas consideraram que a internet Wi-Fi é ruim.

Ao se considerar que a instituição prevê no PPC a garantia de qualidade a partir de investimentos em tecnologias para ajudar o aluno a acessar as atividades do curso, é necessária uma avaliação em relação ao suporte da rede Wi-Fi no polo presencial. Nesse sentido, Moran (2013a) afirma que, atualmente, as instituições de ensino precisam investir mais em salas de aulas conectadas. Desse modo, para o autor, é fundamental explorar não somente os laboratórios, mas também os diversos ambientes físicos da instituição com a instalação da rede sem fio de modo a contribuir com a flexibilização dos processos ensino-aprendizagem.

#### 6.3.4.3 Recursos utilizados para a exibição dos vídeos nas aulas presenciais

Outra tecnologia que influencia a qualidade das aulas presenciais é a exibição das videoaulas com transmissão e interação síncronas. De acordo com dados obtidos na observação do trabalho de campo, a transmissão das aulas é feita a partir de um estúdio localizado na matriz da instituição. As transmissões síncronas acontecem no mesmo momento para todos os polos de apoio presencial com horários específicos para cada curso.

A pergunta relacionada a este item buscou verificar a qualidade na transmissão dos vídeos da aula presencial, incluindo imagem e som.

**Tabela 26 - Qualidade da transmissão dos vídeos da aula presencial**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Ótima        | -          | -          |
| Boa          | 31         | 70,45      |
| Ruim         | 13         | 29,55      |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os resultados observados na Tabela 26, pode-se perceber que não houve nenhuma resposta indicando que a qualidade da transmissão dos vídeos da aula presencial fosse “ótima”. Trinta e um estudantes consideram a qualidade de transmissão como “boa”.

Contudo, 13 alunos, 30% do total de participantes, consideram a qualidade de transmissão “ruim”. Nesse sentido, em relação à percepção desses alunos, é possível relacioná-la com alguns dados que foram observados em campo com a falta de estrutura técnica dos equipamentos de sons e projetores de multimídia. Assim, essa falta de estrutura causa ruídos e baixa qualidade de som e áudio que prejudica a exibição e a participação dos estudantes nas aulas.

Conforme estudos de Fischer (2001), as transmissões de videoaulas em tempo real são especialmente úteis na educação, tendo em vista a possibilidade de interatividade entre os alunos distantes em tempo real. Para a autora, deve-se atentar para alguns cuidados, principalmente com o problema da largura de banda disponível, pois a transmissão envolve dados, voz e vídeo a partir de um canal de comunicações.

#### 6.3.4.4 Estrutura do laboratório de informática

De acordo com Moran (2004), as tecnologias possibilitam às instituições e aos professores a oportunidade de organizarem atividades inovadoras em sala de aula. Para que isso ocorra, conforme já discutido, os docentes devem possuir formação pedagógica para trabalhar com as TDIC. Mas, além disso, a instituição precisa propiciar à equipe docente e aos estudantes espaços e aparatos tecnológicos adequados. Para Moran (2004, p. 347), “Os cursos precisam prever espaços e tempos de contato com a realidade, de experimentação e de inserção em ambientes profissionais e informais em todas as matérias e ao longo de todos os anos” (MORAN, 2004, p. 347).

Assim, o laboratório de informática deve ser adequado para atividades de ensino e pesquisa. Nesse sentido, procurou-se verificar a percepção dos estudantes acerca do uso dos recursos do laboratório.

**Tabela 27 - Uso dos recursos disponíveis no laboratório de informática**

| Variável                                 | Frequência | %          |
|--|------------|------------|
| Ótima                                    | 1          | 2,27       |
| Bom                                      | 29         | 65,90      |
| Ruim                                     | 6          | 13,64      |
| Não conheço o laboratório de informática | 8          | 18,19      |
| <b>Total</b>                             | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados mostram que a maioria dos sujeitos, ou seja, 29 estudantes consideraram como “bom” o uso que fazem recursos disponíveis no laboratório de informática. No entanto, seis alunos responderam que o uso que fazem dos recursos oferecidos pelo laboratório é “ruim” e oito estudantes nem sequer conhecem o laboratório de informática.

Chama a atenção o número de estudantes que afirmaram não conhecer o laboratório de informática, apesar de realizarem atividades presenciais. No entanto, o PPC dispõe acerca da importância de os laboratórios de informática estarem presentes “nas pesquisas, relacionadas aos trabalhos realizados em sala de aula, e de conclusão de curso, em que os mesmos devem disponibilizar horários específicos para desenvolvimento dos trabalhos sem impactar na programação das aulas”.

De acordo com as observações realizadas em campo, foi possível verificar a existência de um laboratório de informática composto por 32 máquinas que possuem configuração técnicas idênticas<sup>24</sup>. A sala possui boas dimensões em relação ao espaço interior, porém não possui ar-condicionado, o que prejudica uma climatização adequada do ambiente. O laboratório fica disponível para os estudantes todos os dias úteis da semana no período de 14h as 22h e aos sábados de 8h as 12h.

O laboratório de informática tem o propósito de ser um espaço, conforme afirma Moran (2004, p. 350), “para que todos os alunos e o professor organizem atividades de pesquisa em conjunto, colaborativas e atividades de domínio das tecnologias a distância”. Para cumprir com esse propósito, é preciso, portanto, que a instituição verifique as estratégias das atividades propostas para o uso do laboratório de informática, tendo em vista a opinião dos alunos citada na Tabela 27.

#### *6.3.4.5 O uso de estratégias diferenciadas de inserção de textos interativos, imagens e vídeos no AVA*

O AVA, a sala de aula virtual dos alunos, deveria, em tese, ser acessada frequentemente pelos estudantes. Corroborando com essa afirmativa, Mill e Fidalgo (2007) afirmam que os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados como salas de aula virtuais, pois são ambientes em que ocorre o processo ensino-aprendizagem. Assim, no ambiente, constam todos os conteúdos e todas as atividades das disciplinas. Além de ser um espaço de interação entre professor, tutor, estudante, é um espaço que pode ser destinado para discussões e debates interpares. Dessa forma, uma pergunta realizada aos estudantes foi em relação ao uso de estratégias utilizadas pelos docentes para disponibilizar os conteúdos no AVA, tais como: textos interativos, uso de imagens, vídeos e recursos diferenciados para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>24</sup> De acordo com observações realizadas na pesquisa de campo, as configurações de todos os computadores são: Processador Intel Core 2 Duo E7200 (LGA775) 2.53 Ghz; 2GB DDR2 800Mhz; HD 160GB; Windows 7 Profissional; Pacote Office 2010.

**Tabela 28 - O uso de estratégias diferenciadas de inserção de textos interativos, imagens e vídeos no AVA**

| Variável     | Frequência | %          |
|--------------|------------|------------|
| Sempre       | 15         | 34,1       |
| Às vezes     | 22         | 50         |
| Nunca        | 7          | 15,9       |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 28 mostram que 15 estudantes consideraram que “sempre” ocorre o uso de estratégias diferenciadas de inserção de textos interativos, imagens e vídeos no AVA. Vinte e dois alunos afirmaram que somente “às vezes” ocorre esse uso de estratégias diferenciadas.

Por outro lado, sete participantes informaram que “nunca” percebem mudanças em relação às atividades propostas pelos professores no AVA. Uma das funções principais do AVA, como já comentado, é permitir a interação entre aluno e professor, a partir de estratégias pedagógicas desenvolvidas através de atividades e conteúdos interativos no ambiente. Isso sugere a necessidade de investimentos em inovações tecnológicas. Para Simão *et al.* (2017, p. 4), no AVA “pode-se inovar o processo ao modificar a estrutura do ambiente, incluir novas ferramentas, integrá-las aos conteúdos e usuários, e melhorar a efetividade”.

### **6.3.5 Problematização da realidade**

A problematização da realidade foi outro princípio do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem abordado nesta pesquisa. Os objetivos relacionados a esse princípio buscaram verificar questões sobre a formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento; a abordagem da teoria e da prática; a relevância dos conceitos para a vida pessoal e profissional e a ênfase em seus saberes prévios.

Ressalta-se que a habilidade de problematizar, de acordo com os estudos de Zanotto e Rose (2003), está diretamente relacionada à capacidade de associar de forma coerente e sequencial três momentos: identificar problemas, buscar fatores explicativos e propor soluções.

De acordo com o PPC, a aula presencial é baseada na “aula modelo” que possui em sua estrutura estratégias pedagógicas de ensino baseadas na

problematização da realidade a partir da discussão de uma teoria baseada em “situações problemas” elaboradas pelos professores.

A aula modelo foi estruturada em um material didático baseado na sistematização conceitual e no ensino fundamentado na problematização, que possibilita ao aluno o desenvolvimento do pensamento crítico e a aplicação dos conhecimentos em situações práticas e reais. (PPC de Pedagogia).

De acordo com o PPC, os materiais didáticos são organizados por processos que interligam uma cadeia que tem como princípios: a elaboração, a editoração e, por último, a publicação do material no AVA. A elaboração do conteúdo didático busca “oferecer todos os elementos necessários, compatibilizando aprofundamento e coerência, aliando teoria e prática por meio das situações problemas apresentadas ao longo do material” (PPC de Pedagogia).

A seguir serão apresentadas a descrição e a análise dos elementos propostos para o entendimento da percepção dos alunos em relação ao princípio da problematização da realidade em atividades propostas pelo AVA e pela aula presencial.

#### *6.3.5.1 Formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento*

De acordo com as concepções filosóficas e educacionais citadas no PPC, um dos objetivos da instituição é que todos os estudantes “sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos”. Nesse sentido, o aluno deve ser formado de modo a possuir uma visão mais crítica da realidade, ser questionador e pesquisador das diversas situações da vida.

Nesse sentido, foi indagado aos estudantes se as atividades propostas no AVA e na aula presencial favorecem a formação de um sujeito crítico, com mais iniciativa na busca do conhecimento.

**Tabela 29 - Formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento**

| Variável     | AVA        |            | Aula presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 31         | 70,45      | 35              | 79,55      |
| Poucas vezes | 13         | 29,55      | 9               | 20,45      |
| Nunca        | -          | -          | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela, os alunos concordam que tanto nas atividades do AVA quanto nas aulas presenciais, existe uma abordagem nas questões que auxiliam no processo da formação do sujeito com mais iniciativa e na busca pelo conhecimento.

Treze estudantes afirmaram que o AVA por “poucas vezes” contribui para a formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento e nove alunos responderam que essa formação ocorre por “poucas vezes” nas aulas presenciais. A maioria dos alunos, ou seja, mais de 70%, responderam que tanto no AVA quanto na aula presencial essa abordagem “sempre” é considerada.

Nessa perspectiva, Moran (2007) considera como um dos eixos principais para uma educação inovadora, a partir do uso das metodologias ativas, o foco na formação do aluno empreendedor. Desse modo, o autor afirma que “o foco para a mudança é desenvolver alunos criativos, inovadores, corajosos. Alunos e professores que busquem soluções novas, diferentes. Que arrisquem mais, que relacionem mais, que saiam do previsível, do padrão” (MORAN, 2007, p. 10).

O foco do PPC baseia-se na formação do aluno que saiba “aplicar métodos, processos e técnicas de modo a saberem responder às situações complexas encontradas em sua realidade acadêmica e profissional”. Os dados mostram, de acordo com a percepção da maioria dos alunos, que a instituição caminha no sentido da formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento. Isso corrobora com as exigências atuais da sociedade contemporânea que buscam por pessoas inovadoras que se adaptem a novos desafios, possibilidades, trabalhos e situações. Para isso, é preciso, entre outros aspectos, “sensibilizar e capacitar os professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida” (MORAN, 2007, p. 11).

### 6.3.5.2 Articulação entre teoria e prática

De acordo com o PPC, a articulação entre a teoria e a prática é organizada partindo-se do geral para o específico, em um contexto entre a dinâmica do ensino e o ofício profissional, ambiente acadêmico e convívio comunitário, o básico e o profissionalizante.

Esta articulação da teoria com a prática é contemplada na abordagem dos diversos conteúdos, observando o equilíbrio teórico-prático, permitindo o desenvolvimento de temas, inerentes às atividades profissionais, de forma integrada, propiciando ao aluno o aprimoramento científico e a busca do avanço tecnológico. (PPC de Pedagogia).

Dessa forma, foi perguntado aos estudantes se as atividades propostas no AVA e as discussões na aula presencial contemplam estratégias pedagógicas de uma abordagem que relaciona teoria e prática.

**Tabela 30 - Abordagem entre a teoria e a prática**

| Variável     | AVA        |            | Aula Presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 39         | 88,63      | 37              | 84,09      |
| Poucas vezes | 4          | 9,10       | 7               | 15,91      |
| Nunca        | 1          | 2,27       | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas, exibidas na Tabela 30, percebe-se que apenas um estudante marcou a opção que “nunca” acontece a abordagem relacionando a teoria e a prática no AVA. E nenhum respondeu “nunca” em relação à ausência dessa articulação na aula presencial. Quatro estudantes consideraram que essa articulação acontece “poucas vezes” no AVA e sete estudantes afirmaram que essa interação ocorre “poucas vezes” nas aulas presenciais. Trinta e nove estudantes consideraram que existe a articulação entre a teoria e a prática no AVA e 37 consideraram que existe essa articulação nas aulas presenciais.

Os resultados demonstram que a instituição e os professores estão trabalhando para tentar realizar a articulação entre a teoria e prática que também tem relação com a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Um exemplo para explicar a importância da relação entre a teoria e a prática no contexto dos estudos sobre a problematização da realidade é o Arco de

Maguerez. Berbel (1998) explica que a discussão referente à última etapa do Arco de Maguerez é classificada como “aplicação da realidade” que se configura como o fechamento do ciclo proposto por esse arco. Assim, Berbel (1998) considera que

O sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem, a realidade social. (BERBEL, 1998, p. 144).

Para Moran (2007, p. 23), “O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento”.

Dessa forma, a partir da percepção da maioria dos estudantes, e por meio da concepção dos autores, nota-se que a relação entre a teoria e a prática está diretamente relacionada com as discussões e com as atividades propostas no AVA e nas aulas presenciais do curso. Esse resultado vai ao encontro do uso de práticas de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem previstas no PPC do curso.

#### 6.3.5.3 A relevância dos conceitos trabalhados nas práticas de ensino e de aprendizagem para a vida pessoal e profissional dos alunos

De acordo com o PPC, as “situações problemas” abordadas nas atividades e práticas de ensino são elaboradas com base no que ocorre no cotidiano escolar com o objetivo de ajudar o aluno em sua prática profissional. Nesse sentido, perguntou-se para os alunos se, nas atividades propostas no AVA e nas aulas presenciais, são abordados conceitos relevantes para a vida pessoal e profissional.

**Tabela 31 - Relevância dos conceitos abordados nas situações problemas para a vida pessoal e profissional dos alunos**

| Variável     | AVA        |            | Aula Presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 38         | 86,36      | 39              | 88,63      |
| Poucas vezes | 6          | 13,64      | 5               | 11,37      |
| Nunca        | -          | -          | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados da Tabela 31, a maioria dos alunos, ou seja, mais de 85%, consideraram que, tanto no AVA quanto na aula presencial, as atividades propostas abordam questões relevantes para a vida profissional e pessoal. Seis estudantes afirmaram que somente “poucas vezes” no AVA e cinco consideraram que essa relevância ocorre por “poucas vezes” nas aulas presenciais. Nenhum participante respondeu a opção “nunca”, o que demonstra que os estudantes reconhecem os esforços dos professores em realizarem discussões relevantes para suas vidas pessoal e profissional. Essa perspectiva contribui para que os estudantes façam análises acerca da realidade e de possíveis campos de trabalho.

Assim, de acordo com Berbel (1995), a partir do processo de análise da realidade, os alunos passam de uma visão global e geral, para uma visão mais elaborada sobre a prática, algo que somente o professor tinha acesso. “Desse modo, a compreensão da prática social, via ação pedagógica, ganha uma alteração qualitativa, permitindo a professor e alunos, conseqüentemente, enquanto agentes sociais e ativos, uma nova prática social” (BERBEL, 1995, p. 12).

#### *6.3.5.4 Valorização dos saberes prévios dos alunos*

De acordo com os estudos Delizoicov (2001), na ação de problematizar, é possível planejar as atividades de sala de aula, ao escutar o aluno e verificar seu conhecimento prévio em relação às situações que se relacionam com o conteúdo da aula. Dessa forma, as ideias discutidas podem ser sistematizadas e problematizadas pelos professores, “direcionando o processo de problematização para a formulação do(s) problema(s) que geraria(m) a necessidade de se trabalhar um novo conhecimento para o aluno” (DELIZOICOV, 2001, p. 133).

Assim, foi perguntando aos participantes se os saberes prévios dos estudantes são considerados nas atividades e práticas pedagógicas propostas no AVA e na aula presencial.

**Tabela 32 - Valorização dos saberes prévios dos estudantes**

| Variável     | AVA        |            | Aula Presencial |            |
|--------------|------------|------------|-----------------|------------|
|              | Frequência | %          | Frequência      | %          |
| Sempre       | 33         | 75,00      | 36              | 81,81      |
| Poucas vezes | 9          | 20,46      | 8               | 18,19      |
| Nunca        | 2          | 4,54       | -               | -          |
| <b>Total</b> | <b>44</b>  | <b>100</b> | <b>44</b>       | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 32, percebe-se que dois estudantes afirmaram que “nunca” ocorreu o respeito pelos saberes prévios dos alunos nas atividades do AVA e em relação às aulas presenciais nenhum estudante marcou a opção “nunca”. Nove alunos responderam que nas atividades do AVA, por “poucas vezes”, ocorreu o respeito pelos saberes prévios, e oito responderam que esse respeito aconteceu por “poucas vezes” nas aulas presenciais. Porém, para a maioria dos estudantes, tanto nas atividades propostas no AVA (75%) quanto nas aulas presenciais (81,8%), a abordagem que é feita pelos professores “sempre” respeita os saberes prévios dos alunos.

Para Berbel (1998), há um momento na metodologia da problematização em que os alunos analisam os problemas a serem estudados, portanto, as abordagens não estão somente relacionadas aos conhecimentos técnico-científicas, relacionam-se também aos conhecimentos prévios desses alunos.

Assim, percebe-se que as atividades que relacionam o princípio da problematização da realidade, de acordo com a percepção da maioria dos alunos, receberam uma boa avaliação.

### **6.3.6 Trabalho em grupo**

O trabalho em grupo, de acordo com estudos de Diesel, Baldez e Martins (2007), faz parte dos elementos importantes no desenvolvimento das propostas de uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. A partir de atividades em grupo, criam-se possibilidades de socialização entre os sujeitos e, conseqüentemente, uma discussão mais ampla em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas.

Para os autores, as atividades desenvolvidas em grupo levam ao “movimento de interação constante com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião

acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2007, p. 277).

Em relação ao trabalho em grupo, o PPC cita o artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que define os 16 itens que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto. Dentre esses itens, o inciso XI prevê que o egresso deverá estar apto a “desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento”.

O PPC estabelece a exigência do desenvolvimento por semestre de, pelo menos, uma atividade em grupo interdisciplinar para todas as disciplinas. O objetivo dessa atividade é de trabalhar os principais conceitos abordados nas disciplinas, a partir de uma “situação problema”. As outras atividades propostas no AVA, como avaliações virtuais, possuem orientações para a realização individual.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância destacam que o sistema de comunicação deve: “facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas” (BRASIL, 2007, p. 12).

Ao se considerar as estratégias pedagógicas relacionadas às atividades, no AVA e nas aulas presenciais, é necessário compreender as propostas de trabalhos que são solicitadas aos estudantes. Assim, este item vai discutir as propostas de atividades em grupos; os recursos e estratégias utilizados nas propostas de trabalho em grupo; o método utilizado por professores e tutores em relação ao trabalho colaborativo; as relações estabelecidas entre os integrantes do grupo na realização dos trabalhos; e as possíveis dificuldades apresentadas para a realização das atividades em grupo.

Nesse contexto, buscou-se verificar neste item a percepção dos estudantes sobre as atividades propostas no AVA e nas aulas presenciais.

#### *6.3.6.1 Estratégias e recursos utilizados para a elaboração de atividades em grupo*

O uso da tecnologia digital nos dias atuais, principalmente nas relações sociais entre as pessoas, apresenta números significativos na sociedade. De acordo com dados do IBGE (2017), 95,5% das pessoas acessam a internet para enviar e

receber mensagens de texto, voz ou imagens; 83,8%, para realizar chamadas de voz e vídeo; e 66,1%, para enviar e receber e-mails.

Nesse sentido, foi perguntado aos alunos sobre os recursos e as estratégias utilizadas para a discussão de atividades em grupo.

**Tabela 33 - Estratégias e recursos utilizados para a discussão e o desenvolvimento de atividades em grupo**

| Variáveis  | Frequência | %          |
|--|------------|------------|
| Reuniões presenciais e uso de softwares de chamada de vídeos | 13         | 29,54      |
| Uso de softwares por chamada de vídeos                       | 11         | 25,00      |
| Reuniões presenciais   | 5          | 11,36      |
| Reuniões presenciais e e-mails                               | 4          | 9,10       |
| Uso de softwares de chamada de vídeos e e-mails              | 4          | 9,10       |
| E-mails  | 1          | 2,27       |
| Todos os itens   | 6          | 13,63      |
| <b>Total</b>   | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 33, 10 estudantes consideram que as melhores estratégias para discutirem e realizarem trabalhos em grupos são por meio de reuniões presenciais e pelo uso de softwares de chamada de vídeos.

Onze estudantes (25%) responderam que o uso de softwares de chamada de vídeos é o mais utilizado para a discussão e a realização dos trabalhos em grupos. Assim, grande parte dos participantes demonstrou que utilizam o encontro *on-line* como estratégia para viabilização dos trabalhos em grupos. Quatro participantes também consideraram oportunas as discussões *on-line*, na medida em que promovem os debates dos trabalhos em grupos por meio de softwares de chamadas de vídeos e e-mails.

Por outro lado, cinco estudantes sinalizaram que as discussões devem ocorrer por meio de encontros presenciais e quatro participantes indicaram a importância desses encontros e da troca de e-mails para viabilizar as discussões e a execução dos trabalhos em grupo.

É possível perceber que os estudantes trabalham com mais de uma estratégia para desenvolverem os trabalhos em grupo. As metodologias ativas propõem a saída do aluno de um papel passivo para que possa interagir com o professor e com os demais colegas de turma. Nesse sentido, percebe-se que os estudantes precisam buscar estratégias mais adequadas para que essa interação ocorra.

Tendo em conta o potencial das mídias, é desejável que os estudantes tentem se apropriar desses meios, até mesmo por estarem matriculados em um curso a distância mediado por tecnologias. Novamente vale frisar o papel dos professores como mediador e incentivador do uso desses meios de forma pedagógica. Nessa perspectiva, Moran (2015, p. 26) adverte que “Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente”. O autor alerta, ainda, que, apesar das mídias promoverem essa difusão e troca de conhecimentos, a mesma pode “desviar-nos do objetivo inicial de um trabalho ou projeto, se não estivermos muito atentos e pode manter-nos num nível de conhecimento superficial”

Moran (2015) adverte que o compartilhamento de aprendizagens faz parte das redes sociais dentro e fora da escola, ou seja, cada vez mais a educação ultrapassa os “muros da escola” fazendo-se presente nas múltiplas interações entre os grupos.

#### *6.3.6.2 Relações e responsabilidades estabelecidas entre os alunos nos trabalho em grupo*

As relações e as responsabilidades estabelecidas entre os integrantes dos grupos, desde a escolha dos seus membros até a apresentação dos resultados, são quesitos importantes para a realização de trabalhos em grupos. Essas boas relações contribuem para o desenvolvimento do trabalho.

A prática de vivência social dos alunos é considerada por Anastasiou (2012) o ponto de partida quando o assunto é relações interpessoais realizadas no interior dos grupos. Para as autoras, essas práticas são mobilizadoras para a construção do conhecimento.

É essa dimensão que será tratada neste item, ou seja, a percepção dos estudantes sobre as relações estabelecidas para a realização dos trabalhos em grupos propostos pelos professores.

**Tabela 34 - Relações e responsabilidades estabelecidas entre os alunos para a realização de trabalho em grupo**

| Variável  | Frequência | %          |
|---|------------|------------|
| Todos os integrantes realizam as tarefas e colaboram entre si       | 26         | 59,09      |
| Somente alguns integrantes realizam as tarefas e colaboram entre si | 16         | 36,37      |
| Nenhum dos integrantes realiza as tarefas e nem colaboram entre si  | 2          | 4,54       |
| <b>Total</b>  | <b>44</b>  | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os resultados observados na Tabela 34, 26 participantes declararam que “todos os integrantes realizam as tarefas e colaboram entre si”. Por outro lado, 16 alunos consideraram que “somente alguns integrantes realizam as tarefas e colaboram entre si” e duas pessoas responderam que “nenhum dos integrantes realizam as tarefas e nem colaboraram entre si”. Essas situações devem ser observadas pelos professores e pelos tutores, uma vez que são desejáveis a colaboração e a integração entre os estudantes. Nessa perspectiva, Ribeiro, Jutras; Louis (2005 *apud* CUNHA *et al.*, 2017) afirmam que:

Quando o docente trabalha para criar um clima de colaboração e cooperação entre os colegas este está visando não apenas união do grupo, mas sim trabalhar habilidades e competências necessárias para uma boa comunicação e sinergia entre todos. A relação de respeito e confiança deve se estender não apenas entre os discentes, mas também de forma mútua para com o docente. (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005 *apud* CUNHA *et al.*, 2017, p. 53).

Ribeiro, Jutras e Louis (2005 *apud* CUNHA *et al.*, 2017) afirmam ainda que o respeito, a amizade, o afeto e a confiança estabelecida pelos membros da equipe são fatores que ajudam a motivar os alunos para a realização de trabalhos em grupos. Esses fatores possibilitam um maior interesse pelas atividades desenvolvidas e conseqüentemente há melhorias no aprendizado.

Nesse sentido, Parrilla (1996) considera que é preciso que os grupos de alunos, em uma equipe, compartilhem as tomadas de decisões, tendo em conta que cada membro precisa ser responsável pela eficiência do trabalho desenvolvido, sempre pensando no interesse coletivo.

#### 6.3.6.3 Níveis de dificuldades para a realização das propostas de trabalho em grupo

O item em questão considera a proposta de trabalho interdisciplinar em grupo que se refere a todas as disciplinas ofertadas no semestre. Conforme consta no

PPC, a proposta de trabalho interdisciplinar “é uma estratégia de abordagem em que duas ou mais disciplinas podem interagir, estabelecer relações entre os conteúdos com o objetivo de proporcionar um conhecimento mais abrangente e contextualizado ao aluno” (PPC de Pedagogia).

A proposta de trabalhos interdisciplinares no ensino superior ocorre a partir da integração de disciplinas e alguns temas convergentes. Para Moran (2018, p. 19), “Um nível mais avançado de realização de projetos acontece quando integram mais de uma disciplina, professores e áreas de conhecimento”.

Dessa forma, questionou-se aos estudantes sobre o nível de dificuldades em relação ao tema e às propostas de trabalho interdisciplinar em grupo.

**Tabela 35 - Nível de dificuldade para a realização de trabalho interdisciplinar em grupo**

| Variável             | Temas propostos |            | Organização do grupo |            |
|----------------------|-----------------|------------|----------------------|------------|
|                      | Frequência      | %          | Frequência           | %          |
| Há muita dificuldade | 15              | 34,10      | 11                   | 25,00      |
| Há pouca dificuldade | 27              | 61,36      | 28                   | 63,63      |
| Não há dificuldades  | 2               | 4,54       | 5                    | 11,37      |
| <b>Total</b>         | <b>44</b>       | <b>100</b> | <b>44</b>            | <b>100</b> |

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela, dois alunos responderam que não possuem dificuldades em relação aos temas propostos para a realização do trabalho interdisciplinar em grupo, e cinco estudantes demonstraram que não possuem dificuldades quanto à organização do grupo.

Cerca de 60% dos participantes informaram que “há pouca dificuldade” tanto com os temas propostos quanto com a organização do grupo. Por outro lado, 15 estudantes afirmaram que possuem muita dificuldade em relação ao tema proposto e 11 estudantes responderam que têm muita dificuldade quanto à organização do grupo.

Os dados revelam a necessidade de professores e tutores contextualizarem a proposta e buscarem motivar estudantes quanto à importância da prática interdisciplinar. Além disso, os professores devem disponibilizar ferramentas no ambiente virtual que propiciem a organização dos grupos.

Nessa perspectiva, Moran adverte que no processo ensino-aprendizagem é preciso que os envolvidos entendam que os projetos integradores, ou seja, interdisciplinares, são:

projetos que articulam vários pontos de vista, saberes, áreas de conhecimento, trazendo questões complexas, do dia a dia e que fazem perceber aos estudantes que o conhecimento segmentado (disciplinar) é composto de olhares pontuais para conseguir encontrar significados mais amplos. (MORAN, 2018, p. 20).

Assim, para o autor, as propostas de temas precisam ser claras e objetivas. As abordagens precisam “expressar uma dimensão importante da aprendizagem hoje que é a da aprendizagem-serviço”. Nesse sentido, Moran (2018) afirma que o suporte dos recursos das tecnologias digitais é fundamental para inserir os estudantes em um processo ensino-aprendizagem que se encontra em constante transformação pelas rápidas transformações que acontecem no mundo.

Moran (2018, p. 20) salienta que as propostas para a organização dos trabalhos devem considerar, “estudantes e professores, em contato com diferentes grupos e problemas reais, aprendendo com eles e contribuindo com soluções concretas para a comunidade”.

Percebe-se, portanto, a responsabilidade do professor para que o estudante compreenda a proposta interdisciplinar e consiga estabelecer a organização do trabalho em grupo.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, diversas discussões vêm ocorrendo em relação à apropriação das tecnologias digitais nos contextos educacionais, o foco tem sido colocado no uso de recursos e práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Em algumas instituições de ensino, preocupadas com uma formação mais contemporânea dos alunos, procura-se trabalhar com recursos que prezam pelo desenvolvimento da autonomia do aluno, por meio do investimento em práticas pedagógicas inovadoras e pelo uso de tecnologias digitais. Além disso, buscam estratégias de ensino que partem de problemas reais, ou seja, do cotidiano dos estudantes para o ensino da teoria. Buscam, ainda, incentivar o trabalho de forma colaborativa o que pode favorecer a construção de laços para o bom convívio social.

Nessa perspectiva, este trabalho analisou a percepção dos alunos de um curso de pedagogia à distância quanto ao uso das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos alunos teve pouco contato com algum tipo de abordagem que utilizava práticas de metodologias ativas nas aulas. Assim, percebeu-se que essa “pouca” experiência interferiu nas propostas do uso das metodologias ativas no curso, o que é agravado, ainda, pelo pouco conhecimento dos alunos em relação à proposta de estudo da IES.

Foi possível verificar que as estratégias iniciais da equipe pedagógica do curso, para a divulgação da proposta de estudo e de ambientação em relação às atividades propostas no AVA e nas aulas presenciais, não tiveram bons resultados. Nesse sentido, faz-se necessário que a equipe pedagógica reveja suas estratégias em relação à adaptação do aluno. Apesar de os alunos estarem matriculados no curso há mais de um ano, foram apontadas por eles muitas dificuldades em relação ao entendimento de conceitos e de características da proposta de ensino da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida.

A partir da análise documental do PPC, identificou-se que o uso das metodologias ativas está previsto no currículo para o Curso de Pedagogia, inclusive com parágrafos específicos apontando o uso da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida. Outros elementos, identificados como princípios, foram encontrados no PPC, os quais são descritos no documento de modo a colocar o aluno no centro do

processo ensino-aprendizagem e o professor como mediador desse processo a partir de propostas de atividades que valorizam a autonomia do aluno, a inovação, a problematização e o trabalho em equipe. No entanto, a partir do questionário e do relatório de observação, foi constatado que, na prática, os princípios que configuram o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem não estão em sintonia com as propostas descritas no PPC.

No geral, alguns dados apontaram que as atividades e as práticas de ensino, têm favorecido as relações que colocam o aluno no centro do processo e que favorecem a mediação pedagógica realizada pelos professores e tutores. Isso se deve à realização de trabalhos com atividades e práticas que remetem à associação entre o conteúdo estudado e a realidade dos estudantes. Essa prática adotada pelos docentes contribui para que os alunos compreendam seus limites e potencialidades.

A partir dos instrumentos de pesquisa, foi possível identificar os recursos didáticos utilizados na instituição. Percebe-se que os recursos didáticos apontados na revisão de literatura para o uso da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida estão de acordo com os recursos encontrados na descrição do PPC. Mas, de acordo com os dados coletados, muitos desses recursos não são utilizados na prática, como o livro da disciplina, as correções e os *feedbacks* em relação aos questionários e fóruns propostos antes e depois das aulas presenciais para estudos no AVA.

Foi observado que professores e tutores possuem uma postura de incentivadores e conseguem auxiliar os estudantes a desenvolverem o compromisso com a aprendizagem. No entanto, demonstram dificuldades em respeitar o posicionamento dos alunos e o retorno de *feedbacks* das atividades propostas.

Foi possível verificar, também, que as estratégias utilizadas pela instituição e pelos professores em relação à organização dos estudos, a partir da concepção da Sala de Aula Invertida, não estão estimulando a contento os alunos a desenvolverem uma aprendizagem mais autônoma. Dessa forma, percebe-se a necessidade de investimentos na formação dos professores que enfatize o uso das metodologias ativas, principalmente em relação à noção da Sala de Aula Invertida, que é prevista na proposta de ensino da instituição.

Outro item destacado na pesquisa, e que também está relacionado à formação de professores, diz respeito ao uso das tecnologias com ênfase no uso pedagógico. Assim, não basta dominar os recursos tecnológicos, é preciso saber

utilizá-los de forma contextualizada e didática. Além disso, percebe-se que é preciso um maior investimento nos polos, por parte da instituição, para a melhoria de recursos tecnológicos, principalmente na estrutura física de acesso à internet, qualidade do som e imagem nas transmissões das aulas e espaço do laboratório de informática. O objetivo seria auxiliar a comunicação e as trocas de saberes entre professores e estudantes nos momentos das aulas presenciais.

Como é típico do campo da educação, os estudantes consideraram fundamental que os professores e os tutores estabeleçam uma boa mediação do processo ensino-aprendizagem. Além disso, demonstraram a importância desses profissionais incentivarem o trabalho em equipe, o desenvolvimento da autonomia e o respeito das opiniões dos estudantes.

Percebeu-se que é necessário repensar as estratégias e as propostas pedagógicas do curso para que se estabeleça uma orientação mais eficaz para o desenvolvimento de atividades colaborativas. Sugere-se, portanto, que sejam repensados o planejamento e a organização das propostas de atividades em grupo, pois os estudantes demonstraram dificuldades para a execução desse tipo de trabalho.

A maioria dos estudantes considerou que as tecnologias que são utilizadas por eles, facilitam a organização dos trabalhos em grupo. Contudo, esses estudantes afirmaram que as orientações e as mediações estabelecidas pelos professores e pelos tutores em relação às atividades colaborativas são falhas. Novamente, remete-se à necessidade de a instituição investir na formação do professor e de todos os profissionais envolvidos com o processo educacional.

Verificou-se a existência de ambientes favoráveis para o uso das metodologias ativas, tanto no AVA quanto na aula presencial, no entanto, algumas ressalvas foram apontadas na percepção dos alunos do curso. Essas ressalvas referem-se às melhorias das estruturas físicas e tecnológicas do polo de apoio presencial, da divulgação da proposta de ensino da sala de aula invertida, da mediação das atividades e dos *feedbacks* fornecidos por professores e tutores.

Nesse sentido, é possível perceber inúmeras questões que precisam ser problematizadas pela instituição e pelos envolvidos no processo educacional em relação ao uso das metodologias ativas, tendo em vista a proposta descrita no PPC.

Assim, para que o uso de práticas de metodologias ativas se concretize, é necessário o estabelecimento de pensamentos inovadores e de concepções que

fortaleçam as propostas de atividades que valorizem a autonomia do aluno, colocando-os no centro do processo ensino-aprendizagem. Essas práticas se concretizam, ainda, por meio da mediação do professor e o desenvolvimento de atividades que valorize a reflexão da realidade em conexão com o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Os dados permitiram inferir que existe uma proposta pedagógica bem delineada no PPC da instituição em relação à metodologia da Sala de Aula Invertida, porém, na prática, muitos pontos relacionados aos princípios do uso de metodologias no processo ensino-aprendizagem necessitam ser problematizados. Nesse contexto, é preciso que os professores e os tutores façam reflexões sobre suas práticas. Além disso, é necessário que a instituição invista na formação de seus profissionais e que discuta constantemente, junto à equipe pedagógica, a proposta de curso da instituição.

Os dados levantados na pesquisa sugerem uma série de outros estudos que podem ser aprofundados em outro momento. Como, por exemplo, investigar a prática docente de profissionais que cursaram o Curso de Pedagogia e que tiveram em suas formações um currículo que prevê em sua base estratégias para o uso das metodologias ativas nas propostas de atividades para o processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se, portanto, que as discussões realizadas nesta pesquisa são importantes para ampliar o campo do conhecimento sobre as estratégias do uso de práticas de metodologias ativas, em especial sobre a Sala de Aula Invertida. Ressalta-se que as discussões dos princípios trabalhados neste estudo, também, estão em consonâncias com outros tipos de metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS

23º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. 2017. Metodologias ativas e tecnologias aplicadas à educação. Paraná: 2017.

ABADI, Adejalmo M.; REHFELDT, Márcia J. Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 310-331, maio/ago. 2016 (versão online).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ANASTACIOU, Lea das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTACIOU, Lea das G. C.; ALVES, Leonir P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.

ARAÚJO, Jose C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso 1 mar. 2020.

ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; ARRUDA, Eucidio Pimenta; SILVEIRA, Marcus Marciano Gonçalves da Silveira (Org.). **Laboratório de criação de materiais didáticos para a EaD**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia da educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 2.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, jun. 2015.

BARBOSA, Mariana F.; BARCELOS, Gilmara T.; BATISTA S. C. F. **Sala de Aula Invertida**: caracterização e reflexões. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ce6f/cd41f8a233d5e2f4ddb88a1425d1a0b7ae33.pdf> Acessado em: 20 mar. 2020.

BARROS, Maria das G.; CARVALHO, Ana Beatriz G. **As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-09.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BELLONI, Maria L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

BELLONI, Maria L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERBEL, Neusi A. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BERBEL, Neusi A. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Cio Soc./Hum.**, Londrina, v. 16. n. 2, Ed. Especial, p. 9-19, out. 1995.

BERBEL, Neusi A. Problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORDENAVE, Juan Díaz. Alguns fatores pedagógicos. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria Geral. Secretaria de Modernização Administrativa e Recurso Humano. **Capacitação pedagógica para instrutores/supervisores da área da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1989. p. 19-26.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORGES, Maria A. G. **A compreensão da sociedade da informação**. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a03v29n3>. Acesso em 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.086 de 5 de novembro 2019**. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10086.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10086.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm). Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/legislacao\\_normas/2017/portaria\\_normativa\\_N\\_11\\_20062017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/portaria_normativa_N_11_20062017.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: [www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br). Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRITO, Glaucia S.; FOFONCA, Eduardo. Metodologias pedagógicas inovadoras e educação híbrida: Para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. *In*: BRITO, Glaucia S. *et al.* **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contexto da educação básica e da educação superior. Curitiba: IFPR, 2018.

CAMAS, N. P.; BRITO, G. S. da. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDEIAS, António. Ensaios sobre a Educação Nova. *In*: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a educação nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995.

CARDOZO, Renan. Formação de professores e TDIC: o PROINFO integrado em questão. *In*: CARDOZO, Renan *et al.* **Interdisciplinaridade nas ciências humanas**. [livro eletrônico]. Jaguarão: CLAEAC, 2017. p. 60-74.

CASTELLS, M. A. **Sociedade em Rede - A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTI, Roberto de A.; GAYO, Maria A. F. S. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceito**, nº 44, p. 49, 2004/2005.

CENSO 2016. **ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**. Ministério da Educação. Disponível em: [http://abed.org.br/censoEaD2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoEaD2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf). Acesso em: 3 mai. 2020.

CENSO 2018. **ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1644/2019/10/censoeadbr\\_-\\_2018/2019](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019). Acesso em: 10 abr. 2020.

CENSO 2006. **ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**. Ministério da Educação. Disponível em [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1066/2010/11/anuario\\_abraead\\_2006](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1066/2010/11/anuario_abraead_2006). Acesso em: 7 mar. 2020.

CENSO 2016. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 3 ago. 2020.

CENSO 2013. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 3 ago. 2020.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018: Divulgação dos resultados. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 3 ago. 2020.

CEZAR, Kilma. SUAIDEN, José E. **O impacto da sociedade de informação o desenvolvimento**. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/34305>. Acesso em: 23 nov. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Traduzido para o português por Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acesso em: 7 mar. 2020.

COMMUNITY MOODLE. **Recursos**. Disponível em: [https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Recursos](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Recursos). Acesso em: 10 jun. 2019.

CORDEIRO, Salete F. N.; BONILLA, Maria H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educ. Rev.** [online], n. 56, p. 259-275, 2015.

CORREA, Michele Antunes. Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na EAD. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.125-140, 2013.

COSTA, Jose W.; MATTOS, Maria J. V. M. Utilização de recursos da Web 2.0 por professores de graduação no processo ensino-aprendizagem. *In*: VALLE, Luiza E. R.; COSTA, Jose W.; MATTOS, Maria J. V. M. (Org.). **Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. *In*: COSTA, José Wilson da; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 15-38.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

CUNHA, Gilza Iale Camelo da *et al.* Metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem: proposta metodológica para disciplina gestão de pessoas. *In*: SILVA, Andreza R. L. da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 47-67.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. *In*: CURY, Carlos Roberto Jamil; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-142.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. *In*: \_\_\_\_\_. **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Mauricio Pietrocola (organizador). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001. p. 125-150.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? *In*: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborative-learning: cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19.

DZIEKANIAK, Gisele. AIRES, Rover. Sociedade do conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero - Revista de Informação**, v. 12, n. 5, out. 2011.

FARIAS, I. M. S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 11-53.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762/11342>. Acesso em: 26 fev. 2020.

FERREIRA, Robinalva. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FISCHER, Graciana S. **Um ambiente virtual multimídia de ensino na web, com transmissão ao vivo e interatividade**. 2001. Monografia. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7124/000495427.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 mar. 2020.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; COELHO, Claudio. **Desenvolvimento de material didático para educação a distância no contexto da educação matemática**. São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/650/desenvolvimento\\_de\\_material\\_didatico\\_para\\_educacao\\_a\\_distancia\\_no\\_contexto\\_da\\_educacao\\_matematica\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/650/desenvolvimento_de_material_didatico_para_educacao_a_distancia_no_contexto_da_educacao_matematica_). Acesso em: 22 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, L. V.; FREITAS C. V. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIGLIO, Kamil; SOUZA, Marcio V; SPANHOL, Fernando J. Redes sociais e ambientes virtuais: reflexões para uma educação em rede. *In*: SOUZA, Marcio V. GIGLIO, Kamil. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda., 2015. [livro eletrônico]. v. 1.

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

GOTTARDI, Mônica de. L. **A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno**. 2015. Disponível em: [http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08\\_A\\_AUTONOMIA\\_NA\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08_A_AUTONOMIA_NA_APRENDIZAGEM.pdf). Acesso em: 20 fev. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O uso da internet, televisão e celular no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 7 mar. 2020.

JAMES, William. The principles of Psychology (New York, 1890), vol. II, cap. 28. *In*: HERRNSTEIN, R. J.; BORING, E. G. (Org.). **Textos básicos de história da psicologia**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971. p. 477-491.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. **Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela**. Virginia: Aique, 1999.

JUNIOR, Luiz C. R. **Metodologias ativas de aprendizagem para a educação a distância**: uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY, C. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. A formação do professor na sociedade digital. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, ano 5, n. 11, jul./dez. 2003.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pedagogia Crítico-Social**: perspectiva histórico-cultural. 2013. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/1n0csc>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

LIMA, Valéria Vernaschi. **Espiral construtivista**: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000200421](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421). Acesso em: 5 maio 2019.

LITTO, Frederico M. **Aprendizagem à distância**. Ilustração de Paulo Caruso. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MANFREDI, Silvia. M. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções (versão preliminar). 1993. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf). Acesso em: 27 jan. 2019.

MARTINS-JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. 2000. p. 133-173.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2013.

MATTAR, João. As metodologias ativas e a Educação a Distância. In: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Ministério da Educação. **CENSO 2016**. Disponível em: [http://abed.org.br/censoEaD2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoEaD2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf). Acesso em: 3 ago. 2018.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Editora Artesanato Educacional, 2017.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MELO, Renata dos A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária**. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2017.

MENDES, Fabio Ribeiro. **A formação de hábito de estudo: teoria e prática**. Porto Alegre: Autonomia Editora, 2013.

MESQUITA, A. M. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. 2010. Disponível em: [books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf](https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf). Acesso em: 5 jan. 2019.

MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic; M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 280-291.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 88, n. 220, p. 421-444, 2007.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Raquel de Almeida. O Proformação e seu modelo de educação a distância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 262-274, dez. 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MORAN, José M. **Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. 2000a. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_educacao/uber.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf). Acesso em: 1 jan. 2019.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2000b.

MORAN, José M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

MORAN, José M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356, maio/ago. 2004.

MORAN, José M. **Base para uma educação inovadora**. 2007. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/bases.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2020.

MORAN, José M. **A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração**. 2013a. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_online/pesquisa\\_e\\_colaboracao.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

MORAN, José M. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

MORAN, José M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2). p. 15-33.

MORAN, José M. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 2017a. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

MORAN, José M. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. 2017b. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso em: 10 mai. 2020.

MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Antônio F. B.; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MOREIRA, Virginia. **De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia**. São Paulo. Annablume, 2007.

MOURA, A. A Web 2.0 e as tecnologias móveis. *In*: CARVALHO, Ana Amélia A. (Org). **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Brasília: MEC, 2008. p.121-146.

MOURA, A. Da Web 2.0 à Web 2.0 móvel: implicações e potencialidades na educação. **Revista Limite**, n. 4, p. 81-104, 2010. Disponível em: [www.revistalimite.es/volumen%204/moura.pdf](http://www.revistalimite.es/volumen%204/moura.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

NASCIMENTO, Francisco E. M.; SILVA, Denílson G. Educação mediada por tecnologia: inovações no processo ensino-aprendizagem - uma revisão integrativa. **Abakos**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 72-91, maio 2018.

NOVACK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. *In*: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)**. Lisboa: Educa, 1995.

O'REILLY, Tim. "What is web 2.0 : design patterns and business for the next generation of software", 2005. Disponível em <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acessado em 11 de julho de 2020.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 99-147 (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

PARRILLA, A. **El apoyo en la escuela**. Un proceso de colaboración. Mensajero: Bilbao, 1996.

- PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. **AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.
- PERES, Eliane. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2018.
- PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/915/890>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na Educação a Distância. *In*: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2011. p. 125-146.
- PRETI, Oreste. Educação a Distância: resignificando práticas. *In*: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Ed., 2005.
- PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós**, Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMOS, Daniela Karine. Perfil dos alunos de Licenciatura a distância e aspectos que contribuem para aprendizagem. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. esp., p. 199-220, jul./dez. 2013.
- REY, Fernando G. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- REZENDE, Nayana, C. **A distância entre o pedagogo e a educação a distância: a formação do pedagogo pela e para a EaD**. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.
- RIBEIRO, Raimunda M. C.; CARVALHO, Carmem M. C. V. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em educação a distância (EaD). **Revista Aprendizagem em EaD**, Taguatinga, v. 1, out. 2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/2979/2233>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RIBEIRO, Simone R. O.; VILAÇA, Marcio L. C. Tecnologia, linguagem e educação a distância. *In*: VILAÇA, Marcio L. C.; ARAÚJO, Elaine V. F. (Org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

RIOS, Mara Dutra Ramos. **Sala de aula invertida**: uma abordagem pedagógica no ensino superior no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

RUMMEL, J. F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1981.

SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS JR., J. **Novo Marco Regulatório da Educação à Distância**: o início da quebra de paradigmas da EAD no Brasil. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/Publicado\\_Novo\\_Marco\\_Regulatorio\\_EAD\\_Jair\\_Santos\\_Jr.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Publicado_Novo_Marco_Regulatorio_EAD_Jair_Santos_Jr.pdf). Acesso em: 2 ago. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMITZ, Elieser X. **Sala de aula invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SIMÃO, José P. S. *et al.* **Inovação educativa e usabilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art7-vol.21-Edição-Temática-V-Outubro-2017.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Alessandra M. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210p.

TEODORO, Daniel L. **Aprendizagem em grupos cooperativos e colaborativos**: investigação no Ensino Superior de Química. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. Rev.** [online], n. 4, p. 79-97, 2014.

VALENTE, J. A. Comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, Maria E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VOIGT, Emílio. **Web 2.0, E-Learning 2.0, EaD 2.0: para onde caminha a educação a distância?** 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

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

ZANOTTO, Maria A. C.; ROSE, Tânia Maria S. **Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua**. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26374739\\_Problematizar\\_a\\_propria\\_realidade\\_analise\\_de\\_uma\\_experiencia\\_de\\_formacao\\_continua](https://www.researchgate.net/publication/26374739_Problematizar_a_propria_realidade_analise_de_uma_experiencia_de_formacao_continua). Acesso em: 21 maio 2019.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

YAMAMOTO, Yara. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

**APÊNDICE A – Carta de apresentação do acadêmico pesquisador e da pesquisa**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador e da Pesquisa**

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Prezado Senhor Coordenador do curso de Pedagogia,

Eu, Carlos Helmar Duarte, aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas, matriculado nesta instituição, venho através desta apresentar a proposta de pesquisa e pedir autorização para realizá-la no curso de Pedagogia.

A pesquisa, intitulada “Metodologias Ativas na Educação a Distância: a percepção dos alunos de um curso de Pedagogia a distância em relação ao processo ensino-aprendizagem” tem como objetivo principal: Investigar a percepção dos alunos de um curso de Pedagogia a distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido algumas etapas são fundamentais no desenvolvimento da pesquisa: a consulta ao PPC – Projeto Pedagógico do Curso, a observação do AVA e aulas presenciais e a aplicação de questionário a pessoas diretamente envolvidas nesses cursos.

Desta forma solicito ao Senhor(a), para ter acesso ao espaço físico da instituição, assistir as aulas presenciais e também acesso ao PPC de Pedagogia.

Além disso, solicito também permissão aplicar questionários aos alunos regularmente matriculados no 3º e 4º períodos do curso de Pedagogia e realizar conversas com os tutores do curso de Pedagogia.

Informo-lhe que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, além da preservação da identidade dos alunos, professores e coordenadores.

Asseguro ainda que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento, por nossa parte, em possibilitar aos entrevistados um retorno dos resultados da pesquisa.

Solicito também permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa científica, considerando as normativas referentes à ética e ao sigilo, necessário para assegurar a credibilidade dos futuros resultados e conclusões alcançadas.

Agradeço sua inestimável colaboração no processo de desenvolvimento da pesquisa científica em nossa instituição.

Eu e meu orientador nos colocamos a sua disposição no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas ou por meio dos contatos abaixo.

Desde já, agradecemos a atenção.

---

Carlos Helmar Duarte  
Aluno Pesquisador

José Wilson da Costa  
Professor Doutor Orientador da Pesquisa

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) participante:

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Mestrado em Educação. Realizo uma pesquisa intitulada: “Metodologias Ativas na Educação a Distância: a percepção dos alunos de um curso de Pedagogia a distância em relação ao processo ensino-aprendizagem” A pesquisa tem como objetivo principal: Investigar a percepção dos alunos de um curso de Pedagogia a distância de uma Instituição Privada de Ensino Superior quanto ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa é realizada sob a supervisão e a orientação do professor doutor José Wilson da Costa. Uma das etapas da pesquisa prevê a aplicação de questionários alunos regularmente matriculados 3º e 4º períodos do curso de Pedagogia. Diante da grande importância da sua participação na pesquisa, solicito que responda ao questionário, que permitirá compreender a percepção do aluno em relação ao uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

A participação na pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Saiba também que a sua identidade será mantida com o total sigilo. Todas as informações que permitam identificá-lo serão omitidas. Informo também que o presente documento será emitido em duas vias, assinadas pela pesquisadora. Uma via ficará em seu poder e a outra em poder da pesquisadora.

Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador ou pelo professor orientador, nos contatos abaixo.

Carlos Helmar Duarte (aluno Pesquisador)

Prof. Dr. José Wilson da Costa (Professor Pesquisador)

Desde já agradeço a sua boa vontade.

Atenciosamente,

---

Carlos Helmar Duarte

Aluno Pesquisador

---

Nome do participante



## **APÊNDICE C – Roteiro de observação**

Serão observados a organização pedagógica, rotinas e estrutura dos equipamentos para o uso do AVA e nas aulas presenciais pelos alunos.

### **1. AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem**

- 1.1 Tecnologias digitais
- 1.2 Objetos de aprendizagem
- 1.3 Interação
- 1.4 Acessibilidade
- 1.5 Aprendizagem colaborativa
- 1.6 Processo de avaliação

### **2. Aula presencial**

- 2.1 Postura do professor e tutor,
- 2.2 Organização das atividades na sala de aula,
- 2.3 Discussão e debate nas atividades
- 2.4 Estudo em grupo
- 2.5 Diálogo
- 2.6 Pesquisa



## APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos

### 1. Idade

- a) menos de 20 anos
- b) de 21 a 30 anos
- c) de 31 a 40 anos
- d) de 41 a 50 anos
- e) mais de 51

### 2. Sexo

- a) Masculino
- b) Feminino

### 3. Quantas Horas da semana você reserva para a realização das atividades do curso?

- a) 2 a 3 horas
- b) 4 a 5 horas
- c) 6 a 7 horas
- d) acima de 8 horas

### 4. Qual o seu nível de conhecimento sobre Tecnologias Digitais?

| Tecnologia Digital | Nenhum | Ruim | Bom | Muito Bom |
|--------------------|--------|------|-----|-----------|
| Celular            |        |      |     |           |
| Tablet             |        |      |     |           |
| Computador         |        |      |     |           |
| Televisão          |        |      |     |           |

### 5. Você possui acesso à internet, utilizando (Você poderá marcar mais de uma opção):

- a) Celular
- b) Tablet
- c) Computador
- d) Televisão

### 6. Já fez algum outro curso em EAD?

- a) Sim
- b) Não

### 7. Na sua experiência como aluno, você já vivenciou atividades em que os professores faziam uso de materiais, tais como: vídeos e textos, para serem estudados em casa e discutidos posteriormente na sala de aula?

- a) Sim, mas somente em algumas aulas
- b) Sim, em todas as aulas
- c) Não

### 8. Você tem dificuldade em relação à proposta de estudo da universidade?

- a) Nenhuma
- b) Pouca
- c) Muito
- d) Não conheço a proposta de estudo

**9. Em relação às práticas pedagógicas adotadas, (nas atividades do AVA), para você, essas práticas:**

**9.1 buscam uma associação entre o conteúdo e a realidade do aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**9.2 reconhecem os limites e o potencial de cada aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**9.3 Favorecem uma maior aproximação na relação professor, tutor e aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**9.4 Exploram atividades na busca do engajamento dos alunos para que se sintam comprometidos com o seu processo de aprendizagem na busca constante do seu desenvolvimento:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**9.5 Proporcionam feedbacks das respostas às atividades e questionamentos dos alunos:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**10. Em relação às práticas pedagógicas adotadas nas aulas presenciais, para você essas práticas:**

**10.1 buscam uma associação entre o conteúdo e a realidade do aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**10.2 reconhecem os limites e o potencial de cada aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**10.3 Favorecem uma maior aproximação na relação professor, tutor e aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**10.4 Exploram atividades na busca do engajamento dos alunos para que se sintam comprometidos com o seu processo de aprendizagem na busca constante do seu desenvolvimento:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**10.5 Proporcionam feedbacks das respostas às atividades e questionamentos dos alunos:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**11. Em relação à organização e o conteúdo das atividades elaboradas pelos professores e tutores à distância no AVA, para você, há valorização da opinião dos alunos:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**12. Em relação às tele aulas, para você, o professor:**

**12.1 Se mostra detentor do conhecimento:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**12.2 A postura favorece um aprendizado compartilhado entre professor, tutor e aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**12.3 Se colocam como um facilitador, incentivador da aprendizagem:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**13. Em relação às aulas presenciais, você percebe que:**

**13.1 O tutor presencial domina o conteúdo abordado:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**13.2 O aluno tem oportunidades para questionar e colaborar nos momentos de discussões na sala de aula:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**13.3 O tutor se coloca como um facilitador, incentivador da aprendizagem:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**13.4 As estratégias adotadas favorecem um aprendizado compartilhado entre professor, tutor e aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**14. Em relação ao horário de estudo, você:**

- a) Tem sempre um horário próprio para estudo.
- b) De vez em quando, organiza um horário próprio para estudo.
- c) Não tem um horário próprio para estudo.

**15. Você tem uma rotina de estudo?**

- a) Sim, sempre organizo e planejo meus estudos.
- b) Em parte. Início o semestre com uma rotina de estudo, mas não consigo mantê-la até o final.
- c) Não, nunca organizo uma rotina de estudos.

**16. Quanto ao seu hábito de estudo em relação às leituras, você:**

**16.1 Realiza todas as leituras propostas nas disciplinas:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**16.2 Faz as leituras complementares, quando propostas pelos professores e tutores:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**16.3 Busca outras leituras por conta própria, além das indicadas nas disciplinas:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**17. Indique os locais onde você realiza as pesquisas:**

- a) Internet
- b) Livros
- c) Revistas
- d) Jornais

**18. Você acessa a sua área do aluno no AVA:**

- a) Em computadores, a partir dos browsers (internet, mozilla, croome)
- b) Via aplicativo (android, ios - Smartphones).
- c) Tanto em computadores quanto via aplicativo dos Smartphones.

**19. Em relação às inovações dos espaços físicos destinados às aulas presenciais, você considera que, a conexão da rede sem fio é:**

- a) Ruim
- b) Boa
- c) Ótima

**20. Na aula presencial a qualidade da exibição da tele aula, é:**

- a) Ruim
- b) Boa
- c) Ótima

**21. O laboratório de informática para uso é:**

- a) Ruim
- b) Bom
- c) Ótimo
- d) Não há laboratório de informática

**22. Em relação às inovações do espaço virtual - AVA, atividades propostas, à interação entre professores, tutores e alunos, o ambiente favorece o uso de estratégias diferenciadas de inserção de textos interativos, imagens e vídeos no AVA Textos interativos com hiperlinks, imagens e vídeos:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**23. Em relação às atividades propostas no AVA, para você:**

**23.1 As propostas favorecem a formação de um sujeito com mais iniciativa na busca pelo conhecimento:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**23.2 As situações da prática associado à teoria, nas atividades, são apresentadas:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**23.3 Os conceitos abordados nas atividades são relevantes:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**23.4 Nas atividades são apresentadas situações que permitem estabelecer relações com os saberes prévios do aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**24. Em relação às estratégias adotadas nas aulas presenciais, para você:**

**24.1 Essas estratégias favorecem a formação de um sujeito com mais Iniciativa na busca pelo conhecimento:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**24.2 As situações da prática associado à teoria são trabalhadas:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**24.3 Os conceitos abordados na sala de aula são relevantes:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**24.4 Durante as aulas presenciais são apresentadas situações que permitem estabelecer relações com os saberes prévios do aluno:**

- a) Sempre
- b) Poucas vezes
- c) Nunca

**25. Para a realização das atividades em grupo, você e seus colegas utilizam: (Você poderá marcar mais de uma opção)**

- a) Reuniões presenciais
- b) Uso do aplicativo de vídeo chamadas: Whatzapp, hangouts, Skype, etc...
- c) Uso de uma lista de discussões, e-mails

**26. Na realização do trabalho em grupo você percebe que:**

- a) Todos os integrantes realizam as tarefas e cooperam entre si
- b) Somente alguns integrantes realizam as tarefas e cooperam entre si
- c) Você faz o trabalho sozinho
- d) Você não participa da realização das tarefas e do processo de cooperação

**27. Em relação ao tema de estudo e estratégias propostas pelo professor para as atividades em grupo, você considera que nas propostas:**

**27.1 Tema de estudo: (Tema abordado pelo conteúdo da disciplina)**

- a) há muita dificuldade
- b) há pouca dificuldade
- c) Não há dificuldade

**27.2 Estratégias propostas: (Divisão do grupo, apresentação e entrega do trabalho, etc...)**

- a) há muita dificuldade
- b) há pouca dificuldade
- c) Não há dificuldade