Planejamento, elaboração e utilização de materiais didáticos disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem

Adriana Barroso de Azevedo - UMESP

Regiane M. Tomé Faim - UMESP

Resumo

A organização de um curso na modalidade a distância exige conhecimentos e comprometimento no exercício da profissão docente, como a construção de saberes específicos para a elaboração de aulas e o gerenciamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Neste sentido, ao darmos voz aos alunos de um curso de educação a distância (EaD), por meio de suas experiências e percepções descritas em suas vivências com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), presumimos que isto poderá contribuir para aprimorar a prática docente na modalidade a distância, estimulando a busca de novas metodologias para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, neste artigo, refletimos sobre as experiências dos alunos na utilização do AVA, por meio de suas narrativas, considerando os recursos e atividades nele disponíveis e as contribuições do AVA para o ensino-aprendizagem e para a formação docente. Fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos da modalidade narrativa, à luz de Clandinin e Connelly (2015) e nos amparamos na abordagem biográfica partindo de Delory-Momberger (2012), Passeggi (2011) e Azevedo (2015). Assim como refletimos teoricamente a partir de Behar (2009), Clementino (2015), Ricardo (2013), Silva (2013), entre outros. Abordamos primeiramente aspectos da educação a distância, da docência no século XXI e da autoria docente. Em seguida, analisamos as teorias e concepções do ambiente virtual de aprendizagem, do planejamento pedagógico para a educação a distância e da produção do material didático. Ao fim, partimos da análise hermenêutico-fenomenológica (AHF) com a interpretação dos registros textuais das experiências vivenciadas pelos participantes no AVA, e chegamos à essência do fenômeno por meio dos processos de textualização e tematização (operacionalizada pelas rotinas de organização e interpretação). Do ciclo de validação emergiram quatro grandes temas:

busca, fluência, vias e mediação, cujos desdobramentos viabilizaram reflexões sobre a formação na modalidade a distância, o planejamento do conteúdo, o uso do recursos e atividades no AVA e a interação entre professores e alunos, que podem e devem continuar a ser o objetivo maior dos profissionais que atuam ou venham a atuar na modalidade a distância.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; planejamento; material didático.

Planning, elaboration and use of didactic material made available in the Virtual Learning Environment

Abstract

Organizing a Distance Education course demands knowledge and commitment to the exercise of the teaching profession, such as the construction of specific knowledge for the elaboration of classes and the management of the virtual learning environment (VLE). In this sense, by giving voice to the students of a distance education course (DE), through their experience and perceptions described by their contact with the virtual learning environment (VLE), it is assumed that this may contribute to improving the teaching practice in the distance modality, stimulating research for new methodologies to improve the teaching-learning process. Therefore, this article aims at reflecting upon the students' experiences in using VLE, through their narratives, considering the resources and activities available to them and the VLE's contributions to teaching-learning and teacher training. The theoretical framework for this research was based on the assumptions of the narrative essay, in the light of Clandinin and Connelly (2015) and the biographical approach from Delory-Momberger (2012), Passeggi (2011) and Azevedo (2015). As well as the reflections of Behar (2009), Clementino (2015), Ricardo (2013), Silva (2013), among others. Firstly, aspects of distance education, teaching in the 21st century and teaching authorship were addressed. Then, the theories and conceptions of the virtual learning environment, pedagogical planning for distance education and the production of didactic material were analyzed. Finally, the hermeneutic-phenomenological analysis (HPA) was developed with the interpretation of the textual records of the experiences lived by the VLE participants, and the essence of the phenomenon was reached through the processes of textualization and thematization (operationalized by routines of organization and interpretation). From the validation cycle, four major themes emerged: search, fluency, pathways and mediation, which resul-

ted in reflections on distance learning, content planning, use of resources and activities in the VLE, and interaction between teachers and students, which can and should continue to be the main goal of professionals who work or will work with distance education.

Keywords: teacher training; distance education; planning; didactic material.

Planeamiento, elaboración y utilización de materiales didácticos disponibles en ambiente virtual de aprendizaje

Resumen

La organización de un curso en la modalidad a distancia exige conocimientos y comprometimiento en el ejercicio de la profesión docente, como la construcción de saberes específicos para la elaboración del contenido de las clases y el gestión del ambiente virtual de aprendizaje - AVA. De este modo, cuando le damos voz a los alumnos de un curso de educación a distancia - EAD, por medio de sus experiencias y percepciones descritas en sus vivencias al estudiar en el ambiente virtual de aprendizaje - AVA, conjeturamos que ello podrá contribuir para aprimorar la práctica docente en la modalidad a distancia al estimular la busca de nuevas metodologías. Por lo tanto, en este artículo, reflexionamos sobre las experiencias de los alumnos al utilizar el AVA, por medio de sus narrativas, al considerar los recursos y actividades disponibles en el ambiente y sus contribuciones en la enseñanza/aprendizaje y en la formación docente. Nos fundamentamos en los postulados teóricos de la modalidad narrativa, a la luz de Clandinin e Connelly (2015) y nos respaldamos en el enfoque biográfico de Delory-Momberger (2012), Passeggi (2011) y Azevedo (2015). De esta forma, reflexionamos teóricamente a partir de Behar (2009), Clementino (2015), Ricardo (2013), Silva (2013), entre otros. Abordamos en primer lugar aspectos de la educación a distancia, de la docencia en el siglo XXI y de la autoría docente. Enseguida, analizamos las teorías y concepciones del ambiente virtual de aprendizaje, del planeamiento pedagógico de la educación a distancia y de la producción de material didáctico. Al finalizar, partimos del análisis de la hermenéutica-fenomenológica (AHF) con la interpretación de los textos escritos de las experiencias vividas por los participantes en el AVA, llegamos a la esencia del fenómeno por medio de los procesos de textualización y tematización (operacionalizada por las rutinas de organización e interpretación). Del ciclo de validez emergieron cuatro grandes temas: busca, fluencia, vías y mediación, cuyos desplega-

mientos hicieron viables reflexiones sobre la formación en la modalidad a distancia, el planeamiento del contenido, el uso de recursos y actividades en el AVA y la interacción entre profesores y alumnos, que pueden y deben continuar a ser el objetivo mayor de los profesionales que actúan o actuarán en la modalidad a distancia.

Palabras clave: formación de profesores; educación a distancia; planeamiento; material didáctico.

Educação a distância e a docência no século XXI: desafios contemporâneos

A educação a distância (EaD) é abordada pela literatura especializada sob vários aspectos, e diversas são as posições no que se refere a sua abrangência. Contudo, entendemos a educação a distância conforme consta na atualização do Decreto n.º 9.057/2017 em seu artigo 1º, que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394/1996, e a considera como

[...] a 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).

Compreendemos o conceito de educação a distância como um processo de ensino-aprendizagem que possibilita aos alunos estudarem independentemente do lugar em que se encontram; podem estar no Sul ou no Norte do Brasil, tanto professores como alunos estarão no mesmo ambiente virtual de aprendizagem, trocando experiências e saberes culturalmente diferentes, favorecendo a autonomia em relação ao seu tempo de estudo e de aprendizagem.

Nesse sentido, a troca de informação pode ser instantânea, permitindo pluralidade e diversidade de ideias que circulam de forma democrática. Notamos, assim, a afirmação da comunicação como um direito humano, proporcionando aos participantes do processo a oportunidade de acessarem as informações, analisarem,

refletirem e elaborarem com autonomia o seu conhecimento. Também na EaD devemos buscar formar indivíduos críticos, autônomos e criativos, que saibam questionar e transformar suas atitudes diante da sociedade e do momento presente.

Revelam-se, nessas situações, modificações profundas que são provocadas no papel do professor e do aluno perante essas mudanças no ensino, pois têm na EaD o professor como mediador e organizador do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o aluno torna-se o principal sujeito da construção do conhecimento, ativo e participante, sendo que ambos administram a gestão do seu tempo e espaço durante sua formação. Nesse sentido, emerge a necessidade de refletir sobre os desafios e possibilidades da docência no momento atual.

De acordo com as considerações já arroladas, podemos inferir que uma educação problematizadora não recusa todas as possibilidades dos recursos e ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, mas reconhece os processos vitais de sobrevivência neste mundo. O professor deve atentar-se para os embates que irá enfrentar diariamente no campo educacional, ora conservador, ora inovador, mas sempre levando em conta a dimensão social, política, histórica e cultural.

No bojo dessa prerrogativa, o conhecimento acontece por meio da ação, da experiência, do fazer propriamente dito. Está intimamente ligado à autonomia do aluno, quesito necessário para a aquisição do conhecimento, principalmente em um curso a distância. Deve-se estar aberto para novas práticas pedagógicas, incentivar a aprendizagem e o pensamento, fazendo indagações e possibilitando aos alunos refletirem.

Percebemos que diferentes estratégias possibilitam ampliar essa interação, aprimorando os processos de ensino-aprendizagem e construindo coletivamente o conhecimento. Assim, o professor se assume como ser aprendente, sabendo que, além de ensinar, ele também aprende no exercício diário de sua profissão docente. Recorremos a Azevedo e Gonçalves (2006, p. 13), para quem,

Nesse contexto, é fundamental distinguir o ato de ensinar do ato de aprender, pois ensinar significa: instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos e habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir – habilidades e competências esperadas do professor. Aprender designa a busca de informações, revisão da própria experiência, a aquisição de habilidades, descoberta de significados nos seres, fatos e acontecimentos, mudança de atitudes e comportamentos – sendo o educando o centro dessa etapa do processo.

Trata-se de estar aberto para o diálogo durante a aprendizagem e relacionar-se com os alunos valorizando os seus saberes, possibilitando que reflitam e problematizem a partir da sua realidade social, ou seja, o seu cotidiano. O objetivo é formar alunos críticos e cômicos com percepção de sua época, situação local e condição regional, que saibam questionar, opinar e avançar em ações concretas, que possam mudar suas práticas e rever ideias, agindo com novas atitudes.

Nesse sentido, a consciência da necessidade de mudança existe especialmente quando tratamos de reflexões a respeito do reconhecimento e credibilidade da EaD pela sociedade. Na compreensão de novas possibilidades, o que se procura são os rumos dessa mudança de políticas e de intervenções para educação, de modo a responder às necessidades do momento.

Acreditamos na EaD como precursora de novos caminhos em tempos atuais, despertando o aprendizado para aqueles que jamais sonhavam com o acesso ao ensino superior e conscientizando os profissionais sobre a responsabilidade neste tipo de modalidade de ensino. Nesse sentido, “[...] exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino” (TARDIF, 2014, p. 114-115).

Dentre os diversos desafios presentes na EaD está a formação dos profissionais que atuam nesta área, desde professores/ autores/tutores até equipes responsáveis pelas diferentes fases de produção. Esses profissionais, além de trabalharem em sintonia para o planejamento e a elaboração dos materiais didáticos, preci-

sam ter o conhecimento e a sensibilidade no momento da escolha dos recursos e das atividades que serão disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem.

Inserimos nesse enfoque a discussão da autoria no contexto da EaD, pois “[...] é preciso olhar a prática do docente a distância em sua integridade e despertar sua autoria como componente essencial da ação pedagógica, capaz de promover o diálogo entre professores e alunos e o despertar de seus processos criativos” (RICARDO, 2013, p. 83).

Portanto, quando se concebe a prática docente não se pode deixar de considerar a autoria e os caminhos reflexivos percorridos para produção dos materiais didáticos. Ricardo (2013) pontua a dificuldade na capacitação de professores autores para a EaD, pois esta não ocorre na formação inicial nem continuada nas universidades; o que se verifica é uma formação aligeirada, focada nas necessidades específicas de cada instituição.

Em outras palavras, os cursos de formação inicial e educação continuada de professores carece de um foco para a autoria docente, pois vincula-se à sua profissionalização e necessita ser cultivada ao longo da vida do indivíduo, contribuindo para a construção da sua identidade (RICARDO, 2013).

Complementando essas reflexões, Ricardo (2013, p. 9) nos leva a refletir quanto à replicação do material didático utilizado no presencial para a EaD, ou seja,

Este encaminhamento que a EAD está vivenciando, centrado nos conteúdos, ao invés de direcionar suas ações em investimentos na prática docente, replica as técnicas tradicionais do ensino presencial, impedindo o professor, em seu dia-a-dia, da construção de sua autoria [...]. Não se trata mais de replicar, mas questionar, criar, recriar e compartilhar com seus alunos dúvidas, descobertas, leituras, releituras e questionamentos, inerentes ao processo de construção do conhecimento.

É neste sentido que a modalidade a distância precisa se apropriar das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), “[...] aproveitando

a autoria de milhares de professores capazes de produzir textos educacionais, ao invés de fazer uso massivo de conteúdos prontos que limitam o pensar, o refletir e o agir pedagogicamente” (RICARDO, 2013, p. 5).

Ambiente virtual de aprendizagem: teorias e concepções

O conceito de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), também denominado *Learning Management Systems (LMS)* ou sistemas de gerenciamento do aprendizado, é amplamente difundido na cibercultura¹. De acordo com Silva (2013) esse ambiente compreende *softwares*, disponibilizados na internet, que reúnem ferramentas para a criação, a tutoria e a gestão de atividades, que geralmente se apresentam na forma de cursos. De acordo, ainda, com Silva (2013, p. 92), são

[...] constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento por meio de comunicação síncrona e assíncrona, simulações, hipertextualidade, cooperação, construções coletivas e compartilhamento.

Ou seja, segundo o autor, a utilização do AVA na educação engloba a interação, o compartilhamento e a colaboração entre professores e alunos. Nesse sentido, o docente precisa fundamentar-se em concepções pedagógicas apropriadas à formação humana, que contemplem a mediação e a aprendizagem participativa, potencializando os seus ofícios a partir do ambiente virtual de aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* “[...] trabalha com uma perspectiva dinâmica de aprendizagem, na qual a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque (SILVA, 2015, p. 101). Nesse sentido, permite a realização de atividades e a reflexão crítica, partindo dos recursos e da participação em fóruns e chats, etc.

¹ Pierre Lévy ok! (1999, p. 17) conceituou cibercultura como “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. [Enquanto considera ciberespaço como] meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

Feitas essas colocações, convém esclarecermos que “[...] quanto mais bem organizado o site do curso, mais fácil será a utilização da tecnologia por parte dos alunos. Se não encontrarem dificuldades com o uso da tecnologia, os alunos terão uma participação mais ativa no curso” (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 133), mas, para que isso ocorra efetivamente durante o período do curso, as instituições de ensino precisam garantir o funcionamento das tecnologias e fornecer suportes midiáticos para solução de problemas que poderão ocorrer.

A construção e o desenvolvimento de um curso a distância dependem “[...] da proposta implementada em um AVA, pois os objetivos de comunicação e compartilhamento de conteúdos podem se misturar numa imbricação em que a troca de mensagens produz conteúdos e os conteúdos produzidos geram discussões” (BURNHAM et al., 2012, p. 158).

Perante as inúmeras alternativas de recursos e atividades disponíveis para os docentes planejarem seus cursos/espacos, torna-se imprescindível criar e recriar possibilidades de aprendizagem com o uso desse AVA. Filatro e Cairo (2015, p. 234, grifo das autoras) afirmam ainda que

[...] O ambiente é uma “coleção de objetos (conteúdos) e ferramentas (serviços)”. [...] **conteúdos**, na forma de objetos de aprendizagens, vídeos, podcats, infográficos, materiais impressos, jogos, enfim, conteúdo de todos os formatos, modos, modalidades e mídias podem fazer parte do ambiente e apoiar a aprendizagem [...]. As **ferramentas** acompanham. São serviços usados na unidade de estudo para viabilizar a realização de atividades, incluindo aí o acesso aos conteúdos. (grifo das autoras).

Portanto, na EaD [...], “[...] o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante” (BRASIL, 2007, p. 12).

Na educação, “[...] o planejamento remete a ações previamente organizadas para responder aos desafios de aprendizagem,

estabelecendo antecipadamente caminhos que norteiam a execução, o acompanhamento e a avaliação do processo educacional” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 225), levando em conta que os conteúdos educacionais são planejados por professores que se encontram separados, geograficamente e temporalmente, dos alunos.

Nessa perspectiva, o planejamento, “[...] além de ser centrado no aluno, deve privilegiar estratégias que ajudem a obter a confiança dele, assim como estimulá-lo à participação” (PALLOF; PRATT, 2002 apud CLEMENTINO, 2015, p. 154).

No âmbito da produção de conteúdos educacionais, o foco do planejamento está no produto resultante, ou seja, nos “[...] livros impressos e digitais, objetos de aprendizagem, podcasts, vídeos e infográficos, entre outras soluções educacionais. Cada um desses artefatos produzidos com finalidade educacional pode ser em si mesmo o objeto do planejamento” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 225).

Lembrando que a utilização da tecnologia pela tecnologia não é suficiente para a produção de materiais,

[...] a ideia central é que o material elaborado simule a **apresentação de conteúdos** e a **proposição de atividades** de aprendizagem feitas por um educador a seus alunos, antecipadamente o diálogo didático que ocorreria em uma situação de ensino-aprendizagem convencional (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 286, grifos das autoras).

Filatro e Cairo (2015, p. 61, grifo das autoras) citam

Aretio² que chama de **diálogo didático** a interação dialógica que ocorre entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, incluindo-se não apenas alunos e docentes, mas também equipe pedagógica e administrativa da instituição e, ainda, interlocutores externos, como pais e responsáveis, empregadores e potenciais empregadores, profissionais da área, representantes do governo e toda a comunidade.

² ARETIO, Lorenzo García. *La educación a distancia: de la teoría e la práctica*. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

Nesse sentido, seguem algumas descrições importantes referentes aos conteúdos educacionais: apresentá-los em uma linguagem clara, mais coloquial; indicar aos alunos as atividades que devem ser realizadas; promover reflexões; estimular os alunos a se envolverem com os conteúdos; reforçar a comunicação entre quem ensina e aprende utilizando pronomes pessoais e possessivos (FILATRO; CAIRO, 2015).

Partindo daí, pode-se perceber que o maior desafio dos professores está em apresentar ou propor atividades autorais e compartilhadas que promovam a interação com os alunos. “Por mais experiente que seja o especialista em conteúdo, criar um recurso didático, seja ele um livro impresso ou um objeto de aprendizagem, não é a mesma coisa que dar uma aula, proferir uma palestra ou ministrar um curso” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 280).

Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 125) complementa que

O assunto compartilhamento, naturalmente, abre espaço para outro: direitos autorais. Isso acontece porque estes constituem uma das maiores dificuldades enfrentadas por aqueles que encontram recursos digitais na Web ou em outras tecnologias, como CD e DVD.

Na legislação brasileira, não existe uma lei específica que regule a utilização de materiais disponíveis na internet. Tanto as instituições de ensino como professores valem-se da Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, com as alterações sofridas pela Lei n.º 12.853, de 14 de agosto de 2013, que consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. No seu artigo 7º, consta que são “[...] obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro” (BRASIL, 2013), tais como:

- I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas;
- II - as conferências, alocações, sermões e outras obras da mesma natureza;
- III - as obras dramáticas e dramático-musicais;

- IV - as obras coreográficas e pantomímicas, cuja execução cênica se fixe por escrito ou por outra qualquer forma;
- V - as composições musicais, tenham ou não letra;
- VI - as obras audiovisuais, sonorizadas ou não, inclusive as cinematográficas;
- VII - as obras fotográficas e as produzidas por qualquer processo análogo ao da fotografia;
- VIII - as obras de desenho, pintura, gravura, escultura, litografia e arte cinética;
- IX - as ilustrações, cartas geográficas e outras obras da mesma natureza;
- X - os projetos, esboços e obras plásticas concernentes à geografia, engenharia, topografia, arquitetura, paisagismo, cenografia e ciência;
- XI - as adaptações, traduções e outras transformações de obras originais, apresentadas como criação intelectual nova;
- XII - os programas de computador;
- XIII - as coletâneas ou compilações, antologias, enciclopédias, dicionários, bases de dados e outras obras, que, por sua seleção, organização ou disposição de seu conteúdo, constituam uma criação intelectual.

Outra legislação utilizada é a Lei n.º 9.609, de 19 de novembro de 1998, Lei do *Software* ou programa de computadores, que estabelece regras próprias para a proteção do criador do *software*, “[...] que é tecnicamente entendido como um conjunto de componentes e programas empregados para instruir uma máquina (*hardware*) e realizar atividades específicas e delineadas pelos seres humanos” (RICARDO; DIAS, 2012, p. 456).

No entanto, a legislação brasileira não prevê todos os casos possíveis para utilização de materiais didáticos, no que se refere aos direitos autorais. “Assim, os advogados costumam trabalhar com analogias quando os casos não estão previstos em Lei” (PIVA; AMORIM, 2012, p. 342).

Por este ângulo, Mesquita, Piva Júnior e Gara (2014, p. 105) ponderam que

Ao se verificar as legislações que tratam dos direitos autorais, numa visão geral, o que podemos notar implicitamente é a isenção dos educadores para a utilização justificada de certas obras intelectuais (pequenos trechos) em sua sala de aula. Ou seja, os professores não têm a necessidade de obter permissão dos proprietários dos direitos autorais para utilizar esses pequenos trechos em sala de aula.

Nesta lógica, na EaD, torna-se prudente utilizar obras de terceiros que sejam distribuídas por *Creative Commons*³ (CC) ou estejam em Domínio Público⁴, sendo que este é o principal portal com materiais didáticos abertos; uma particularidade relevante é que obras muito antigas e cujos autores já falecerem há mais de 70 anos são livremente reproduzidas e distribuídas.

Ademais, pela complexidade de todas essas colocações, as instituições de ensino precisam especificar sua política de direitos autorais e os professores autores devem conferir os detalhes dos contratos antes de assiná-los.

Metodologia e procedimentos de interpretação

Partindo de tais referências teóricas, buscamos refletir as percepções que emergem dos alunos de um curso de Pedagogia EaD sobre o planejamento, elaboração e utilização de materiais didáticos disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem. Pautamos, metodologicamente, na pesquisa narrativa, à luz de Clandinin e Connelly (2015, p. 51), que a conceituam como “[...] uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do mesmo tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieu*⁵”.

Recorremos à abordagem metodológica na pesquisa biográfica, que

[...] se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

De modo complementar, salienta-se que

³ Disponível em: <<http://www.creativecommons.org>>. Acesso em: 12 set. 2017.

⁴ Principal portal no Brasil com material livre. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2017.

⁵ Tradução do Francês-Português: meios (conforme Tradutor online). Disponível em: <<http://www.etranslator.ro/pt/tradutor-frances-portugues-online.php>>. Acesso em: 12 set. 2017.

[...] o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Na concepção de Azevedo (2015, p. 29),

A narrativa é preciosa, uma vez que tem o potencial de conectar cada um à sua experiência e à do outro, entrelaçando o pessoal e o coletivo, o passado e o presente. E a palavra, que é concedida a cada um e a todos, tem o poder de promover o protagonismo do vivido e também a reflexão sobre ele.

Nessa lógica, ao contar sua própria história por meio de sua narrativa, “[...] a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147), oportunizando, assim, que esses futuros professores narrem suas experiências e reflitam suas práticas.

As narrativas reveladas no ambiente virtual de aprendizagem foram interpretadas pela abordagem hermenêutico-fenomenológica (AHF), na forma como inspirou-se Maximina Freire (2010, 2012, 2015) ao ser “[...] atraída pela proposta metodológica de van Manen (1990)⁶, ao sugerir a união de fenomenologia e hermenêutica” (FREIRE, 2015, p. 173).

A autora ainda considera que “[...] a interpretação apresentada foi aquela que lhe foi possível, naquele momento sócio-histórico-pessoal, considerando o seu referencial teórico e experiencial” (FREIRE, 2012, p. 196). Corroborando com Clandinin e Connelly (2015, p. 65), pois também afirmam que

Cada interpretação precisaria ser considerada como uma possibilidade provisória. Assim, a atitude em uma perspectiva narrativa é a de fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades, outras interpretações e outros modos de explicar as coisas.

Partindo do referencial teórico à luz de van Manen (1990),

⁶ VAN MANEN, M. *Researching lived experience: Human Science for na action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse Press, 1990.

Maximina Freire (2015, p. 175) amplia suas discussões sobre a AHF no seu Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GP e AHF/CNPq) com seus orientandos e alunos, agregando sua visão e “[...] naturalizando-a, a partir de percepções individuais e compartilhadas”, conforme segue:

1ª modificação: a hifenização tem uma intencionalidade para Maximina Freire (2015, p. 175), pois “[...] evidencia que o *todo* é formado por *partes* igualmente relevantes que o formam e este, por sua vez, reflete as partes, desde a sua nomeação”, caracterizando a indissociabilidade dos termos.

2ª modificação: associa também ao processo de tematização o *refinamento e resignificação*, oportunizando ao pesquisador que “[...] evidencie unidades menores, refinando seu significado e resignificando-o, na procura de um termo – *um substantivo* – que melhor o traduza” (FREIRE, 2015, p. 175, grifo da autora), intensificando o movimento do ciclo de validação, o qual, enquanto assegura validade, possibilita o aprofundamento da compreensão.

Nesse sentido, Maximina Freire (2012, p. 192-193) nos elucida que

Tais substantivos capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais e, por seu sentido intransitivo, evidenciam o percurso entre a aparência e a essência, indicando os construtos que constituem o fenômeno – os temas hermenêutico-fenomenológicos –, revelando sua natureza e identidade.

3ª modificação: a preferência de Maximina Freire, no seu GP e AHF/CNPq, foi em adotar metáforas para apresentação do fenômeno investigado.

4ª modificação: a intenção da “[...] simetria no tratamento das vertentes, nos atos de descrever (fenomenologia) e interpretar (hermenêutica) a experiência em foco” (FREIRE, 2015, p. 175).

Apoiamo-nos na reflexão metodológica apontada e adotamos como instrumentos investigativos:

- *Piloto de apoio* – com questões abertas e fechadas, que possibilitou conhecer o perfil sociodemográfico dos alunos que já cursaram metade de um curso de Pedagogia e, apesar de se constituir de um questionário, os participantes ficaram livres, nas questões abertas, para relatarem suas experiências vivenciadas com a utilização de materiais didáticos no AVA.
- *Fóruns: apresentação e relato introdutório e experiência no uso do AVA* – registros textuais relevantes das práticas do cotidiano dos alunos para a realização do curso de Pedagogia EaD, por meio de suas experiências vividas e narradas.

A pesquisa foi realizada em um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma universidade confessional da cidade de São Bernardo do Campo, mais especificamente com os alunos do 4º período. O curso tem duração de 8 semestres, com uma carga horária de 3.200 horas/aulas, que começou a ser oferecido em 2006, e permanece até os dias de hoje.

A matriz desse curso de Pedagogia EaD dessa instituição foi organizada no formato modular, que agrupa diferentes temáticas e tem por objetivo a integração dessas temáticas por eixos, numa perspectiva de desenvolver uma prática integradora e interdisciplinar. Tal perspectiva tem como horizonte a superação da fragmentação do conhecimento, articulando as diferentes áreas do saber, respeitando e diferenciando as especificidades de cada temática.

Como o curso é oferecido na modalidade a distância, o aluno tem disponível um ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, espaço considerado como sua sala de aula virtual, cujo acesso ocorre por meio de um usuário e senha que a instituição concede ao discente. Todos os materiais didáticos e a comunicação entre professor e alunos são disponibilizados e registrados neste ambiente.

Nesta sala virtual constam informações gerais, como projeto político-pedagógico, planos de ensino, cronograma de teleaulas, plano de avaliação, etc. A organização precisa ser detalhada e de

fácil acesso aos alunos, partindo sempre do diálogo didático simulado, pois, segundo Filatro e Cairo (2015), essa comunicação ocorre por meio de texto escrito, de forma assíncrona.

Semanalmente, o aluno assiste a uma *teleaula* ministrada por um professor temático, com a duração de 1 hora e 40 minutos, transmitida via satélite (ao vivo) para os polos de apoio presencial distribuídos em todo o território nacional. Durante a transmissão, o aluno pode sanar suas dúvidas e enviar comentários sobre a *teleaula* via *chat*, sincronicamente, por intermédio de um monitor que o acompanha no polo. Há um professor auxiliar no estúdio que recebe os questionamentos e/ou comentários no *chat* e envia ao professor temático, por meio do *teleprompter*⁷, que irá responder, sempre se reportando ao aluno que fez a questão e também seu polo.

A *teleaula* precede ou sucede uma *aula-atividade*, com a mesma duração de 1 hora e 40 minutos, e trata-se de uma atividade que normalmente é realizada em grupos. Ocorre presencialmente no polo e, após a reflexão da proposta solicitada pelo professor temático, os alunos postam seus comentários num fórum de discussão, disponibilizado para esta finalidade e que proporciona a interação entre o docente e os alunos, sincronicamente.

Para complementar a semana de estudos, o aluno tem um conjunto de atividades teórico-práticas, disponibilizadas no *Moodle*, com uma carga horária de 16 horas e 40 minutos, planejadas pelo professor temático sobre os conteúdos do tema estudado, e inclui, por exemplo, leituras, vídeos, fórum, atividades, etc.

Os alunos do 4º período do curso de Pedagogia EaD – totalizando duzentos e oitenta e dois matriculados – são os participantes desse estudo. Esses estudantes foram acompanhados em dois semestres, entre 2016 e 2017, durante a mediação pedagógica, e de modo colaborativo: promovendo e estimulando a interatividade, tanto nos momentos síncronos quanto nos assíncronos, auxiliando-os na aprendizagem, estabelecendo estratégias de acompanhamen-

⁷ *Teleprompter* – tradução: teleponto (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2017).

to e avaliando por meio da correção de provas realizadas presencialmente e atividades no AVA.

Primeiramente, os discentes participaram do momento da *aula-atividade*, com da temática *A influência das pesquisas na formação do professor*, respondendo ao *piloto de apoio*. Após a respondência do piloto, selecionamos seis participantes para continuarem na pesquisa. Neste estudo, privilegiamos as percepções desses alunos pelo grande envolvimento dos mesmos na realização do curso de Pedagogia.

Participante 1: tem vinte e cinco anos, gênero feminino, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, estudante do curso de Pedagogia EaD do polo de Bertiooga, sendo sua primeira graduação.

Participante 2: tem trinta e seis anos, gênero feminino, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, estudante do curso de Pedagogia EaD do polo de Santos, sendo sua primeira graduação.

Participante 3: tem quarenta e seis anos, gênero feminino, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, estudante do curso de Pedagogia EaD do polo de Itanhaém, sendo sua primeira graduação.

Participante 4: tem trinta e quatro anos, gênero feminino, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, estudante do curso de Pedagogia EaD do polo de Mauá, sendo sua primeira graduação.

Participante 5: tem quarenta e quatro anos, gênero masculino, cursou o ensino fundamental em escola pública e parte do ensino médio em escola particular e parte em pública, estudante do curso de Pedagogia EaD do polo de Macaé, sendo sua primeira graduação.

Participante 6: tem trinta e dois anos, também do gênero feminino, cursou o ensino fundamental e médio (técnico) em escola pública, estudante do curso de Pedagogia EaD, do polo de Mauá, sendo sua primeira graduação.

O segundo instrumento para geração de registros de textos, organizado para esta pesquisa, foram dois fóruns de discussões:

Apresentação e relato introdutório e Experiência no uso do AVA. Nestes fóruns, os seis participantes puderam se apresentar e compartilhar suas experiências na utilização dos materiais didáticos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por meio de uma narrativa, contando detalhes do dia a dia na realização das atividades semanais do curso.

No segundo fórum, *Experiência no uso do AVA*, os participantes narraram a experiência com os materiais didáticos no ambiente virtual, como por exemplo, *apresentação de slides (teleaula)*, *guia de estudos*, *leitura @tiva*, *aula-atividade* e um *espaço aberto para sugestões e comentários*. As questões disponibilizadas foram norteadoras para as narrativas, portanto, os alunos tinham liberdade de respondê-las da maneira que lhes conviessem.

Para descrever e interpretar o fenômeno – as percepções que emergem dos alunos do curso de Pedagogia EaD sobre o planejamento, elaboração e utilização de materiais didáticos disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem – seguimos as rotinas de organização e interpretação propostas por Maximina Freire (2010), detalhadas a seguir:

- textualização: registro textual;
- tematização: identificação dos temas por meio de:
 - refinamento: leituras identificando as unidades de significado,
 - ressignificação: releituras contínuas que confrontam as unidades de significado identificadas, podendo ser confirmadas, reformuladas ou descartadas;
- ciclo de validação: legitima as interpretações e os temas que emergiram sobre o fenômeno e sua essência.

Considerando os detalhes apresentados, iniciamos a *rotina de organização e interpretação* partindo da materialização textual das experiências vividas e contadas pelos alunos de um curso de Pedagogia EaD por meio das narrativas, tanto das questões dissertativas do piloto como dos fóruns de discussões, que os interpretamos, conjuntamente, na etapa chamada de *textualização*.

Em seguida, essas narrativas passaram pela etapa de *tematização*, caracterizada pelo “[...] momento de *mergulho interpretativo* que permite: identificar unidades de significado, refinar e ressignificar tais unidades [...], até que seja possível revelar os *temas hermenêuticos-fenomenológicos* e suas *famílias*” (FREIRE, 2012, p. 195, grifo da autora). Foram inúmeras idas e vindas para emergirem os temas e seus desdobramentos. Como Maximina Freire (2012, p. 192) nos esclarece, o

[...] movimento que coloca as unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que interpretações iniciais sejam, além de confirmadas, reformuladas ou descartadas, gradualmente substituídas por nomeações mais pontuais, expressas por substantivos. Tais substantivos capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais e, por seu sentido intransitivo, evidenciam o percurso entre a aparência e a essência, indicando os constructos que constituem o fenômeno – os temas hermenêutico-fenomenológicos –, revelando sua natureza e identidade.

Simultaneamente, foi necessária a realização de inúmeras leituras e releituras dos registros textuais, que correspondem à reprodução do *ciclo de validação*, revelando assim as qualidades essenciais do fenômeno investigado e sua legitimidade, por meio dos TEMAS, *subtemas* e *subsubtemas*. A título de esclarecimento, os temas serão grafados em letra maiúscula, os subtemas em negrito e os subsubtemas em negrito/itálico.

BUSCA

O tema BUSCA configura-se como um ponto de partida, que impulsiona os participantes na realização de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, abarcando os subtemas **escolhas** e **desafios** e relacionando-os aos subsubtemas: ***oportunidade, tempo, custo e tecnologia***.

Nessa perspectiva, constatamos que os passageiros optam pela **escolha** de um curso de Pedagogia EaD por razões diversas: a ***oportunidade***, o ***tempo*** e o ***custo*** que terão disponíveis, como ilustram os excertos a seguir:

[...] considero a EAD uma excelente opção para casos assim como o meu... que já tenho meus 35 anos, compromissos com trabalho e casa, menos tempo e cabeça, mais cansaço... rs Aliás, se não fosse a EAD, muito provavelmente eu não faria uma faculdade, porque além do valor ser mais acessível, não teria disponibilidade nem paciência para estar todos os dias numa sala de aula, durante horas, sofrendo estresse pelas muitíssimas provas e tendo ainda que aguentar a bagunça da turma da balada... rs (Passageira 2 – Fórum apresentação).

Essa é minha primeira faculdade, e decidi fazer a distância, pois tenho um filho e não queria me ausentar todos os dias à noite. (Passageira 4 – Fórum apresentação).

Interpretamos que a EaD continua sendo uma possibilidade de democratização do ensino superior com qualidade no Brasil, superando as barreiras geográficas e favorecendo o gerenciamento do **tempo** dos alunos. Compreendo também que “[...] tal formação só será possível se a aprendizagem estiver fundamentada na experiência do contato direto com a vida cotidiana desse educando e em sintonia com sua futura carreira profissional” (AZEVEDO, 2007, p. 13).

Rememoramos nesse momento a essência do fenômeno pesquisado, ao indagar sobre as percepções que possuem os alunos do curso de Pedagogia EaD sobre o planejamento, elaboração e utilização dos materiais didáticos disponibilizados no AVA, no qual evidenciamos o tema BUSCA que se manifesta nos textos gerados pelos alunos em relação aos **desafios** quanto à **tecnologia**, conforme seguem os trechos abaixo:

Quando ingressei no curso de pedagogia foi muito difícil, tudo era o fim do mundo e para que eu conseguisse entrar no ambiente virtual foi muito desgastante, nada levava a janelar do curso, mas como nem tudo está perdido, eu pedi ajuda a uma colega e deu tudo certo no primeiro momento, quando tinha que mandar as atividades era um desespero total e todas as vezes eram assim. Chegou um dia que me vi obrigada a fazer um curso básico de informática e aí foi melhorando, o ambiente foi ficando mais acessível e hoje ainda tenho algumas dificuldades, mas tiro de letra; quando algo não dá certo peço ajuda às colegas (Passageira 3 – Fórum apresentação).

Entendemos que a instituição de ensino, ao definir os seus aspectos organizacionais do modelo pedagógico para EaD, deva considerar “[...] o universo sociocultural dos possíveis alunos, possibilitando a caracterização dos interesses e das necessidades deles” (CLEMENTINO, 2015, p. 155), lembrando que a **tecnologia** deve ser definida, assim como suas funcionalidades, para propiciar aos alunos o suporte necessário para sua utilização.

FLUÊNCIA

A interpretação do tema FLUÊNCIA mostrou-se pertinente para a nossa compreensão do fenômeno pesquisado, pois os passageiros apresentam suas vivências, evidenciando a necessidade de conhecer e utilizar de maneira correta o AVA, aspirando assim a construção do conhecimento. O que pode ser considerado no trecho abaixo:

[...] sempre utilizei muito os recursos do Moodle para ter certeza do entendimento do material disponibilizado. [...] me sinto realizada fazendo a faculdade mesmo a distância, não me sinto menos dentro do assunto [...]
(Passageira 4 – Fórum apresentação).

Cabe observar, também, a importância de entender o **uso** dos **recursos** e **atividades** do ambiente virtual de aprendizagem, pois “[...] certamente, o aluno precisa ter equipamento e *software* necessários para acompanhar o curso EAD, usando de forma adequada a tecnologia” (BEHAR, 2009, p. 26).

Por esse ângulo, compartilhamos o relato da Passageira 3: “[...] chegou um dia que me vi obrigada a fazer um curso básico de informática e aí foi melhorando, o ambiente foi ficando mais acessível e hoje ainda tenho algumas dificuldades, mas tiro de letra; quando algo não dá certo, peço ajuda às colegas”. Esta experiência nos desvela que, para os alunos se apropriarem dos **recursos** e **atividades** do AVA, eles procuram estratégias para sanar as **dificuldades**, realizando cursos ou mesmo esclarecendo dúvidas com os colegas de curso.

Constatamos a importância do tutorial disponibilizado pela instituição pesquisada, que auxilia na aprendizagem, orientando o aluno na utilização do AVA, o que se destaca no relato de um passageiro respondente do *piloto de apoio*, afirmando que o Moodle “[...] é direto e bem explicado, além de oferecer vídeos sobre toda a utilização”.

Ainda nesta perspectiva, dentre as **facilidades** vivenciadas e relatadas pelos passageiros, “Você pode acessar as atividades e planos de ensino de qualquer lugar que tenha internet” (piloto de apoio). Percebemos que se evidencia “[...] a flexibilidade de tempo e espaço na EAD, os alunos precisam se empenhar em definir horários fixos de estudo em casa e/ou no trabalho para se dedicar ao curso e ter disciplina para tal” (BEHAR, 2009, p. 26).

Considerando os argumentos levantados, pensamos que a independência do tempo e lugar de estudo propicia ao aluno “[...] aprender a qualquer momento, colocar em prática o que aprendeu e trocar experiências de aprendizagem” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 89-90), articulando os saberes necessários para sua formação.

Para interpretar os desafios que envolvem a FLUÊNCIA, partimos novamente do subsubtema **dificuldades**, que emergiu nas narrativas e aqui estão materializados no excerto: “Foram aulas fora do ar, impossibilidade de entrar no AVA, na sala de estágio etc. São problemas que na modalidade a distância ocorrem e que são muito ruins!” (Passageira 2 - Fórum apresentação).

Relacionamos, assim, as **dificuldades** de acesso às bandas de maior velocidade, que estão diretamente ligadas ao custo elevado ou à falta de disponibilidade do serviço na área em que moram. Entendemos que o **acesso** à internet de baixa velocidade traz dificuldades ao aluno, pois este não conseguirá utilizar todos os **recursos e atividades** disponíveis para realização do curso, como, por exemplo, assistir ou baixar uma teleaula, realizar uma atividade, fazer *download* de arquivos, etc. Esse é o caso da Passageira 3 ao relatar, na sua experiência, que “[...] em algumas vezes as teleaulas não baixam e fica muito complicado para rever as teleaulas” – provavelmente sua internet é limitada.

VIAS

O tema VIAS permeia a vivência dos alunos e podemos refletir sobre a organização curricular da universidade investigada que é percebida pela Passageira 2 (Fórum apresentação): “[...] gosto ainda da forma como são dados os Módulos, por temas e áreas integradas, dando uma noção do todo, não como era antigamente, pelas disciplinas fragmentadas”. Salientamos, ainda, que a **abordagem** do currículo por eixos temáticos, integrando seus conteúdos, reduz a fragmentação dos saberes e das formas de ensinar e aprender, propiciando “[...] ao aluno subsídios para a construção de seu conhecimento na área em referência” (AZEVEDO; GONÇALVES, 2006, p. 10).

Nesse momento, exploramos a interpretação da **abordagem** do conteúdo, partindo das experiências relatadas pelos participantes, conforme seguem os trechos a seguir:

Particularmente o que mais gosto são das teleaulas... aliás, gosto muito! E é com grande interesse e satisfação que as assisto. Sempre dinâmicas, com excelentes professores, assuntos práticos e atuais. (Passageira 2 - Fórum apresentação).

Os professores buscam aplicar atividades do cotidiano e atuais, assim se torna fácil de compreender e refletir sobre o tema (piloto de apoio).

[...] é muito rico e atualizado com a realidade de hoje (piloto de apoio).

Percebemos que, para os alunos, os conteúdos abordados nos módulos são **atualizados**, fazem parte do seu **cotidiano** e são de **qualidade**. Nesse momento, retomamos Clementino (2015, p. 153), para nos esclarecer que “[...] os conteúdos necessitam de organização e integração de conceitos, conhecimentos e experiências em relação aos objetivos e interesses dos alunos. O que foi planejado só será válido se for algo útil para o aluno”.

A diversidade de mídias para **abordagem** dos conteúdos emergiu positivamente nas narrativas, conforme seguem os trechos:

Gosto muito de como as aulas são planejadas, além das matérias do Guia de Estudo, temos a Leitura Ativa que é minha parte favorita, pois sempre colocam textos, vídeos, entrevistas que me auxiliam muito nas aulas (Passageira 1 - Fórum apresentação).

Os vídeos, textos, atividades sempre bem elaborados e de uma forma gostosa e menos cansativa. (Passageira 1 - Fórum apresentação).

Por esse ângulo, percebo que, na instituição pesquisada, os alunos têm acesso ao conteúdo por diferentes mídias, o que fomenta o envolvimento do aluno com esses conteúdos. Outro ponto levantado pelos participantes foi o tempo destinado para a realização das leituras ou para assistir aos vídeos e usar outras mídias. Segundo a Passageira 1 (Fórum experiência), o “[...] tempo estimado para o estudo, que vem denominado para cada atividade, nos facilita muito”. Neste caso, entendo que a **abordagem** do tempo precisa ser determinada no planejamento, prevendo assim a duração de cada apresentação de conteúdo, como também a proposição de atividade (FILATRO; CAIRO, 2015).

Mas, em contrapartida, um relato exhibe um aspecto negativo no que tange à **abordagem** de carga horária das atividades, conforme segue abaixo:

[...] a grande realidade é que alguns professores dão tantas coisas pra fazermos que eu, pelo menos, não dou conta de fazer tudo naquela semana, mas em outros casos dá pra ir mais a fundo, acho que isso vai também do interesse do aluno pela matéria, algumas eu gosto mais, outras faço porque tenho que fazer, acredito que todos têm algumas afinidades particulares com determinado tema (Passageira 4 – Fórum experiência).

Há de se considerar, nesse momento, a “[...] duração de uma unidade de estudo – o tempo estimado para que as atividades sejam realizadas e concluídas. Esse é um exercício fantástico, que possibi-

lita ao educador colocar-se no lugar do aluno e apurar sua proposta de interação” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 233). Não se tem um manual detalhado com o tempo de realização de cada atividade, contudo precisa-se levar em conta no planejamento e se concentrar em aumentar o tempo do que é considerado relevante e eliminar a sobrecarga.

Nessa lógica, Filatro e Cairo (2015, p. 233) apontam alguns caminhos:

Simular a realização de parte de uma atividade proposta aos alunos – ler algumas páginas de um livro, resolver um exercício, publicar uma mensagem no fórum – pode dar indicações preciosas sobre quanto tempo será consumido (e também pistas sobre como podemos acelerar a conclusão dessas atividades fornecendo mais apoio).

Um ponto que precisa ser considerado com atenção, e surgiu na narrativa da Passageira 6 (Fórum experiência), aponta sua dificuldade em entender o que é solicitado na atividade, conforme segue:

As aulas-atividades são bem elaboradas, contudo em alguns momentos encontramos dificuldade em entender o que é esperado, como também fazer uma ligação com o que está sendo proposto e a nossa futura prática docente. O professor ao elaborar questões deve sempre pensar se está sendo claro e objetivo, pois seu aluno que irá respondê-la nem sempre tem a bagagem de experiência que ele imagina (Passageira 6 – Fórum experiência).

A percepção da participante sobre a autoria docente emerge em seu relato, e nesta perspectiva interpretamos que a **abordagem** da linguagem utilizada para a produção dos conteúdos se torna fundamental na modalidade a distância, pois, na apresentação de conteúdos e na proposição de atividades, o professor “[...] necessita, então, unir seus saberes práticos e teóricos, articulando um discurso didático claro, direto, compreensível e dialógico com vistas à mediação pedagógica” (RICARDO, 2013, p. 131).

Assim, compreendemos que a produção didática dirigida à EaD se torna desafiante para o docente ser autor do seu próprio

discurso, ouvir outras vozes teóricas e ao mesmo tempo escolher com que voz quer dialogar com seus alunos. É imperativo lembrarmos que a

[...] autoria do professor não está restrita ao aspecto da técnica, ela precisa ser original na sua prática pedagógica, singular na forma que estabelece o seu diálogo pedagógico, deixando as marcas do seu processo de criação e de construção do conhecimento (RICARDO, 2013, p. 73).

Os alunos declaram que são despertados ao **aprofundamento** dos temas pela necessidade de pesquisa, como, por exemplo, “[...] me direciona nos estudos e me desperta para novas possibilidades de aprendizagem (piloto de apoio)”. Logo, compreendemos que a “[...] pesquisa é vista como fundamento docente e discente, não só para construir conhecimento, mas igualmente para pleitear formação melhor” (DEMO, 2009, p. 3).

Esse subtema se desdobra na relação **teoria e prática**. Nessa interpretação, um trecho que nos chamou a atenção foi no piloto de apoio: “[...] normalmente aparecem situações na creche em que eu lembro de ter visto nas teleaulas”, que nos faz refletir a necessidade de articular a formação inicial à formação em serviço, numa aprendizagem contínua, evidenciando assim a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996).

Outro subtema que emergiu nas experiências vivenciadas pelos alunos com o AVA foi a **convergência** das temáticas dos módulos na realização dos projetos, de acordo com os fragmentos selecionados: “[...] os projetos são excelentes, claros, objetivos, com uma bagagem didática muito grande e rica de conhecimento [...]” (Participante 5 – Fórum experiência).

Positivamente, a instituição pesquisada utiliza, como um dos instrumentos de avaliação, os projetos que permitem a reflexão crítica e a convergência dos conteúdos trabalhados pelos alunos, partindo do cotidiano do aluno e de sua realidade local. Ademais, entendemos que o processo de avaliação precisa estar “[...] o mais adequado aos objetivos da instituição e ao perfil do público-alvo,

o processo avaliativo deve ser coerente com cada curso e cada objetivo” (CLEMENTINO, 2015, p. 188) e seguir as determinações oficiais propostas pelos órgãos do MEC.

MEDIAÇÃO

A MEDIAÇÃO entre **professor** e **aluno** é um tema que impera nas experiências e vivências dos alunos nesta instituição de ensino, conforme seguem nas narrativas:

As teleaulas são muito boas e poder interagir é o melhor, tanto com os professores quanto com os colegas (Passageira 1 – Fórum apresentação).

Os professores estão sempre dispostos na teleaula, acho que o que mais é importante são as perguntas que podemos fazer ao vivo para tirar dúvidas (Passageira 4 – Fórum experiência).

Retomamos agora o contexto da universidade investigada, onde detalhamos o momento síncrono, por meio do *chat*, durante a *teleaula* transmitida ao vivo, como sendo uma possibilidade de os **professores** comentarem mensagens dos **alunos** ou sanarem suas dúvidas, fato que consideramos ser um diferencial para os discentes. “Assim, o papel das TICs é contribuir para ‘diminuir’ essa ‘distância pedagógica’, assegurando forma de comunicação e interação entre os ‘atores’ envolvidos no processo de construção de conhecimento pela EAD” (BEHAR, 2009, p. 23).

Resgatamos Paulo Freire (1996, p. 38), para quem “[...] tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”.

Nessa comunicação, emergem os **saberes** do professor, suas **contribuições** referentes aos conteúdos e as **orientações** necessárias, como se pode constatar nos excertos abaixo:

[...] percebo a disposição dos professores tanto para ministrar as aulas, quanto para esclarecer possíveis questionamentos, prezando sempre por

manter a clareza, possibilitando ao aluno uma melhor compreensão do que se está sendo ensinado (piloto de apoio).

[...] tem sempre assuntos ligados a matéria a ser estudada, mas com diversas visões e opiniões, que ajudam a construir o aprendizado. (Passageira 1 – Fórum apresentação).

Compreendemos que todos esses momentos se tornam significativos para a aprendizagem, pois os **alunos** percebem a presença do **professor**, mesmo sendo num curso de modalidade a distância. Essa presença se evidencia com o fato de que o professor ministra sua aula, orienta as atividades propostas, etc.; portanto, “[...] a educação a distância torna-se uma educação sem distância, e voltamos ao ponto inicial de uma única aprendizagem” (LEFFA; FREIRE, 2013, p. 34).

Por outro lado, nas narrativas emergiram observações quanto à falta de *feedback* nos fóruns propostos pelos docentes na aula-atividade, o que causou insegurança nos discentes em relação a saber se os objetivos propostos no fórum foram alcançados com êxito, pois não houve uma discussão após sua postagem, nem com a intervenção do professor, nem dos colegas de turma.

[...] muitas vezes nos fóruns não sabemos se o que fizemos está certo ou não, acaba sendo uma atividade vazia sem propósito final, por não termos uma devolutiva (Passageira 6 – Fórum apresentação).

[...] a demora de algumas perguntas serem respondidas ou o feedback dos professores que não acontece em uma aula-atividade, essas coisas acabam desanimando um pouco, mas me sinto realizada fazendo a faculdade mesmo que a distância [...] (Passageira 4 – Fórum apresentação).

Observamos nas narrativas que a organização do aprender e ensinar se faz por meio dos conteúdos, envolvendo também a relação professor-aluno nos fóruns de discussões, que, no caso da instituição pesquisada, trata-se de um momento síncrono de muito valor didático, pois se o fórum precede ou sucede uma teleaula e o

docente tem um período disponível para acompanhar, entendemos que sua participação se torna fundamental.

Concerne, ainda, assim considerar que o **professor**, “[...] além de mediador, precisa dinamizar a aprendizagem e exercer o seu potencial autoral, criando atividades, gerando textos, investindo em novas abordagens para as temáticas que vão ser tratadas em suas aulas virtuais” (RICARDO, 2013, p. 72).

Nessa perspectiva, o **professor** precisa articular ao seu discurso didático, seus saberes práticos e teóricos, de maneira clara, objetiva, compreensível e dialógica com vistas à mediação pedagógica (RICARDO, 2013), provocando no *aluno* o **comprometimento, superação, criticidade e aprendizado**, substantivos que emergiram nos excertos dos participantes, ao relatarem suas experiências e vivências.

Para (não) concluir

A vivência do fenômeno pesquisado oportunizou para essas pesquisadoras a interpretação possível das narrativas dos alunos de um curso de Pedagogia EaD, que precisam ser consideradas no momento do planejamento, elaboração e organização dos conteúdos didáticos pelos professores que atuam na EaD, pois a subjetividade dos atores (docentes e discentes) envolvidos na EaD deve ser contemplada.

Nesse sentido, é pertinente lembrar as considerações do Conselho Nacional de Educação ao estabelecer as Diretrizes e Normas Nacionais sobre a EaD, que em seu artigo 2º destaca, entre outros aspectos, a necessidade de articular “[...] a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação [...] que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos” (BRASIL, 2016, p. 1).

Ademais, ao oportunizar que esses futuros professores narrassem suas vivências no AVA, compreendemos o sujeito no sentido e significado dado para as suas experiências, reconhecendo, por

meio de suas narrativas, a essência da história vivida. Revelando, assim, uma interpretação possível para o fenômeno pesquisado, entendendo que outros pesquisadores e outras experiências vivenciadas podem propiciar novos olhares para a pesquisa.

Referências

AZEVEDO, Adriana Barroso de. Narrativas das experiências: O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica. In: AZEVEDO, Adriana Barroso de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. p. 13-82.

AZEVEDO, Adriana Barroso de. **Projetos Pedagógicos na EAD**: da concepção à prática diferenciada. [2007]. Disponível em: <http://www.academia.edu/499009/Projetos_pedag%C3%B3gicos_na_EAD_Da_concep%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_pr%C3%A1tica_diferenciada>. Acesso em: 14 maio 2018.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; GONÇALVES, Elizabeth Moraes. Nova Postura Educacional para Educação a distância: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo. **Razón y Palabra**, Ciudad de México, n. 52, ago./sept. 2006. Disponível em: <<http://httpwww.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/1AzevedoGoncalves.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos Pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.609, de 19 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a proteção da propriedade intelectual de programa de computador, sua comercialização no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 fev. 1998 [1998b]. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9609-19-fevereiro-1998-364738-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União, Brasília, 20 fev. 1998 [1998c]. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9610-19-fevereiro-1998-365399-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Lei n.º 12.853, de 14 de agosto de 2013. Altera os arts. 5º, 68, 97, 98, 99 e 100, acrescenta arts. 98-A, 98-B, 98-C, 99-A, 99-B, 100-A, 100-B e 109-A e revoga o art. 94 da Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 ago. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12853-14-agosto-2013-776771-norma-pl.html>>. Acesso em 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mar. 2016. Seção 1, p. 23-24. Disponível em: <<http://www.sesesp.org.br/legislacao/resolucao-cnec-es-n-1-de-11-de-marco-de-2016/>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SED, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secd/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

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

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. **Cambridge Dictionary**. (Website). Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/teleprompter>>. Acesso em: 07 out. 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLEMENTINO, Adriana. Planejamento pedagógico para cursos EAD. In: KENSKY, Vani Moreira. **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Senac São Paulo, 2015. p. 151-190.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de Conteúdos Educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, Maximina Maria. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE, Maximina Maria (Org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em linguística aplicada. São Paulo: GPcAHF, Grupo de Pesquisa sob a abordagem hermenêutico-fenomenológica, 2010. p. 1-29

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande/MS: LIFE Editora, 2012. p. 181-199.

FREIRE, Maximina Maria. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, Maximina Maria; BRAUER, Karin Claudia Nin (Org.). **Vias para pesquisa**: reflexões e mediações. São Paulo: Grupo de Pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica e complexidade (GPcAHFC/CNPq), 2015. E-book. p. 173-180.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina Maria. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38.

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

MESQUITA, Deleni; PIVA JR, Dilermando; GARA, Elizabete Briani Macedo. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula online. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-154, maio/ago. 2011.

PIVA JR, Dilermando; AMORIM, Joni de Almeida. Direitos autorais em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 340-343.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação a Distância**: professores-autores em tempos de cibercultura. São Paulo: Atlas, 2013.

RICARDO, Eleonora Jorge; DIAS, José Carlos Vaz. Questões relevantes do ensino a distância e seus efeitos (implicações) no direito da propriedade intelectual. In: SILVA, Marco Antonio (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 453-462.

SILVA, Robson Santos da. **Ambientes virtuais de multiplataformas Online na EAD**: Didática e design tecnológico de cursos digitais. São Paulo: Novatec, 2015.

SILVA, Robson Santos da. **Gestão de EAD**: Educação a distância na era digital. São Paulo: Novatec, 2013.

SILVA, Robson Santos da. **Objetos de aprendizagem para Educação a Distância**. São Paulo: Novatec, 2011.

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

Submetido em: 25-5-2018

Aceito em: 4-6-2018