



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

JOSIEL ROMA DE LIMA

AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS NECESSÁRIAS AO TRABALHO
NA MODALIDADE EAD: VIVÊNCIAS NA PLATAFORMA MOODLE

JOÃO PESSOA

2014

JOSIEL ROMA DE LIMA

**AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS NECESSÁRIAS AO TRABALHO
NA MODALIDADE EAD: VIVÊNCIAS NA PLATAFORMA MOODLE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos

JOÃO PESSOA

2014

L732c

Lima, Josiel Roma de

As competências pedagógico-digitais necessárias ao trabalho na modalidade EAD [manuscrito] : vivências na plataforma moodle / Josiel Roma de Lima. - 2014.

68 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos, Departamento de Arquivologia".

1. Ead 2. Moodle 3. Formação de professores I. Título.

21. ed. CDD 371.3

JOSIEL ROMA DE LIMA

**AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS NECESSÁRIAS AO TRABALHO
NA MODALIDADE EAD: VIVÊNCIAS NA PLATAFORMA MOODLE**

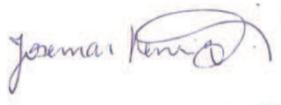
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 5 / 07 /2014.



Profª. Dra. Eliete Correia dos Santos / UEPB

Orientadora



Prof. Dr. Josemar Henrique de Melo/UEPB

Examinador



Profª. Dra. Jacqueline Echeverría Barrancos /UEPB

Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Sônia Maria, pelo amor, carinho e afeto, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À pró-reitora de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância, professora Ms. Eliane Moura por seu empenho.

Aos professores Dr. Francisco Jaime e Dr. Ricardo Olímpio pela atenção sempre dispensada.

À professora Dra. Eliete Correia dos Santos pela dedicação, profissionalismo e competência demonstrados ao longo desta orientação.

Aos professores Dr. Josemar Henrique de Melo e Dra. Jacqueline Echeverría Barrancos pela composição na banca examinadora e pelas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha mãe Sônia Maria Roma de Lima, tesouro de minha vida.

Aos professores do curso de Especialização da UEPB, em especial, Dra. Verônica Pessoa e Dra. Maria do Socorro Palitó.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

Não haverá borboletas se a vida não passar por
longas e silenciosas metamorfoses (Rubem
Alves).

RESUMO

Este trabalho aborda a temática do emprego de recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação em processos formativos de professores da educação básica. O seu objetivo geral foi analisar a participação dos profissionais de educação da rede pública de ensino da Paraíba quanto a aspectos do campo das competências pedagógico-digitais necessárias ao trabalho na modalidade EaD, via plataforma Moodle, da disciplina Tecnologias Educacionais de um curso de Especialização. Para isso, empregou-se a metodologia da pesquisa documental interpretativista, em uma abordagem qualiquantitativa, visando à triangulação dos dados. O corpus é composto de sessenta e sete questionários e relatórios de notas de oferta e reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais. Para fundamentação teórica, utilizamos Almeida (2004), Belloni (2001), Moran (2009), entre outros. Os resultados obtidos apontam, de modo geral, para um quadro em que o professor cursista, embora sensível à importância da utilização dessas tecnologias para seu exercício laboral, ainda apresente certas restrições quanto ao relacionamento com o emprego dos equipamentos computacionais, sobretudo no que tange ao uso do computador e da navegação na internet enquanto recursos para sua formação profissional, e que ainda ele teve precária ou nenhuma formação específica em tecnologias educacionais durante seus cursos iniciais para a prática do magistério. Embora o professor cursista tenha considerado o trabalho mediado pela plataforma Moodle como fácil, ele detinha pouca experiência na modalidade Educação a Distância, bem como, escassos conhecimentos acerca das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente Moodle, o que, de forma geral, parece ter explicado o fato de os professores cursistas apresentarem uma vivência dificultada na plataforma Moodle pelas limitações no campo das competências pedagógico-digitais, a tal ponto de, para alguns deles, o recebimento de ajuda, por parte de outra pessoa possuidora de mais familiaridade e habilidade com os equipamentos computacionais, ter sido considerado fundamental para o cumprimento das atividades na sala de aula virtual da plataforma Moodle e, conseqüentemente determinante na obtenção de aprovação na disciplina. Conclui-se que, para alguns professores cursistas, ficaram evidentes que as limitações nas competências pedagógico-digitais necessárias ao trabalho na modalidade Educação a Distância foram significativas ao ponto de comprometerem sua autonomia na realização das atividades disponibilizadas no ambiente Moodle.

PALAVRAS-CHAVE: EaD. Moodle. Formação de professores. Competências pedagógico-digitais.

ABSTRACT

This work approaches the theme of the employment in the technological resources digital information and the communication in formative processes of basic education teachers. The central aim was review the participation of professionals of the public education network in Paraiba as the aspects in digital-pedagogical specific competency that is necessary in the field of EaD, by Moodle platform, in the discipline of Educational Technologies in the Specialization. For this was employed the methodology of interpretative documental research, in a quantitative approach with the presentation of the data triangulation. The *corpus* has sixty seven questionnaires and reports from offer and re-offer in the discipline of Educational Technologies. It was used the theoretical principles of Almeida (2004), Belloni (2001), Moran (2009), among others. The results reveal to a situation that the teacher who does the course, although sensitive with the importance to use these technologies for their activities, there are read restrictions in the relationship with the computer equipments; particularly regarding the use of the computer and internet while resources to your vocational training, and this teacher had any specific training in educational technologies during their initial courses to the magisterial practice. While the teachers had considered easy the work by the Moodle platform; this teacher had little experience in a distance education undertaken; and the scarce knowledge that is available in Moodle; It seemed to have explained the fact where the teachers present difficult Moodle platform by limitations in the digital-pedagogical competencies; for some of their, the help with a person who know more is very important to do the activities in virtual classroom by Moodle platform and it has the approval as a consequence. The conclusion is that to the teachers who make the course there are limitations in their digital-pedagogical competency, it is necessary to work in a distance education and it was so significant that is undermining the autonomy in the activities projected in the Moodle space.

KEYWORDS: EaD. Moodle. Teacher training. Digital-pedagogical competencies.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 - Participação de professores cursistas na turma Ariano Suassuna da disciplina Tecnologias Educacionais | 39 |
| GRÁFICO 2 - Tempo de efetivo exercício na rede pública estadual de ensino da Paraíba | 40 |
| GRÁFICO 3 - Percepção dos professores cursistas quanto sua relação com o uso do computador | 41 |
| GRÁFICO 4 - Existência de disciplina específica sobre tecnologias educacionais na formação profissional inicial | 42 |
| GRÁFICO 5 - Participação dos professores cursistas em cursos na área de informática por iniciativa particular | 43 |
| GRÁFICO 6 - Participação de professores cursistas nas formações do programa PROINFO | 44 |
| GRÁFICO 7 - Experiência prévia de professores cursistas com a modalidade de educação a distância | 45 |
| GRÁFICO 8 - Conhecimento prévio de professores cursistas sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle | 46 |
| GRÁFICO 9 - Percepção dos professores cursistas quanto ao trabalho com o ambiente colaborativo de aprendizagem Moodle | 47 |
| GRÁFICO 10 - Aprovação direta de professores cursistas na oferta da disciplina Tecnologias Educacionais..... | 48 |
| GRÁFICO 11 - Percepção de dificuldade na realização de atividades da disciplina Tecnologias Educacionais por professores cursistas | 49 |
| GRÁFICO 12 - Cogitação de desistência do curso em decorrência de dificuldades em acompanhar a disciplina Tecnologias Educacionais | 50 |
| GRÁFICO 13 - Existência da necessidade de professores cursistas em receber ajuda de outra pessoa para realizar as atividades da disciplina Tecnologias Educacionais | 51 |
| GRÁFICO 14 - Nível de familiaridade com o computador e a internet maior que o do professor cursista | 52 |
| GRÁFICO 15 - Comparação da faixa etária da pessoa que prestou ajuda ao professor cursista, em relação a este, para a realização das atividades da disciplina Tecnologias Educacionais | 53 |
| GRÁFICO 16 - Consideração da ajuda de outra pessoa como tendo sido fundamental pelos professores cursistas para a aprovação na disciplina Tecnologias Educacionais | 54 |
| GRÁFICO 17 - Resultado final de oferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna..... | 56 |

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 18 - Resultado do relatório de notas após a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna | 57 |
| GRÁFICO 19 - Atividades realizadas durante a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais pelos professores cursistas | 58 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO. | 11 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA..... | 11 |
| 1.2 SITUAÇÃO E OBJETO DE PESQUISA..... | 13 |
| 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 14 |
| 1.4 JUSTIFICATIVA..... | 14 |
| 1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO..... | 15 |
| 2 TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIAErro! Indicador não definido.6 | 6 |
| 2.1 O PROFESSOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS..... | 16 |
| 2.2 EAD/MOODLE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE..... | 20 |
| 2.3 COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS E A PRÁTICA DOCENTE..... | 25 |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 31 |
| 3.1 NATUREZA DA PESQUISA..... | 31 |
| 3.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA | 32 |
| 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS | 33 |
| 3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA..... | 34 |
| 3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISES..... | 36 |
| 4 A VIVÊNCIA NO MOODLE: INVESTIGANDO AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS..... | 38 |
| 4.1 RELAÇÃO DO PROFESSOR CURSISTA COM O COMPUTADOR..... | 38 |
| 4.2 VIVÊNCIA DO PROFESSOR CURSITA COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE | 45 |
| 4.3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS (LIMITES) PARA O PROFESSOR CURSISTA ACESSAR O AMBINETE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE..... | 48 |
| 4.4 RELATÓRIOS DE NOTAS DA OFERTA E DA REOFERTA DA DISCIPLINA TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS..... | 55 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 60 |
| REFERÊNCIAS | 62 |
| APÊNDICES | 65 |
| APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO..... | 66 |
| APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA. | 68 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática do emprego de recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação em processos formativos de professores da educação básica. Ele constitui-se em uma pesquisa documental interpretativista que versa sobre a participação discente em uma disciplina, intitulada Tecnologias Educacionais, dinamizada na modalidade Educação a Distância, através do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, de um curso de especialização direcionado a professores da rede pública estadual de ensino da Paraíba, como estratégia de formação continuada.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O crescente desenvolvimento de conhecimento na área das tecnologias digitais de informação e de comunicação, sua acessibilidade e seu uso estão impactando as mais diversas atividades econômicas, sociais e culturais. Essas tecnologias vêm modificando a forma pela qual os seres humanos estão se relacionando entre si e com o seu meio. A intensificação da interatividade, o encurtamento das distâncias espaciais e a transposição de obstáculos temporais são realidades vivenciadas atualmente pelos sujeitos que se apropriam efetivamente desses recursos.

Assistimos a uma mudança de paradigma que está exercendo forte influência no campo educacional. As tecnologias estão suscitando novos rumos para a prática didático-pedagógica, requerendo o desenvolvimento de habilidades e competências específicas aos sujeitos docentes e discentes para delas se apropriarem como ferramentas que os auxiliem na concretização da emancipação humana e das transformações sociais necessárias.

As tecnologias contemporâneas de informação e comunicação têm sido cada vez mais empregadas, sob perspectivas diversas, nos processos de formação profissional praticamente em todos os segmentos de atividade humana. Essa é, também, uma realidade observada nos cursos de formação de profissionais da educação (ALMEIDA, 2004; BELLONI, 2001; MORAN, 2009), fato que requer nossa atenção, sobretudo, pelo potencial favorecimento que

o emprego apropriado dessas tecnologias pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, aos seus sujeitos.

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em cursos de formação de professores, alicerçada pelos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, principalmente a rede mundial de computadores, é uma realidade que vem se concretizando no Brasil sob o amparo de orientações legais sobre o tema, como as dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.394/96).

Nesse novo cenário, uma ferramenta tecnológica digital, livre e gratuita, que está se firmando como instrumento de apoio no processo de formação de professores, principalmente na dinâmica da Educação a Distância, é o ambiente virtual de aprendizagem Moodle. As abordagens dadas aos usos de ambientes virtuais de aprendizagem vêm se constituindo em significativo campo de estudo (ALMEIDA, 2003; MESSA, 2010) frente à reconfiguração da promoção de Educação a Distância via internet.

Vários aspectos corroboram para a tomada de ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, em processos didáticos e pedagógicos na sociedade do conhecimento, como a denominou Castells (2003), entre eles, possibilidade de ampliação da sala de aula e do espaço de estudo para além do encontro entre aprendizes e professores em um tempo e espaço fisicamente determinados; proporcionar um aumento significativo do número de pessoas que possam vir a ser atendidas por essa estratégia, com um custo relativamente mais baixo do que nos moldes tradicionais de ensino; foco no estabelecimento de uma aprendizagem mais dinâmica e colaborativa.

Diante da dinâmica intensa que caracteriza os processos de geração, de divulgação e de uso do conhecimento, torna-se imprescindível aos sujeitos, de algum modo, recorrer às tecnologias contemporâneas digitais de informação e comunicação para o desempenho de seus vários papéis sociais, principalmente como condição básica para a permanência no mercado de trabalho.

A incorporação de recursos disponibilizados devido ao crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, como o ambiente colaborativo de aprendizagem Moodle, pode, assim, auxiliar na mediação pedagógica dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais da área de educação, e, dessa forma, contribuir para enfrentar e superar os problemas que envolvem o complexo universo do exercício do magistério na conjuntura atual.

1.2 SITUAÇÃO E OBJETO DE PESQUISA

Em uma iniciativa pioneira do Governo do Estado da Paraíba, dentro do programa Paraíba Faz Educação, a Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba, ofertou um curso de pós-graduação Lato Sensu (especialização) como estratégia de formação continuada para os profissionais de educação da rede pública de ensino desse Estado.

O curso de especialização, denominado Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, foi estruturado com carga horária total de 360 (trezentas e sessenta) horas-aula e dinamizado nas modalidades presencial e a distância, adotando-se como AVA (ambiente virtual de aprendizagem) a plataforma Moodle.

Para o desenvolvimento dos trabalhos na modalidade EaD (Educação à Distância), os discentes foram organizados em turmas específicas visando à realização de atividades das disciplinas por meio do AVA Moodle, tendo sido a disciplina Tecnologias Educacionais a primeira a ser ofertada nessa plataforma, com o intuito de introduzir os discentes ao uso do Moodle e capacitá-los para as demais disciplinas a serem cursadas através desse ambiente.

Dada à abrangência, à significação e à magnitude de tal intento no contexto da política de formação continuada dos profissionais de educação da rede pública de ensino da Paraíba, tendo participado desse processo, na condição de aluno, e percebido o desafio e a inquietação que a própria disciplina representou para muitos, tomamos a participação discente da turma chamada Ariano Suassuna, composta por alunos do polo de João Pessoa, na disciplina Tecnologias Educacionais como objeto de estudo desta pesquisa, na qual decorreram ações que nos remetessem ao entendimento dos seguintes questionamentos:

- Qual a relação dos professores cursistas com essas tecnologias?
- Como esses trabalhadores vêm se colocando frente ao uso das tecnologias digitais enquanto meio formativo?
- De que maneira a formação contínua via EaD/Moodle pode ajudar esses profissionais no desenvolvimento de competências para uma prática didático-pedagógica que se aproprie efetivamente das tecnologias de informação e comunicação?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente trabalho tem o objetivo geral de analisar a participação de professores da educação básica da rede pública estadual de ensino da Paraíba quanto a aspectos relativos às competências pedagógico-digitais necessárias ao trabalho na modalidade EaD, via plataforma Moodle.

Em face aos questionamentos anteriormente levantados, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Investigar a relação dos professores cursistas com as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação;
- Interpretar a vivência dos professores cursistas da disciplina Tecnologias Educacionais no uso da plataforma EaD/Moodle;
- Refletir sobre as competências pedagógico-digitais e suas implicações para o aspecto da autonomia necessária aos professores cursistas na realização de atividades da disciplina Tecnologias Educacionais.

1.4 POR QUE ANALISAR A PARTICIPAÇÃO DE PROFESORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EAD/MOODLE?

Embora vários estudos estejam em curso para compreender as interposições da lógica da sociedade do conhecimento no estabelecimento do novo paradigma educacional posto aos estabelecimentos de ensino, notadamente ditado pela acessibilidade e pelo uso de equipamentos e tecnologias contemporâneas de comunicação e informação, este trabalho reveste-se de particular importância, não apenas para a área educacional, mas também, para toda a sociedade, por trazer como objeto de análise alguns aspectos relativos ao campo de habilidades e competências observadas através do modo pelo qual os sujeitos profissionais da área de educação vêm se dando com o processo de formação permanente baseado na EaD, através de AVA.

É preciso considerar que este trabalho toma seu objeto de estudo dentro de processo maior que corresponde a uma ação pioneira, qual seja, a oferta de um curso de pós-graduação,

a nível de especialização, enquanto estratégia para promover a formação continuada dos professores da rede pública estadual de educação básica da Paraíba pela Secretaria de Educação desse Estado, em parceria com a Universidade Estadual da Paraíba.

Desse modo, este estudo pode contribuir com a geração de conhecimentos que permitam de alguma forma aprimorar o emprego da EaD, e suas tecnologias, nos cursos de formação inicial e contínua de professores, o que traria contribuições diretas para a qualidade de ensino nas escolas.

Além do mais, o presente estudo pode ajudar na consolidação da formação de cidadãos que se utilizem das tecnologias de informação e comunicação não apenas como simples usuários, mas sim, como sujeitos críticos, reflexivos e analíticos que se sintam sensibilizados quanto à necessidade de enfrentar e resolver os problemas da humanidade de modo colaborativo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira. A introdução, constante do capítulo primeiro, contextualiza a monografia, situa o objeto de estudo, justifica e traz os objetivos dela mesma.

O segundo capítulo corresponde à fundamentação teórica que está disposta em três subitens, os quais discorrem, primeiramente, sobre as relações de professores da educação básica com as tecnologias de informação e comunicação, em seguida, acerca do emprego da Educação a Distância/Moodle na formação profissional docente e, por fim, sobre aspectos das competências digitais pedagógicas necessárias para a prática educacional desses sujeitos.

No terceiro capítulo, descreve-se o percurso metodológico adotado, apresenta-se a natureza, o local e os sujeitos da pesquisa; além de se explicitarem os procedimentos de coleta e de análises dos dados, os instrumentos e as categorias da pesquisa. O capítulo quarto apresenta a discussão dos resultados e das análises. Por fim, as considerações finais são apontadas no quinto capítulo.

2 TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que deram base a esta pesquisa. Ele está dividido em três itens: o primeiro trata do universo das relações entre professores da educação básica com as tecnologias contemporâneas digitais de informação e comunicação; o segundo aborda a incorporação da educação a distância/Moodle nos processos de formação docente; e o terceiro versa sobre competências pedagógicas digitais e suas implicações para o processo de ensino aprendizagem.

2.1 O PROFESSOR FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O estabelecimento da sociedade do conhecimento, como denomina Castells (2003), deu-se baseado principalmente no desenvolvimento dos meios tecnológicos de informação e de comunicação. A posição centrante ocupada pelo conhecimento nessa sociedade requer a devida apropriação desses meios como forma de plena inserção e convívio sociais.

A função social da escola se amplia, e as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação precisam ser consideradas de modo concreto e efetivo no seio de projeto pedagógico escolar visando à apropriação dessas tecnologias como um instrumento que possa auxiliar na formação de cidadãos conscientes para delas usufruírem em favor do desenvolvimento humano e social.

Os papéis das instituições de ensino, e de seus sujeitos, também têm sido questionados e vêm passando por modificações decorrentes dessa conjuntura. A concepção de escola como único e principal espaço para a aprendizagem e a ideia do professor como detentor do conhecimento a ser transmitido ao aluno não se coadunam para o estabelecimento de uma prática educativa conexas com a realidade de nosso tempo.

Concordamos com Meister (2010, p.61), que resenhando Veen & Vrakking (2009), afirma que “educação, tecnologia e processos de mudanças são vistos como partes de um mesmo ecossistema, o que dá agilidade e dinamismo a estas questões e propõe reestruturações importantes para a educação”.

As intensas transformações pelas quais o campo educacional vem passando têm relações diretas com os avanços de conhecimento no setor das tecnologias digitais de informação e comunicação. Kenski (2008, p.92) assinala a magnitude de tal cenário afirmando que “o amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional”.

A verdade é que hoje se constata o fato real de as escolas públicas estarem sendo equipadas com dispositivos informacionais por parte dos órgãos oficiais de educação em uma ação que almeja ofertar um ambiente de aprendizagem em sintonia com o panorama que já vem se consolidando desde o final do século XX, como o caracteriza Castells (2003), marcado pela sociedade em rede, economia informacional global e cultura da virtualidade. Além disso, urge a necessidade da escola repensar seus objetivos e métodos para poder ajustar-se na busca por uma prática educacional mais significativa, dinâmica e cooperativa que leve em conta as peculiaridades das novas gerações de alunos para deles se aproximar e com eles construir e reconstruir conhecimentos de modo colaborativo.

Contudo, o fato de prover as escolas com os mais diversos recursos tecnológicos não se reflete na automática incorporação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Elas devem ser incorporadas pela escola de modo analítico e reflexivo para que possam, de fato, concorrer para as mudanças tão desejadas. Um aspecto de fundamental importância para o sucesso no emprego das tecnologias educacionais é, sem dúvida, a percepção que os docentes têm em relação às novas tecnologias educacionais.

Embora vários fatores possam interferir na forma de os professores se relacionarem com as novas tecnologias (idade, condição financeira, nível de formação profissional, entre outros), primeiramente, é necessário que os profissionais da educação se reconheçam como elemento de fundamental importância para o bom uso dos recursos tecnológicos com os quais a escola precisa aprender a trabalhar, num processo contínuo e ininterrupto dentro do novo paradigma educacional.

Partindo do princípio de que processos educativos devam ser desenvolvidos através de ações sistemáticas, planejadas e intencionais, o trabalho escolar com o emprego das tecnologias contemporâneas de informação e comunicação pressupõe que o professor possua habilidades e competências básicas para lidar com essas tecnologias, o que coloca o fator formação profissional como ponto chave para o êxito do trabalho escolar com esses recursos.

Para tanto, esses sujeitos devem se valer de sólida formação, inicial e contínua, sobre a temática das tecnologias educacionais em seus cursos profissionalizantes para que, embasados nas teorias pedagógicas atuais, possam gerir as transformações necessárias no âmbito escolar visando à consecução dos desafios postos pelo indispensável e inevitável uso de ferramentas educacionais midiáticas em sala de aula.

A respeito da necessidade do educador escolar está incluso em permanente processo de aprendizagem para o exercício da docência, Mill et al (2013) afirmam que ela é constantemente informada e, idealmente, aprimorada pelas situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar, tendo nesse diálogo efetivo entre teoria e prática a construção de conhecimentos relativos à docência, responsáveis pela busca do aprimoramento profissional.

Mercado (1998, p. 8) analisando a relação de docentes e discentes com as tecnologias digitais de informação e comunicação atenta para o fato de que:

o uso efetivo da tecnologia por parte dos alunos passa primeiro por uma assimilação da tecnologia pelos professores. Se quem introduz os computadores nas escolas, o fazem sem atenção aos professores, o uso que os alunos fazem deles é de pouca qualidade e utilidade. Além disso, o fato de só colocar computadores em uma escola raras vezes traz impacto significativo. Para atingir efeitos positivos, é fundamental considerar uma capacitação intensiva inicial e um apoio contínuo, começando com os professores, quem a sua vez, poderão capacitar a seus alunos.

Não se trata da transformação do professor num especialista em tecnologias de informação e comunicação, mas da sensibilização desse sujeito para que o mesmo se perceba como um profissional que precisa gerir os recursos tecnológicos de maneira que possa decidir sobre o quê, o porquê, o quando e o onde empregar esses recursos no processo de ensino em conjunto com os alunos. Por isso, Tardif (2002) afirma que, para o exercício de seu ofício, o professor precisa muito mais que simplesmente ter conhecimentos da disciplina que ele leciona; é indispensável ao docente possui habilidades e competências mínimas no campo das tecnologias digitais para praticar um ensino conexo com a realidade da sociedade do conhecimento.

Nesse cenário, o papel do professor, segundo Kenski (1998), é de superação à imagem de detentor do conhecimento para construir uma relação de parceria junto aos alunos, que os encaminhem e os orientem nas possibilidades e formas variadas de alcançar o conhecimento e com ele se relacionar. Para Ferreira e Biancheti (2004, p. 260) “o professor não poderá mais

ser aquele que ‘conduz o aluno a’, mas quem o desafiará a entrar no labirinto, mergulhar no mar de informações, interligar os saberes e buscar as soluções para os seus problemas, construindo conhecimentos”. Concepção ratificada por Moran (2009, p. 102), que afirma “o educador continua sendo importante, não como informador nem como papagaio repetidor de informações prontas, mas como mediador e organizador de processos”.

A figura do professor, como mero transmissor de informações, dá lugar ao estabelecimento de uma relação de horizontalidade entre docentes e discentes na busca e construção de conhecimentos, valendo-se da mediação pedagógica instrumentalizada pelas novas tecnologias educacionais. O professor, enquanto mediador, coloca-se entre os alunos e os objetos a serem aprendidos, coordenando o processo e auxiliando aos alunos no estabelecendo de significados referentes ao objeto de estudo, o que requer ainda mais experiência, formação e conhecimentos por parte do docente para que ele possa planejar, conduzir e reavaliar a sua prática de trabalho frente à sociedade da informação.

A respeito das possibilidades de interação que a escola pode estabelecer com o uso das tecnologias, Moran (2009, p. 101) observa que “a escola sai do seu casulo, do seu mundinho e se torna uma instituição onde a comunidade pode aprender contínua e flexivelmente”.

Acordamos com Kenski (2008, p.89) ao afirmar “é preciso que o professor encare a si mesmo e seus alunos como uma ‘equipe de trabalho’, com desafios novos e diferenciados a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a cumprir”. Desta forma, tenta-se promover o aluno a uma posição na qual o mesmo supere a passividade da recepção para um sujeito que se sinta e se veja como também responsável pela sua própria aprendizagem, ocupando nesta uma posição central e ativa.

Dar conta dessa nova educação requer um professor que adote como atitude profissional o desenvolvimento da pesquisa para a construção do conhecimento; que seja capaz de criar, questionar, aprender e ensinar de forma reflexiva, que trabalhe numa construção cooperativa com seus alunos, colaborando assim para o desenvolvimento de pensadores autônomos (PANIZZOLO, 2005, p.9).

As tecnologias educacionais contemporâneas constituem-se em recursos de grande potencial para a escola delas se apropriarem em favor da promoção de uma aprendizagem cooperativa baseada em processos de trocas de conhecimentos, experiências, dados e informações entre professores, alunos, escolas e outros membros da sociedade. O novo fazer

pedagógico requer uma prática educacional alicerçada por intercâmbios, cooperações, compartilhamentos e articulações permanentes com outras instituições (KENSKI, 2008).

Dessa forma, podemos destacar que, associada à chegada das novas tecnologias educacionais à escola, é preciso oferecer aos professores, sobretudo por via de processos formativos permanentes, meios para que estes possam tomar as tecnologias como aliadas e construir uma postura crítica e consciente em relação a elas mesmas para, com isso, trazer melhorias ao processo de ensino e aprendizagem.

Pela importância que a formação permanente do professor em tecnologias educacionais tem sobre os resultados do emprego delas na prática didático-pedagógica, tecemos, a seguir, algumas considerações sobre a empregabilidade da Educação a Distância, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, em estratégias de formação contínua para o docente.

2.2 EAD/MOODLE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Vivemos um momento da sociedade no qual o exercício da atividade laboral requer o desenvolvimento permanente de novas habilidades e competências por parte dos sujeitos, sendo este um fato determinante para a permanência do profissional no mercado de trabalho. Pedrosa (2003, p. 68) afirma que “a rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas a de contínua formação”.

Nesse contexto, a formação, a profissionalização e a prática docente vêm passando por fortes mudanças, as quais estão diretamente associadas ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Se em todas as áreas de atividade humana é imprescindível a formação profissional contínua, concluímos ser essa necessidade primordial, fundamental e indispensável ao sujeito docente, não por motivo qualquer, mas principalmente, por ele tratar diretamente com o processo de (re)construção e (res)significação do conhecimento. A importância da formação permanente para o exercício da docência é expressa por Pedrosa (2003, p. 72) que assegura que “este processo de contínuo aperfeiçoamento e atualização proporciona segurança ao professor e permite-lhe visualizar novos desafios e perspectivas na sua atuação”.

Moran (2002) define a educação contínua ou continuada como sendo aquela que se estabelece no processo de formação permanente, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações.

Lima Filho (2012) justifica o emprego da EaD como instrumento de promoção de estratégias de atualização profissional, afirmando que o mundo atual, resulta da dinâmica de inúmeras transformações na cultura, na economia, no mundo do trabalho, na política, no sistema educacional, enfim, todas as áreas do conhecimento passam por mudanças intensas, o que requer atualização constante, ou seja, um tipo de educação contínua ao longo da vida.

Embora o processo de educação continuada possa ser desenvolvido através de diferentes estratégias, Pereira (2003) chama atenção para o fato de que, com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, assistimos a uma crescente difusão do emprego da Educação a Distância, alicerçado nessas tecnologias, como meio de promoção de educação continuada, e que isso traz repercussões significativas no trabalho docente e nos processos de aprendizagem como um todo. Além do mais, concordamos com Pedrosa (2003), ao enfatizar que a educação não está limitada fisicamente ao espaço escolar, tampouco a um determinado tempo, mas sim, ela deve estar presente ao longo da vida de cada um, o que traduz a ideia de educação contínua e continuada, seja ela formal ou não.

Para Moran (2002) a educação a distância corresponde ao processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

A prática da EaD não é algo recente no Brasil, provavelmente, as primeiras experiências com essa modalidade de ensino tenham ficado sem registro, os primeiros dados precisos datam do século XX (ALVES, 2011).

No nosso país, o marco legal para essa modalidade de ensino ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Sendo a definição oficial de Educação a Distância constante do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Estando essa definição complementada no primeiro parágrafo desse mesmo artigo, em que se destaca a obrigatoriedade de momentos presenciais para a EaD, como se segue:

§ 1o A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e

IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O fato é que a EaD constitui-se numa modalidade de ensino com elevado potencial pedagógico que pode auxiliar no enfrentamento das deficiências no campo educacional do país, além de contribuir com novos elementos para se repensar as metodologias, teorias e ações educativas, sejam elas formais ou não. A respeito disso, Pedrosa (2003, p.75) assinala que:

a educação a distância responde à proposta de um modelo pedagógico alternativo, que tem por objetivo abrir o acesso à informação aos que desejam aprender. Desde que bem direcionada e com o apoio dos meios adequados, efetivamente pode contribuir para vencer barreiras do acesso à educação, assumindo o papel de mobilizadora de estratégias que viabilizem os princípios e fins da educação permanente, por conseguinte, da formação continuada.

Embora no Brasil não exista provisão legal para a estruturação de um curso regular formal totalmente à distância, na concepção do novo paradigma educacional, as práticas educacionais presenciais e a distância complementam-se. Moran (2002) aponta para uma mudança inevitável no fazer pedagógico sobre esse aspecto afirmando que:

de agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta. Alguns cursos poderemos fazê-los sozinhos, com a orientação virtual de um tutor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências, ideias.

Conforme preceita a LDB (BRASIL, 1996), os entes federados, de forma colaborativa, têm a função de promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. De forma que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação a Distância. Já a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de Educação a Distância.

Não se coloca aqui em oposição as peculiaridades da prática de ensino presencial com a da Educação a Distância, mas enfatiza-se a possível contribuição que a EaD pode dar, se concebida de forma devida, para a formação continuada do sujeito docente e a conseqüentemente melhoria na qualidade de seu trabalho.

Em relação ao emprego da EaD nos processos formativos de professores, Pedrosa (2003, p. 69) pondera que:

a expansão e consolidação da formação continuada direcionada a professores a distância requer de todos os envolvidos o avanço nos estudos e pesquisas. As experiências devem ser avaliadas criteriosamente para que seu desenvolvimento não se dê apenas quantitativamente mas, sobretudo, qualitativamente.

Pedrosa (2003, p. 75) ainda aponta para o fato de que, para a obtenção do sucesso no emprego da EaD em estratégias de formação permanente, deve-se levar em consideração, dentro outros aspectos, o seguinte:

qualquer projeto deve focalizar atentamente as necessidades dos alunos e, também, considerar sua base cultural e socioeconômica, interesses e experiências, níveis de educação, familiaridade com a tecnologia e preparação para um novo modelo de aprendizagem. Cada vez mais a Educação a Distância conjuga as tecnologias para atender melhor as necessidades de cada usuário.

Um recurso que vem se destacando na prática da EaD, baseada pelo emprego das novas tecnologias educacionais, são os ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo da plataforma Moodle (figura 1).

Figura 1: Página principal da disciplina Tecnologias Educacionais no ambiente Moodle.



Fonte: Extraído de <http://esp.ead.uepb.edu.br/moodle/course/view.php?id=6>.

Almeida (2003, p. 331) assim define os ambientes virtuais de aprendizagem:

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem 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.

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um ambiente que possibilita interatividade entre a comunidade virtual e tem como base a pedagogia construcionista desenvolvido por Seymour Papert, um psicólogo que foi trabalhar no Laboratório de Inteligência Artificial do MIT e adaptou os princípios do Construtivismo Cognitivo de Piaget e construiu um conjunto de premissas a serem usadas quando aplicando a tecnologia de computadores como auxiliar ao processo de construção de conhecimento (RABÊLO, 2008).

Tori (2010, p.12), pesquisando a presença de tecnologias interativas na educação, afirma que “os ambientes virtuais de aprendizagem [...] deverão ser incorporados aos

ambientes presenciais de aprendizagem e utilizados com estes de forma integrada e articulada”.

Compreendemos que, sob uma coordenação que considere as particularidades dos sujeitos aos quais se destinam a aprendizagem, a mediação pedagógica baseada pelo AVA Moodle fornece plenas condições para os estudantes assumam a uma postura ativa para a construção e reconstrução de seus próprios conhecimentos. Ele permite o estabelecimento de plena condição de interação do aprendiz com os conteúdos a serem estudados, estimula, desafia e ajuda no desenvolvimento intelectual (MESSA, 2010). O que nos permite concluir que o AVA Moodle constitui-se em uma poderosa ferramenta com plena empregabilidade nos processos de formação continuada também para os professores da educação básica, fornecendo-lhes situações de aprendizagens diferenciadas que podem ser refletidas em suas práticas didático-pedagógicas.

Pela emergência da necessidade de os professores estabelecerem uma postura crítica e reflexiva frente às tecnologias contemporâneas de informação e comunicação que os possibilitem a apropriação efetiva das mesmas como instrumentos de mediação pedagógica, e considerando o potencial que a EaD pode trazer aos processos de formação contínua desses profissionais, via ambientes virtuais de aprendizagem, passa-se a discorrer, no item seguinte, algumas considerações relativas às competências pedagógico-digitais necessárias a promoção da aprendizagem no contexto da sociedade atual.

2.3 COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS E A PRÁTICA DOCENTE

A mera constatação de estarmos compondo uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhada da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias (MERCADO, 1998). O fato de se observar, sobretudo nas novas gerações, o intenso uso de aparatos tecnológicos, como os smartphones, tablets, notebooks e outros, requer da escola uma atenção especial visando à consecução de uma ação educativa que promova a formação de usuários competentes das tecnologias de comunicação e informação.

Nesse contexto, é crucial ao profissional docente o desenvolvimento permanente de novos saberes para lhe subsidiar a prática de ensino junto ao novo paradigma educacional.

Conforme Piorino (2012, p.60), é preciso “preparar-se para receber o novo sujeito que irá transitar os espaços escolares, enfrentando tais desafios, requer conscientização, apropriação das novas tecnologias e desenvolvimento de novas e diferentes competências”.

O fato é que essas tecnologias chegaram às escolas, e isso suscita reflexões que apontam para modificações em elementos basilares dos estabelecimentos de ensino como o projeto pedagógico, o currículo, a gestão da escolar e, principalmente, a prática docente. A informatização dos meios de produção, de divulgação e de consumo de informação vem impondo à escola transformações significativas para poder (re)significar a maneira pela qual o processo de ensino-aprendizagem está se dando na sociedade do conhecimento.

O emprego efetivo dessas tecnologias enquanto mediação pedagógica, portanto, parece só poder se concretizar pela devida intervenção do professor, porque a simples existência desses equipamentos na escola não se traduz em sua tomada efetiva no processo pedagógico. É, pois, fundamental ao profissional docente o desenvolvimento de novas habilidades e competências que venham se somar aos seus saberes didáticos e pedagógicos tradicionais. Embora o desenvolvimento desses novos saberes possa, e precise, dar-se por várias meios e modos, os cursos de formação de professores não podem desconsiderar esse aspecto. Kenski (2008) afirma que ante à complexidade e à dinâmica do meio tecnológico, as atividades de aproximação entre docentes e tecnologia devem iniciar nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia.

Contudo, vale frisar que o trabalho na escola baseado na mediação pedagógica via tecnologias contemporâneas de informação e comunicação exige do professor aptidão para integrar, dominar e mobilizar vários saberes. Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano), todos eles de importância crucial para a prática de ensino.

Ao analisar os cursos formativos para subsidiar o emprego das tecnologias educacionais por professores, vários estudiosos, como Valente (1999) e Almeida (2004) apontam para a necessidade de se promover a perspectiva construcionista contextualizada nessas estratégias formativas. Andrade (2000, p. 91) observa:

“não há mesmo um modelo que possa ser adotado como se fosse uma fórmula matemática ou uma receita de bolo. O melhor modelo terá que ser contextualizado às situações de formação requeridas, consideradas algumas diretrizes importantes, cabendo um constante recriar e não simplesmente copiar modelos já executados”.

A verdade é que ao professor é posta a necessidade de incorporar as tecnologias de informação e comunicação e suas mídias no contexto de sua prática didático-pedagógica, tendo sido a capacidade para o trabalho com as novas tecnologias educacionais apontada por Perrenoud como fundamental à prática docente. Essa cenário tem despertado para pesquisas que tentam clarificar o real significado de habilidades e competências necessárias para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

Baseada na expressão “arquitetos cognitivos”, criada por Lévy (1993), a pesquisadora Ramal (2002, p. 191) descreve o perfil do profissional necessário para atuar no campo educacional face ao novo paradigma:

arquiteto cognitivo: é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos da construção do (hiper) conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação, e fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem.

Abranches (2003) observa que o PROINFO, o maior programa que foca o uso das tecnologias educacionais no Brasil, aponta como perfil necessário ao professor para o trabalho na escola com as tecnologias pontos como autonomia, criatividade, compromisso com uma nova ecologia cognitiva e capacidade de atuar na incerteza e na complexidade. Logo, a política desse programa para o desenvolvimento de habilidades e competências visando à prática didático-pedagógica com as tecnologias é uma construção que perpassa todo o saber docente.

Concordamos com Mercado (1998) que afirma ser cabível ao professor o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação de sua prática pedagógica e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando docentes e discentes, através da apropriação desta nova linguagem, a inserirem-se na contemporaneidade de modo consciente e responsável.

Mas o que fazer diante do cotidiano lacônico do professor para que ele possa avançar nos seus conhecimentos sobre tecnologias educacionais sem deixar de considerar as outras numerosas obrigações de sua vida profissional? Dentre várias propostas de utilização das novas tecnologias nos estabelecimentos de ensino, Behrens apresenta os projetos de aprendizagens colaborativas. Para esta pesquisadora, “o recurso por si só não garante inovação, mas depende de um projeto bem arquitetado” (2000, p.99). No percurso desses projetos, haveria reais condições para se experienciarem as mais variadas situações cooperativas de desenvolvimento das competências digitais.

Um ponto primordial para o sucesso no trabalho com as tecnologias no ensino escolar parece ser a destreza necessária ao professor para saber quando, como, onde, por que e com que lançar mão de um recurso tecnológico para efetivar a mediação pedagógica. Masetto (2000, p. 143) chama atenção para o fato de que, “as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam”, o que pressupõe a necessidade do constante desenvolvimento das competências pelos professores para o trabalho com as tecnologias.

Embora nosso foco não seja aqui investigar em profundidade os aspectos que permeiam a mente humana no desenvolvimento de suas habilidades e competências, faz-se necessário apontar alguns direcionamentos de estudiosos na área.

Um modelo de evolução para a apropriação tecnológica por professores foi elaborado por Sandholtz et al (1997), na qual se supõem cinco estágios: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. Para esses autores, “a apropriação de tecnologias por professores não é algo que acontece de imediato e os professores passam por várias fases até que consigam entender a tecnologia e utilizá-la sem esforço como uma ferramenta para realizar um trabalho de verdade” (SANDHOLTZ et al, 1997, p.54).

A pesquisadora Borges (2009), em seus estudos acerca da apropriação tecnológica por professores, enfatiza, em suas conclusões, o impacto do aspecto emocional para a evolução dessa apropriação. Segundo a mesma, o nível emocional está na base do processo e ele potencializa a existência de outros níveis (Técnico-Operacional, Imitação, Relação-Comunicação, Relação-Informação, Relação/Expressão-Reflexiva e Autoformação) que compõem o sistema proposto pela estudiosa para classificar essa apropriação tecnológica. Vale destacar que o nível de Autoformação, definido por Borges (2009), corresponderia ao ápice da apropriação no qual o sujeito se utiliza das tecnologias para melhorar sua qualidade de vida, e não para ser dela escrava.

Outro modelo de repercussão expressiva no campo dos estudos de competências digitais é o de Krumsvik (apud PIORINO, 2012), segundo o qual existiriam quatro níveis de consciência digital e competências (sem consciência digital e incompetente, consciência digital e incompetência, consciência digital e consciência do comportamento competente, e alta consciência digital e competência) que se associariam aos níveis de proficiência prática, resultando em competências básicas de tecnologias de informação, competências didáticas de tecnologias de informação e estratégias de aprendizagem.

Piorino (2012) aponta para a convergência entre as ideias de Krumsvik e Borges (2009) associando o nível Autoformação, deste, com o de desenvolvimento de alta consciência digital e alta competência, desse.

Partindo do pressuposto da intencionalidade, da sistematização e complexidade que caracterizam a prática docente, estamos em pleno acordo com Piorino (2012), ao acreditarmos que o conceito de competência pedagógico-digital deve extrapolar o sentido de competência como sendo meramente o de domínio da técnica ou de um rol pré-determinado de saberes, até porque, essa competência tem como foco a aprendizagem do sujeito humano.

Vários estudos e documentos institucionais, como o Padrão de Competências em TIC para Professores (UNESCO, 2009), assinalam para a necessidade da apropriação tecnológica como fator preponderante para que a tecnologia passe a fazer sentido quando utilizada em determinadas tarefas, em especial, quando essa tarefa tem caráter educacional e visa ao estabelecimento de aprendizagens. Além do mais, é sempre plausível que a escolha de um recurso esteja pautada nos objetivos a serem alcançados ao se desenvolver tal atividade.

Para Piorino (2012), a apropriação pedagógica da tecnologia é um processo que vai se consolidando até se chegar a um ponto em que, praticamente, a tecnologia se integra às atividades pedagógicas de maneira quase invisível.

Como nos afirma Moran (2000), na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Nesse entendimento, o desenvolvimento de habilidades e competências que venham a subsidiar o trabalho do professor em sua prática não se consubstancia apenas no plano dos aspectos metais e cognitivos, mas, de novo, remete-nos a mudança de postura do professor frente à nova realidade.

A mera transmissão de informação, em sentido único, professor-aluno, não se sustenta mais. A ideia da figura do professor como detentor exclusivo do saber fica quase impossível de se conceber; os alunos, geralmente, têm mais tempo para estar pesquisando por

informações que lhes sejam significativas e, com isso, empregam com muito mais destreza os comandos de novos equipamentos tecnológicos que seus professores. Por fim, sem uma aproximação do professor, dentro do processo pedagógico, a uma postura que não seja de mediação, pouco se contribuirá para colocar a aprendizagem como ponto centrante do processo, nem muito menos, promover-se-á o aluno a uma postura ativa que o favoreça na construção de sua própria aprendizagem.

Pela complexidade, amplitude e importância que as competências pedagógico-digitais apresentam para o desempenho do trabalho educacional do professor baseado na mediação pedagógica por meio do uso de ferramentas oriundas do desenvolvimento de tecnologias contemporâneas de informação e comunicação assumem na conjuntura atual, ponderamos ser primordial sensibilizar o profissional docente para que desde o seu curso formativo inicial, ele possa se inserir com autonomia e cooperação nos diversos espaços que lhe permitam ampliar seus saberes e, portanto, buscar, também, desenvolver as competências para empregar adequadamente as tecnologias educacionais, ensinando e aprendendo também com seus alunos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta aspectos do processo metodológico tomado para a consecução desta pesquisa. Aqui, expomos a sua natureza, o seu local e os sujeitos por ela focalizados. Também são descritos os procedimentos referentes à coleta e às análises dos dados, bem como, os instrumentos e as categorias considerados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

O objeto de pesquisa – a participação de profissionais de educação em uma disciplina ofertada na modalidade EaD de um curso de especialização – conjuga ações de natureza educacional, profissional e tecnológica. Trata-se da adoção de um recurso tecnológico digital de informação e comunicação, no caso o uso da plataforma de aprendizagem Moodle, para subsidiar o processo de formação contínua dos professores de educação básica da rede pública de ensino do estado da Paraíba. Portanto, esse objeto se consubstancia pela atuação do cursista, o que nos leva a acreditar na necessidade de analisá-lo sob um enfoque multidisciplinar.

Na intenção de valorizar os aspectos típicos de um objeto do campo da educação, da formação profissional e da tecnologia de informação e comunicação, optamos por uma pesquisa interpretativista, por compreendermos, conforme afirma Moita Lopes (1994, p. 331) que o exame do objeto, mesmo numa abordagem crítica, “precisa dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”, fato aqui tomado para subsidiar as deduções ao longo das análises, discussões e conclusões deste trabalho.

Na abordagem interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem de maneira contextualizada na visão dos participantes, sendo a pluralidade de pontos de vista fundamental para se proceder à triangulação dos dados. Para tanto, utilizamos os dados obtidos através do questionário, do relatório de oferta da disciplina Tecnologias Educacionais e do relatório de reoferta dela mesma.

Pelos objetivos postos neste trabalho, ele reveste-se de natureza descritiva por apresentar as características de um fenômeno (GIL, 2002), no caso, a participação de professores da educação básica da rede pública estadual de ensino da Paraíba em uma disciplina, dinamizada na modalidade EaD/Moodle, de um curso de especialização realizado como estratégia de formação contínua.

Quanto ao modelo conceitual operativo, ou seja, ao delineamento, este trabalho se classifica como uma pesquisa documental por se utilizar de fontes que não receberam nenhum tratamento analítico, sendo a sua principal vantagem o fato de ele ser de baixo custo, já que exige, sobretudo, disponibilidade do pesquisador para obter a melhor visão do objeto (GIL, 2002; MENDONÇA, 2009).

Pela distinção que a coleta de dados imprimiu ao trabalho, a modalidade de pesquisa concretizou-se através das características de um estudo quali-quantitativo. Embora parte dos dados coletados se expressem em números, esses não serão tomados como alicerce de generalizações posteriores, e sim, para subsidiar a análise qualitativa, a qual é marcada por sua natureza subjetiva, foco predominante neste trabalho.

3.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Das nove disciplinas componentes da matriz curricular do curso de especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares quatro (Tecnologias Educacionais, Processos de Cidadania e Relações Sociais, Comunicação e Linguagens e Trabalho e Sociedade) foram ofertadas na modalidade EaD, por meio do emprego ambiente virtual de aprendizagem Moodle, o qual serviu, portanto, de ambiente para a realização deste trabalho.

A disciplina Tecnologias Educacionais foi a primeira ofertada na modalidade EaD, cuja ementa contemplou os seguintes tópicos: introdução e conceitos básicos de tecnologias no cotidiano da escola, aplicabilidade e evolução; recursos comunicacionais (vídeo, áudio e texto) e computacionais (aplicativos, multimídia e internet) aplicados à educação; LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a EaD e as questões pedagógicas que envolvem a modalidade; aprendizagem colaborativa e EaD na atualidade.

Ela teve como objetivo geral orientar para o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica alternativa no processo didático pedagógico. E como objetivos específicos

introduzir a ferramenta Moodle (ambiente virtual de aprendizagem gratuito) na prática da modalidade a distância para o curso de especialização e para uso em sala de aula e fomentar a utilização das tecnologias educacionais no cotidiano escolar (interação e aprendizagem colaborativa).

Sua metodologia foi desenvolvida através de etapas de reflexão e análise dos conteúdos e leituras propostos, criação de fóruns temáticos, o uso de áudio e vídeos e atividades avaliativas.

A avaliação foi baseada em atividades sugeridas a partir do conteúdo programático e disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem, bem como, pela participação das (os) alunas (os) na sala de aula virtual. Foram realizadas atividades nos fóruns e questionários no ambiente. A média final das (os) alunas (os) foi calculada pela entrega de 2 (duas) atividades respondidas on-line.

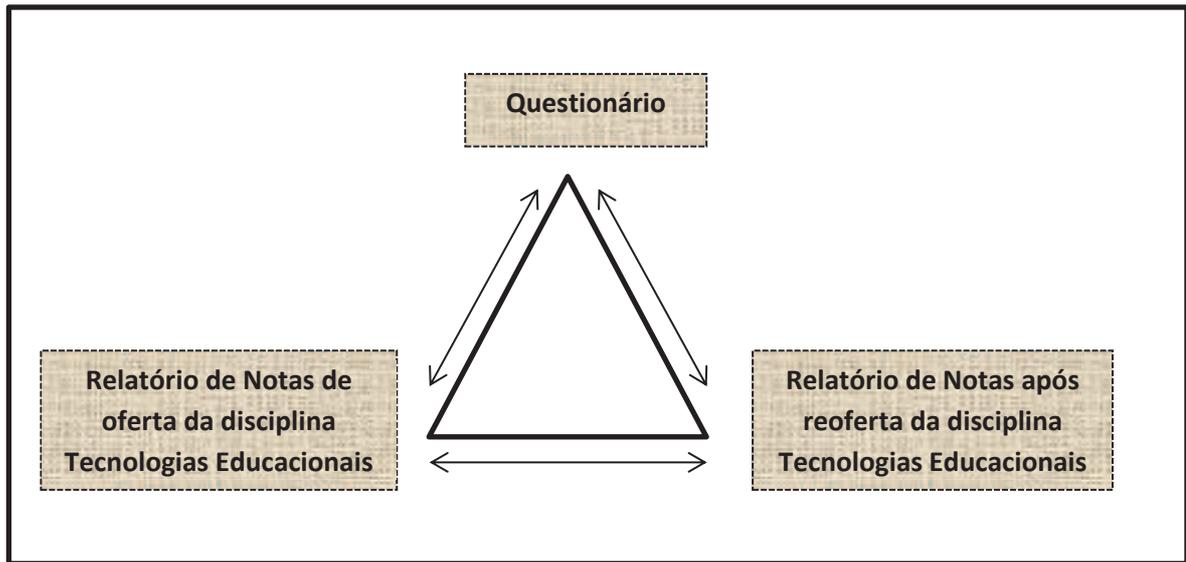
São sujeitos desta pesquisa os cursistas da disciplina Tecnologias Educacionais, isto é, os professores de educação básica da rede pública estadual de ensino da Paraíba, integrantes da turma Ariano Suassuna, os quais procederam da cidade-polo presencial João Pessoa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISES DOS DADOS

Adotamos a aplicação de questionário direcionado aos professores cursistas integrantes da turma Ariano Suassuna, da disciplina Tecnologias Educacionais, como recurso para proceder à coleta de dado, e também fizemos consultas realizadas junto ao relatório geral de oferta da referida disciplina, bem como, ao relatório de reoferta dela mesma.

Para fins de análises, sob a lógica da perspectiva interpretativista e interdisciplinar assinalada por Moita Lopes (1994), procedemos a triangulação dos dados, conforme esquematizado na figura 2.

Figura 2: Triangulação dos dados obtidos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De acordo com o exposto na figura 1, efetivamos as análises dos dados através dos seguintes procedimentos: confronto entre as informações do questionário aplicado com o relatório de oferta da disciplina; comparação dos dados constantes dos relatórios de oferta e de reoferta da disciplina; e averiguação das informações do questionário com as do relatório de reoferta da disciplina. Dessa forma, buscamos levar em conta ao longo dos procedimentos de análises à complexidade da realidade do objeto de estudo e sanar possíveis inconsistências entre os três conjuntos de dados considerados.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A turma Ariano Suassuna, da disciplina Tecnologias Educacionais, do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, contabilizou uma quantidade total de 320 (trezentos e vinte) professores cursistas matriculados, quando de sua realização, no mês de maio do ano de 2013. Essa disciplina integrou um conjunto de módulos do componente curricular planejado para ser dinamizado através de recursos da modalidade de Educação a Distância, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem Moodle, cuja coordenação coube à Universidade Estadual da Paraíba.

Sendo, pois, os alunos integrantes dessa turma os sujeitos que compuseram a população desta pesquisa.

Aplicamos o instrumento de coleta de dados questionário após o término das atividades da referida disciplina, que compreendeu a carga horária inicialmente estipulada pela coordenação do curso, de 40h (quarenta horas), que aqui denominamos de período de oferta, e também, depois de completado o tempo adicional disponibilizado para que alguns alunos realizassem aquelas atividades, ainda pendentes após esse período regular de oferta, aqui chamado período de reoferta.

Um total de 200 (duzentos) questionários foi disponibilizado aos professores cursistas, cada qual contendo 21 (vinte e uma) perguntas, sendo 15 (quinze) do tipo fechada (objetiva) e 6 (seis) do tipo aberta (subjativa). Eles foram disponibilizados aos professores cursistas para serem respondidos em dois sábados letivos consecutivos. Para tanto, aproveitamos os momentos de encontro das aulas de disciplinas presenciais, nas dependências da Universidade Estadual da Paraíba, na cidade-polo de João Pessoa. Esse esforço resultou com o retorno de 67 (sessenta e sete) questionários devolvidos e respondidos, os quais constituíram a amostra tomada nesta pesquisa.

Através do questionário, procuramos obter informações que pudessem caracterizar a relação dos professores cursistas com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, sobretudo, no que diz respeito ao uso de equipamentos computacionais; também buscamos elementos que permitissem interpretar o modo pelo qual os professores cursistas participaram dos estudos subsidiados pela modalidade Educação a Distância, via plataforma Moodle, para, com isso, refletir sobre o aspecto da autonomia efetiva do professor cursista na realização de atividades propostas dentro da disciplina Tecnologias Educacionais.

As consultas que realizamos junto aos relatórios de oferta e de reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais foram concretizadas após a aplicação dos questionários, através delas, procuramos confrontar e complementar os dados obtidos por meio da aplicação desses questionários.

Além de possibilitar o correlacionamento de alguns aspectos qualitativos necessários para a análise das categorias tomadas nessa pesquisa, o estudo desses relatórios permitiu-nos apurar o quantitativo de professores cursistas que iniciaram as atividades da disciplina e as concluíram com obtenção da promoção no final de sua disponibilização no ambiente Moodle, no tempo regular; assim como, os que precisaram se submeter a uma oferta adicional de tempo para a conclusão de atividades ainda pendentes, através da reoferta da referida disciplina nessa plataforma. O que, nas duas possibilidades, oferta e reoferta da disciplina

Tecnologias Educacionais, a princípio, o fato de se ter logrado êxito com a aprovação, pode não representar concretamente a (re)construção do saber pelo professor cursista, entre outros motivos, pela possibilidade de as atividades avaliativas terem sido realizadas com a ajuda de outrem, a tal ponto de impedir o efetivo desenvolvimento de habilidades e competências por parte do professor cursista no campo pedagógico-digital.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISES

Para a efetivação da análise dos dados coletados, foram estabelecidas três categorias:

- Relação dos professores cursistas com o computador;
- Vivência dos professores cursistas com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, e;
- Competências digitais (limites) para acessar o ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Com a primeira categoria, buscaram-se averiguar alguns aspectos que poderiam interferir na prática didático-pedagógica do professor com as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação, como a existência de alguma experiência prévia no uso de tecnologias educacionais em seus cursos de formação inicial, seja na graduação a nível de licenciatura plena ou em cursos normais de magistério, a participação em cursos de informática (por iniciativa pessoal) e a possível realização de cursos do PROINFO (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional).

Na segunda categoria de análise, procurou-se refletir sobre os dados que pudessem representar a relação estabelecida entre os cursistas e os recursos oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Para tanto, os questionamentos direcionaram-se no sentido de verificar se os professores cursistas já tinham tido alguma experiência formativa na modalidade da Educação a Distância e com a plataforma Moodle, bem como, apontar possíveis dificuldades vivenciadas no decorrer da disciplina Tecnologias Educacionais no que tange trabalho com essa plataforma.

Já para a terceira categoria, os questionamentos realizados visaram aos aspectos de competências digitais de professores cursistas, no sentido de por a prova a autonomia deles

mesmos no desempenho das atividades desenvolvidas dentro da disciplina Tecnologias Educacionais.

4 A VIVÊNCIA NO MOODLE: INVESTIGANDO AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIGITAIS

Neste capítulo, faremos a descrição, a análise e a discussão dos dados obtidos. Para tanto, ele será dividido em quatro itens seguintes: relação do professor cursista com o computador; vivências dos professores cursistas com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle; competências digitais (limites) para o professor cursista acessar o ambiente virtual de aprendizagem Moodle; e relatórios de notas da oferta e da reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais.

Passamos, a seguir, a analisar os dados coletados em conformidade com as categorias estabelecidas pela metodologia empregada.

4.1 RELAÇÃO DO PROFESSOR CURSISTA COM O COMPUTADOR

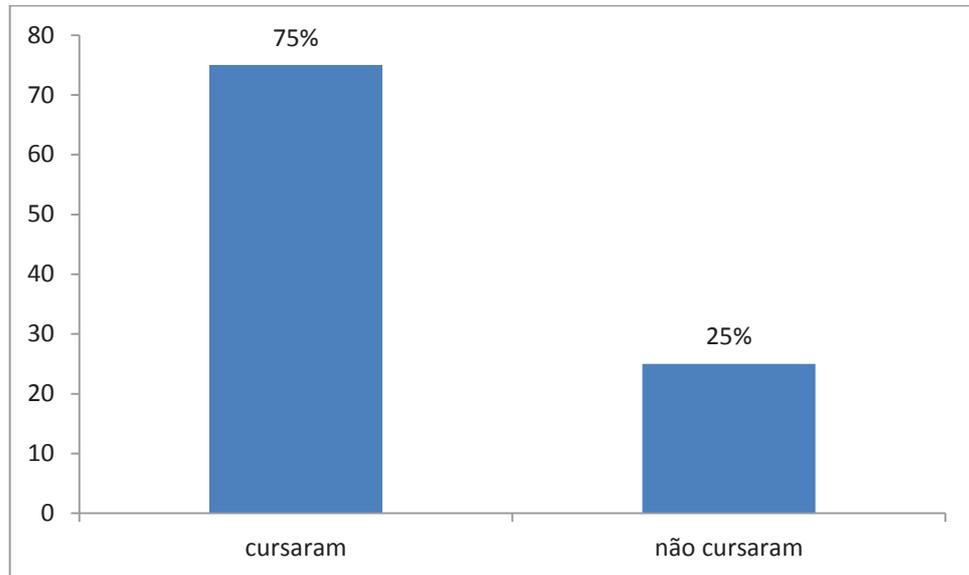
Neste item, procuramos saber como os integrantes da turma Ariano Suassuna vêm se relacionando com as tecnologias contemporâneas digitais de informação e de comunicação, principalmente, no que diz respeito ao uso de equipamentos computacionais, por ele se constituir em um fator que poderia ter implicações diretas em nosso objeto de estudo.

De acordo com o que foi apontado na descrição metodológica desta pesquisa, um dos recursos utilizados para efetivar a coleta de dados foi a aplicação de um questionário junto aos integrantes da turma Ariano Suassuna, o que permitiu a apreciação de informações provenientes de 28% (vinte e oito por cento) do total de professores cursistas que participaram efetivamente de atividades da disciplina Tecnologias Educacionais, dessa turma.

Do total dos professores cursistas, 37% (trinta e sete por cento) correspondiam a pessoas do sexo masculino e 63% (sessenta e três por cento), a pessoas do sexo feminino.

O gráfico 1 apresenta informações que correspondem ao quadro geral de participação dos professores cursistas matriculados na turma Ariano Suassuna da disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 1: Participação de professores cursistas na turma Ariano Suassuna da disciplina Tecnologias Educacionais.

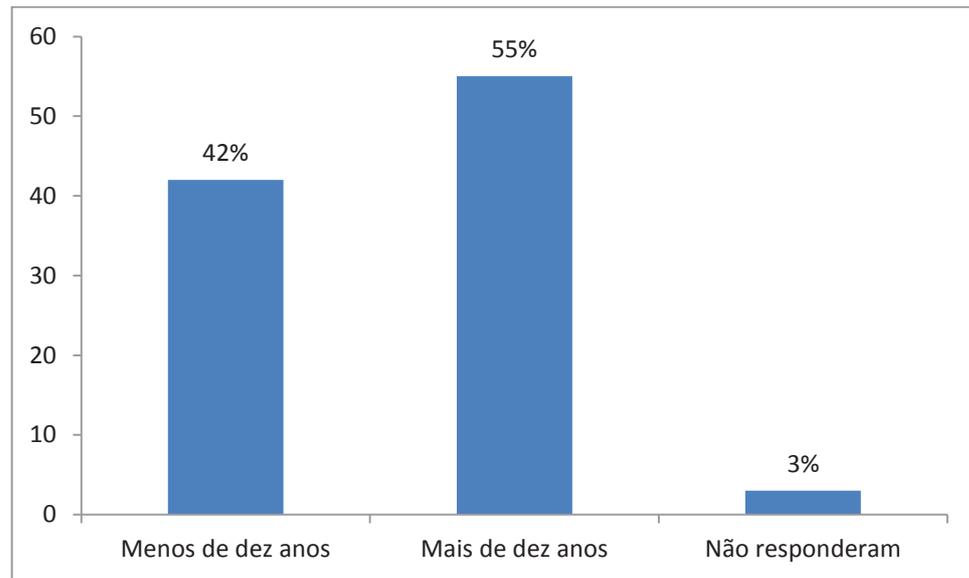


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Conforme o gráfico 1, a turma Ariano Suassuna, que foi formada com um total de 320 (trezentos e vinte) professores cursistas matriculados, não contou com a participação efetiva de um quarto de seus integrantes, isto é, em momento algum, 79 (setenta e nove) dos integrantes da turma acessaram a respectiva sala na plataforma Moodle. Portanto, os registros de acesso na sala da turma Ariano Suassuna no ambiente Moodle corresponderam a participação efetiva dos 241 (duzentos e quarenta e um) professores cursistas.

O gráfico 2 oferece dados referentes ao tempo de trabalho dos membros da turma Ariano Suassuna.

Gráfico 2: Tempo de efetivo exercício na rede pública estadual de ensino da Paraíba.



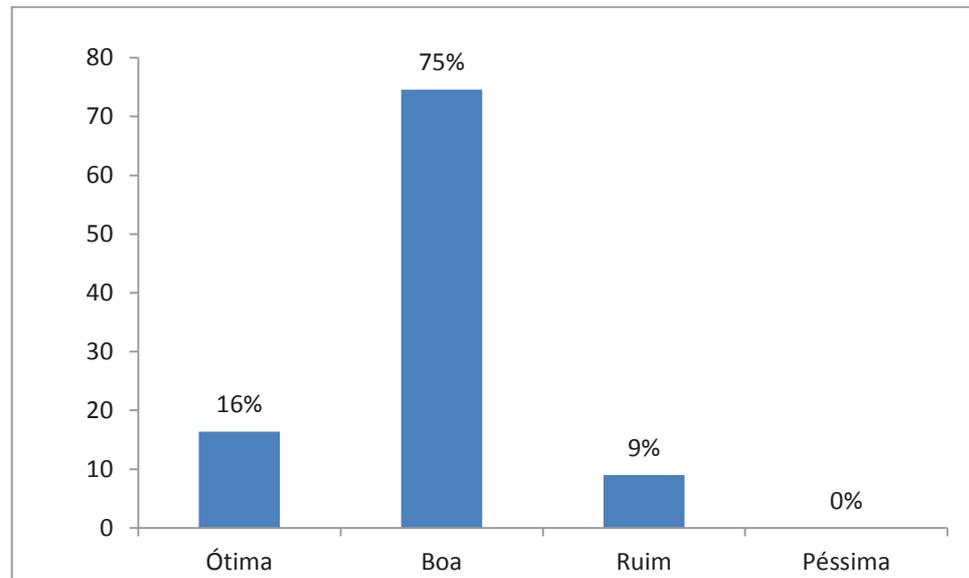
Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Segundo o gráfico 2, podemos considerar que a turma Ariano Suassuna foi constituída por sujeitos que apresentavam tempo de prestação de serviços diversos junta à rede estadual de ensino público da Paraíba, quase havendo a paridade entre os que já exerciam seu trabalho a menos de dez anos e a mais de dez anos. Dentre as informações colhidas, havia professores cursistas com quase 35 (trinta e cinco) anos de exercício, bem como alguns recém-contratados para a função do magistério.

Uma constatação que merece ênfase é o significado dado pelos componentes da turma Ariano Suassuna às tecnologias educacionais. Para todos os professores cursistas, as tecnologias contemporâneas digitais de informação e comunicação constituem-se em elementos importantes para a prática didático-pedagógica. Isso aponta para a superação da postura de recusa ao uso das tecnologias por professores, outrora comumente percebida entre docentes da educação básica.

O gráfico 3 exhibe elementos da percepção dos próprios professores cursistas quanto à sua relação com uso de recursos computacionais.

Gráfico 3: Percepção dos professores cursistas quanto a sua relação com o uso do computador.

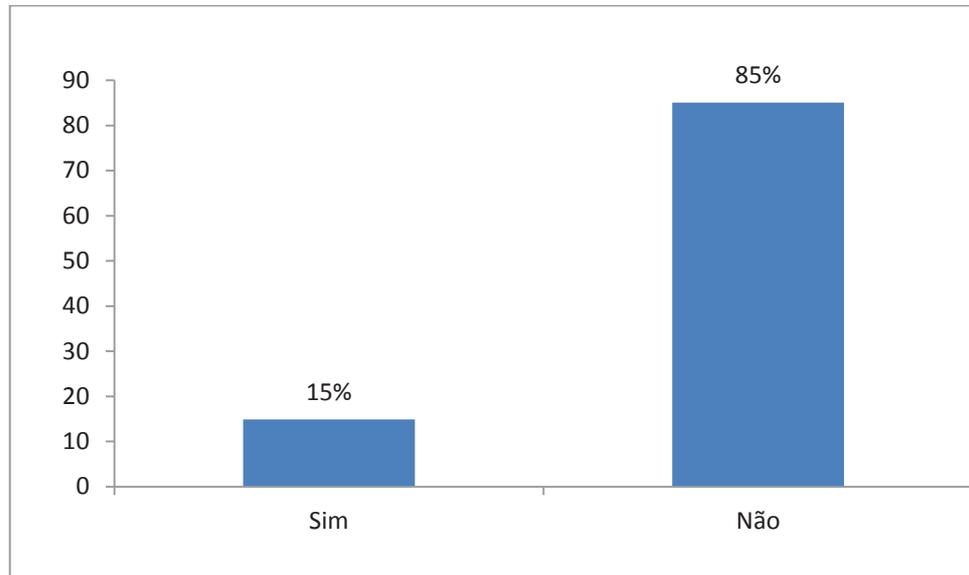


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De acordo com o gráfico 3, podemos constatar que, embora 9% (nove por cento) dos professores cursistas autoafirmassem possuir uma relação de uso do computador como sendo ruim, a princípio, haveria um cenário favorável ao uso desse recurso pelos integrantes da turma Ariano Suassuna, já que 75% (setenta e cinco por cento) autoafirmaram estabelecer uma boa relação com o uso desse equipamento e, assim, favorecer o desenvolvimento de estudos na modalidade da EaD, através do ambiente colaborativo de aprendizagem Moodle.

Pela importância que tem a preparação do profissional docente para o emprego dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, buscamos averiguar se o tema tecnologias educacionais fez parte do processo de formação inicial dos professores cursistas. Os dados referentes a esse aspecto estão expostos no gráfico 4. Autoafirmação de

Gráfico 4: Existência de disciplina específica sobre tecnologias educacionais na formação profissional inicial.

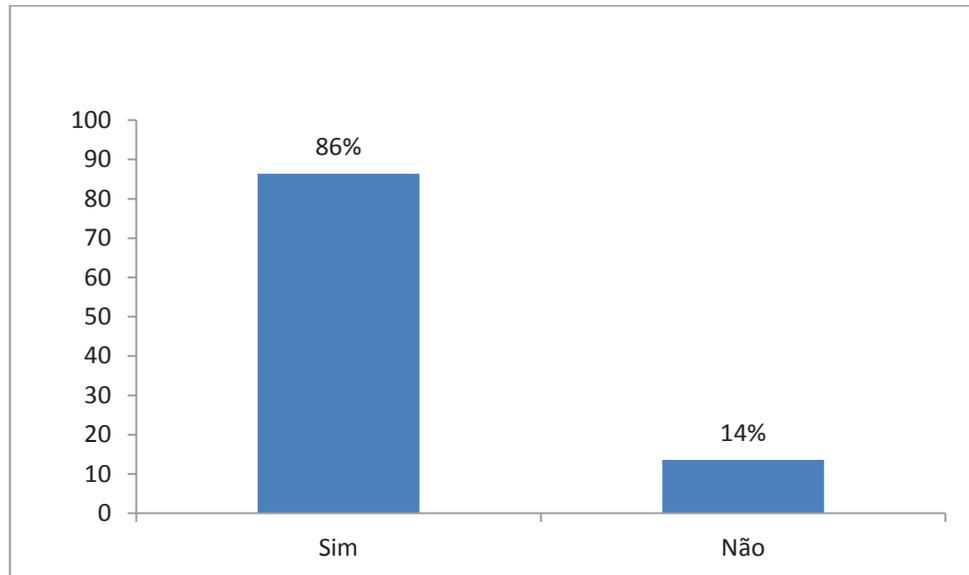


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Pelo que se percebe no gráfico 4, constatamos que a maioria dos professores cursistas não tiveram uma disciplina específica que versasse sobre tecnologias educacionais durante a sua formação profissional inicial. Isso pode representar uma lacuna que limite, em certos aspectos, o emprego dos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação no apoio ao processo de formação continuado do professor; bem como, limitar a prática didático-pedagógica subsidiada por essas tecnologias, uma vez que a sistematização e o planejamento requeridos para o processo educativo requer formação de qualidade para o professor.

No gráfico 5, dispõem-se de elementos que indicam a provável participação dos professores cursistas, por iniciativa própria desses sujeitos, em cursos na área de informática.

particular. Gráfico 5: Participação dos professores cursistas em cursos na área de informática por iniciativa particular.

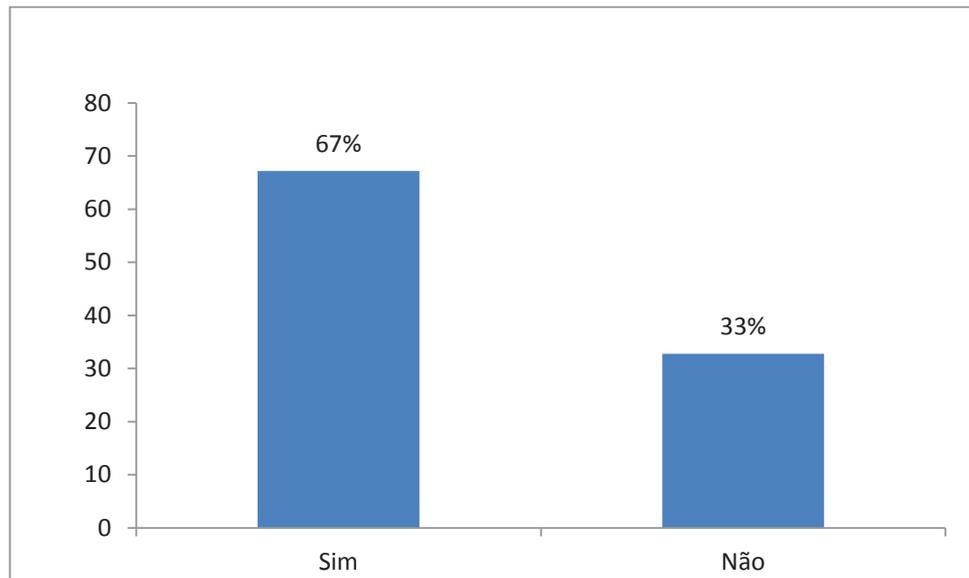


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Mesmo constatando, através do gráfico 5, o fato de a maioria desses profissionais terem frequentado, por iniciativa própria, cursos na área de informática, eles em pouco poderiam contribuir para que os professores os tomassem para a sua proficiência em sala de aula, sobretudo por conta da concepção e finalidades para os quais tais cursos são, geralmente, direcionados.

O gráfico 6 apresenta informações que são referentes à possível participação dos professores cursistas da turma Ariano Suassuna nos processos de formação oferecidos através do programa PROINFO.

Gráfico 6: Participação de professores cursistas nas formações do programa PROINFO.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Conforme podemos observar no gráfico 6, a quantidade de professores cursistas que participaram de algum processo de formação do programa PROINFO supera o dobro daqueles que não o fizeram. Partindo do pressuposto de que os cursos do PROINFO visam à preparação de professores da educação básica para o trabalho pedagógico com os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, consideramos que tal iniciativa seja de fundamental importância para a prática didático-pedagógica no que tange à necessidade urgente da escola apropriar-se efetivamente desses recursos no sentido de formar sujeitos conscientes para o uso crítico das tecnologias contemporâneas de informação e comunicação. Havendo, pois, a necessidade do alcance universal dos cursos do PROINFO para todos os docentes das escolas públicas brasileiras.

Assim, de forma geral, podemos pensar que, embora os professores cursistas estejam conscientes da importância do emprego das tecnologias educacionais contemporâneas de informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem, o panorama da relação deles com essas tecnologias, sobretudo no que diz respeito ao uso dos recursos computacionais, ainda se mostra insuficiente, quadro que parece resultar, principalmente, de lacunas originadas de restrições nos processos formativos iniciais de alguns professores cursistas no que tange às tecnologias educacionais.

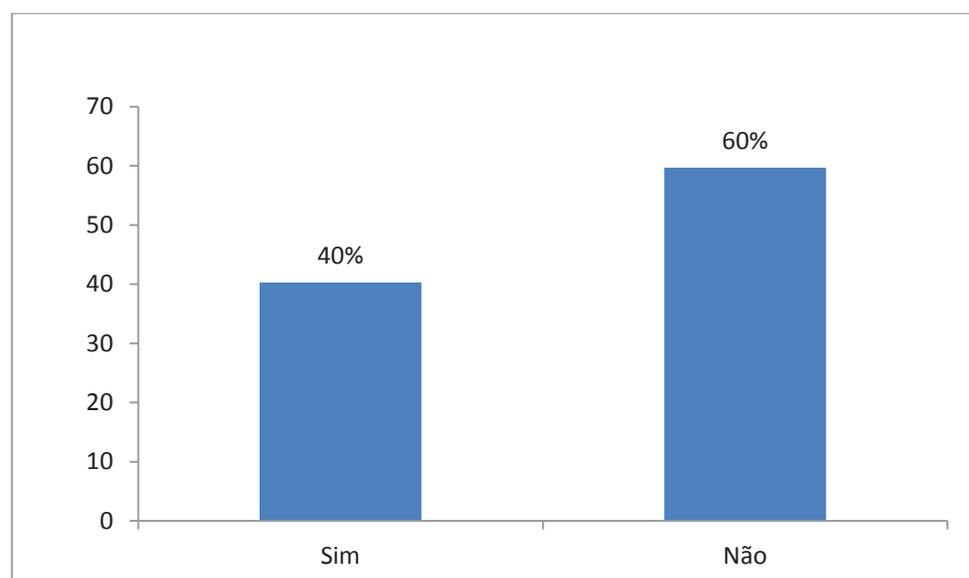
4.2 VIVÊNCIA DO PROFESSOR CURSISTA COM O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE

Aqui, a análise volta-se para os elementos que possam representar o modo pelo qual os professores cursistas da turma Ariano Suassuna se relacionaram com as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, no intuito de realizar as atividades da disciplina Tecnologias Educacionais.

Como o Moodle se constituiu em instrumento de mediação pedagógica, as formas pelas quais os professores cursistas se colocaram para usar as ferramentas dessa plataforma podem ter trazido consequências diretas no desenvolvimento de competências para o trabalho com os recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação em seus processos formativos continuados, assim como, no emprego dos recursos tecnológicos que estejam disponíveis no ambiente escolar para serem empregados no processo de ensino e aprendizagem.

O gráfico 7 oferece informações que se referem a possíveis experiências dos professores cursistas com a modalidade Educação a Distância antes da participação na disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 7: Experiência prévia de professores cursistas com a modalidade de educação a distância.

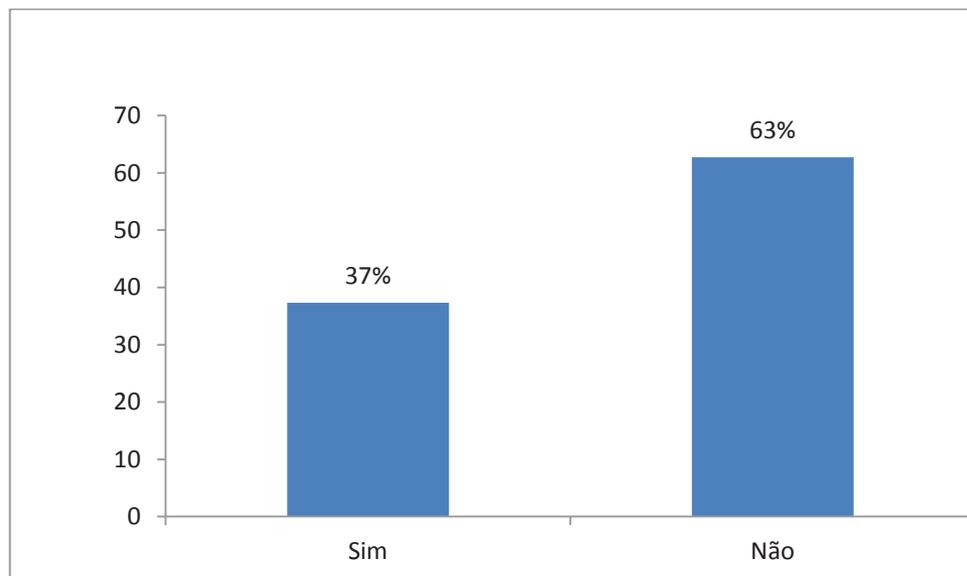


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Segundo aponta o gráfico 7, a maioria dos professores cursistas, 60% (sessenta por cento), afirmou não ter tido experiências com a modalidade de ensino Educação a Distância antes da participação neste curso de especialização, fato que sinaliza ter havido, por parte desta parcela de professores cursistas, a necessidade de se ambientar com as peculiaridades da Educação a Distância antes mesmos da consecução de esforços para alcançar os objetivos exclusivos da disciplina Tecnologias Educacionais.

O gráfico 8, por sua vez, exhibe dados sobre o provável conhecimento, por parte dos integrantes da turma Ariano Suassuna, em relação à plataforma Moodle, também antes da participação na disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 8: Conhecimento prévio de professores cursistas sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

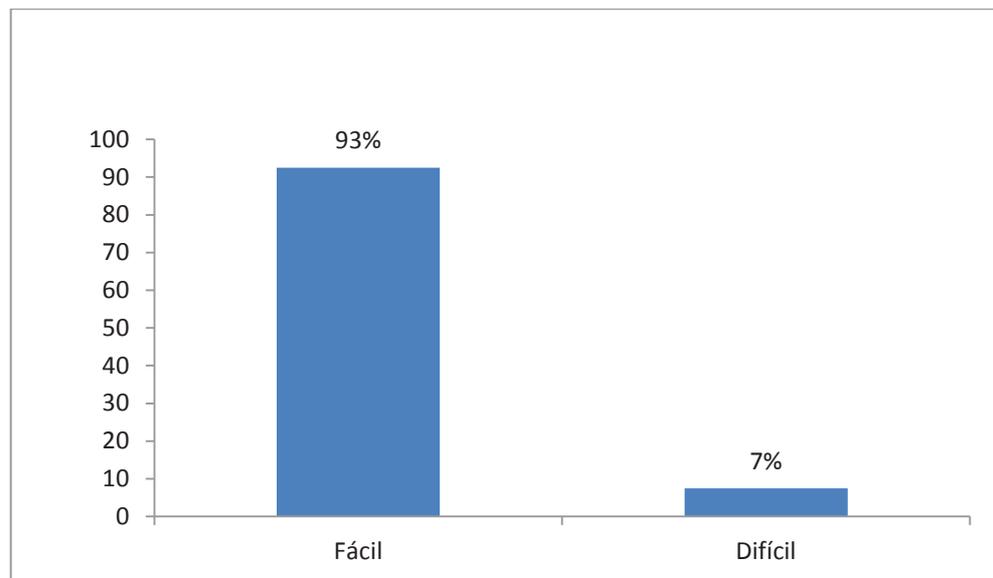


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Conforme o gráfico 8, percebemos que o estudo mediado pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle constituiu-se em uma nova experiência para a maioria dos professores cursistas da disciplina tecnologias Educacionais. O que também impôs a esses sujeitos a necessidade de ambientação/acomodação para o estabelecimento do uso das funcionalidades dessa plataforma, por mais simples ou complexas que estas tenham sido para cada um dos professores cursistas.

O gráfico 9 mostra dados acerca da própria percepção dos professores cursistas quanto à vivência deles com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Gráfico 9: Percepção dos professores cursistas quanto ao trabalho com o ambiente colaborativo de aprendizagem Moodle.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Segundo o gráfico 9, a proporção de professores cursistas que consideraram o trabalho com a plataforma Moodle como sendo fácil foi de 93% (noventa e três por cento) desses sujeitos. Esse número parece representar um quadro onde tal facilidade se mostre relativa, visto que tal percepção pode não se traduzir efetivamente no bom desempenho das atividades a serem realizadas pela mediação realizada através da plataforma Moodle.

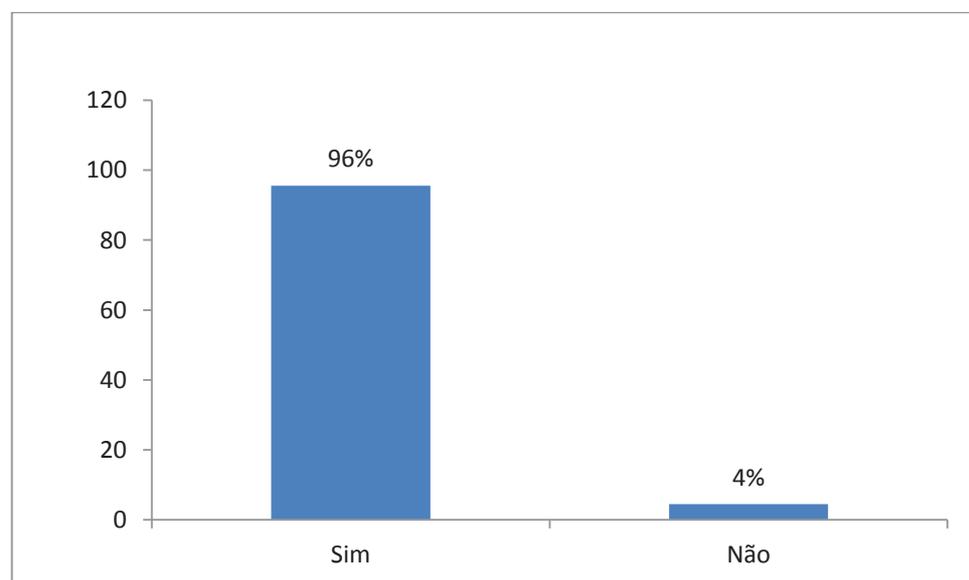
Desse modo, em linhas gerais, embora os professores cursistas tenham considerado o trabalho mediado pela plataforma Moodle como fácil, a disciplina Tecnologias Educacionais foi promovida em um contexto em que seus cursistas apresentavam pouca experiência com a modalidade de ensino da Educação a Distância, bem como conhecimentos restritos sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

4.3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS (LIMITES) PARA O PROFESSOR CURSISTA ACESSAR O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE

Após analisar a relação dos professores cursistas com as tecnologias contemporâneas digitais de informação e comunicação e seus desdobramentos na utilização da plataforma Moodle, realizamos, neste item, a apreciação de dados que nos permitam compreender alguns aspectos do campo das competências (limites) digitais para averiguar se a interferência de terceiros, com vista à realização de atividades direcionadas aos professores cursistas da disciplina Tecnologias Educacionais, deu-se a tal ponto de se constituir em um fator determinante para obtenção de aprovação de alguns desses sujeitos.

O gráfico 10 expõe informações acerca da obtenção de aprovação direta na oferta da disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 10: Aprovação direta de professores cursistas na oferta da disciplina Tecnologias Educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

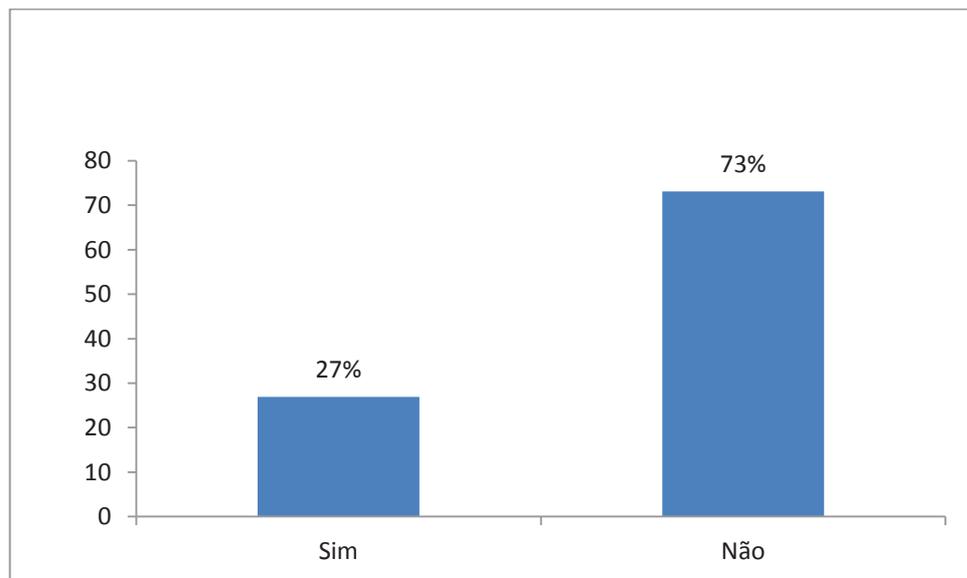
Segundo o gráfico 10, notamos que pelos dados obtidos através do questionário, apenas 4% (quatro por cento) dos cursistas da disciplina Tecnologias Educacionais revelaram ter necessitado participar da reoferta dela. Contudo, pela análise dos relatórios de notas de

oferta e reoferta da referida disciplina, constatamos que essa relação sobe para 13% (treze por cento) dos sujeitos que participaram efetivamente da turma Ariano Suassuna.

Os principais motivos apontados pelos professores cursistas que os fizeram necessitar da participação na reoferta da disciplina foram a falta de hábito de trabalhar usando as tecnologias computacionais e a limitação de tempo disponível para cumprir as atividades propostas.

No gráfico 11, constam informações referentes à possível percepção de alguma dificuldade para a realização de tarefas propostas dentro da disciplina Tecnologias Educacionais pelos integrantes da turma Ariano Suassuna.

Gráfico 11: Percepção de dificuldade na realização de atividades da disciplina Tecnologias Educacionais por professores cursistas.



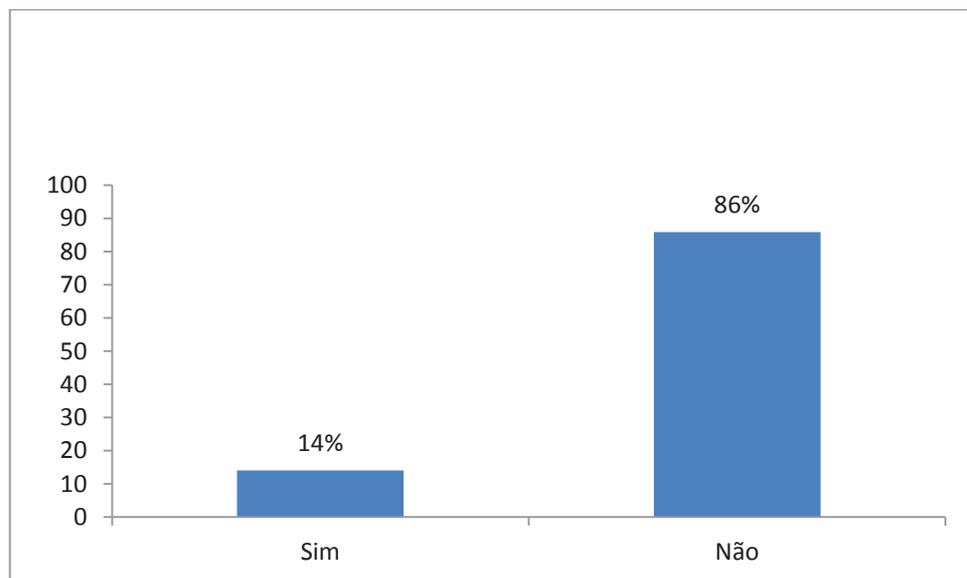
Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Conforme o gráfico 11, uma proporção de 27% (vinte e sete por cento) dos professores cursistas relatou ter vivenciado algum tipo de dificuldade para a realização das atividades, tendo sido assinalados por eles mesmos diversos motivos causadores dessas dificuldades, tais como apontam as transcrições de algumas repostas obtidas: “tempo concomitante com as atividades das disciplinas presenciais”, “falta de tempo para fazer as leituras recomendadas”, “pelo fato de não saber enviar todas as atividades”, “acesso ao programa (EaD)”, “entendo que a minha geração, no geral, não tem esse grau de intimidade

com as tecnologias”, “entrar na plataforma”, “não conhecia ainda a plataforma Moodle, apanhei um pouco antes de me adaptar”.

O gráfico 12 apresenta dados sobre a cogitação de desistência do curso por parte dos professores cursistas em decorrência de dificuldades encontradas para cumprir as atividades da disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 12: Cogitação de desistência do curso em decorrência de dificuldades em acompanhar a disciplina Tecnologias Educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De acordo com o gráfico 12, os 14% (catorze por cento) dos professores cursistas pensaram em abandonar o curso por conta das dificuldades no trabalho com a EaD/Moodle.

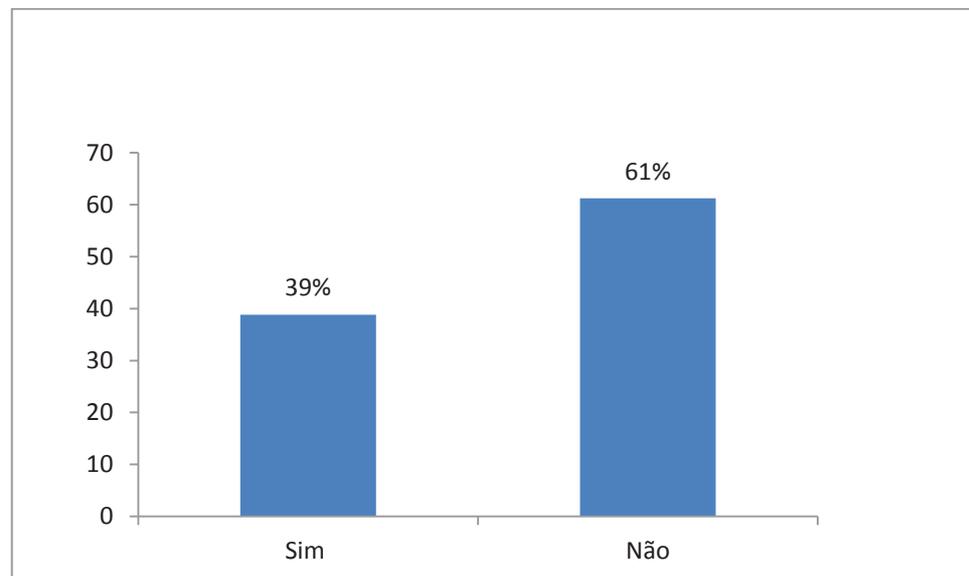
Esse quadro mostra a importância que tem que ser dada à assistência ao estudante, principalmente, nos momentos iniciais dos cursos promovidos através da Educação a Distância. Os problemas experimentados pelos cursistas precisam ser o mais rápido e possível identificados e sanados, com vista a evitar a desistência por parte deles.

A hipótese de desistência do curso de especialização em razão das dificuldades vivenciadas foi superada por alguns por meio de várias estratégias, como o incentivo de colegas de turma, de familiares e de professores que ministraram a disciplina, como transcrito a seguir: “persistindo e tentando superar os desafios, procurando auxílio de pessoas que tinham habilidades”, “aproveitando todas as oportunidades que nos foram oferecidas para tirar todas as dúvidas”, “estudando com minhas colegas”, “os professores foram os motivadores

para que não desistisse e a turma, nem posso falar de tão boa”, “com a ajuda de minha filha”, “no decorrer do dia a dia, com ajuda de familiares e amigos”.

O gráfico 13 oferece elementos que tratam da necessidade dos professores cursistas em receber auxílio de outra pessoa para pode cumprir com as atividades propostas no âmbito da disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 13: Existência da necessidade de professores cursistas em receber ajuda de outra pessoa para realizar as atividades da disciplina Tecnologias Educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

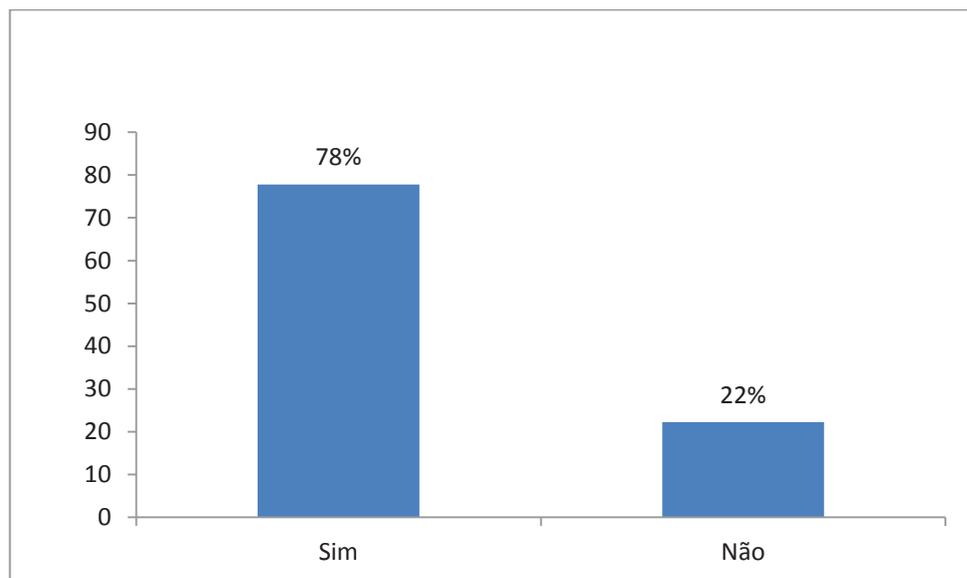
Segundo o gráfico 13, houve necessidade do auxílio de outra pessoa para realização das atividades propostas na disciplina Tecnologias Educacionais por 39% (trinta e nove por cento) dos professores cursistas. Isso, a princípio, pode ter ocorrido por uma limitação do professor cursista na operacionalização das ferramentas da plataforma Moodle requeridas para a execução das tarefas, e não necessariamente no que dizia respeito aos assuntos propriamente abordados pelas respectivas tarefas.

Quanto à forma de obtenção desse auxílio, foi ressaltada a participação de pessoas que não estavam fazendo parte do curso, como membros da família do cursista e do seu círculo de amizade, conforme pudemos observar nas repostas dadas pelos integrantes da turma Ariano Suassuna transcritas a seguir: “por meio de amigos, na troca de conhecimentos e auxílio”, “através de colegas mais familiarizados com o processo”, “na própria família, filho”, “do meu

filho e do meu esposo”, “através de colega de sala e de meu filho”, “interagindo com o grupo de estudo e a família”.

O gráfico 14 exibe informações que expressam se o nível de familiaridade da pessoa que prestou ajuda ao professor cursista era maior ou menor que o apresentado por este.

Gráfico 14: Nível de familiaridade com o computador e a internet maior que o do professor cursista.

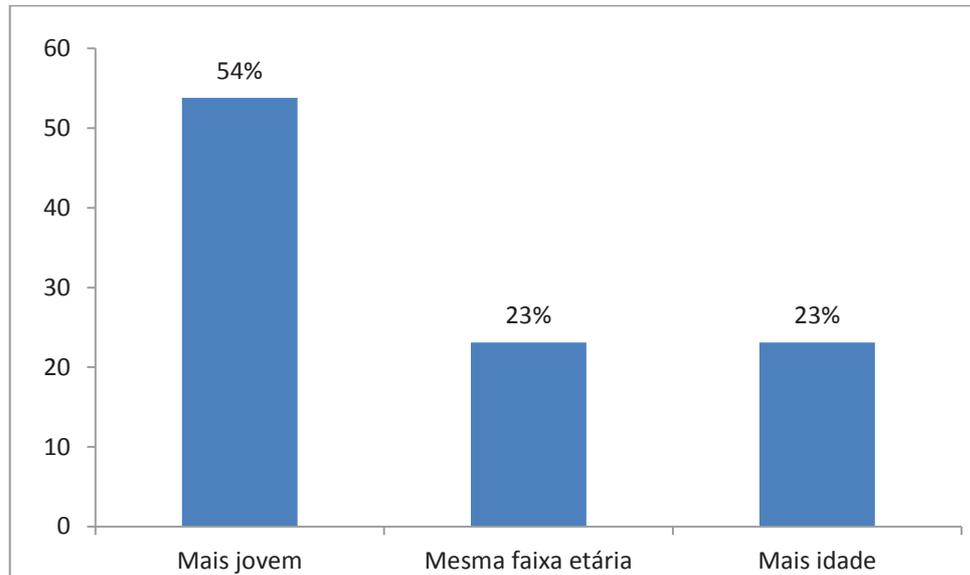


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De acordo com o gráfico 14, as pessoas que prestaram algum tipo de ajuda aos professores cursistas para que estes pudessem realizar as atividades da disciplina Tecnologias Educacionais tinham mais familiaridades com os equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, como os computacionais e a internet. A constatação desse fato pode implicar na possibilidade de ocorrência da aprovação na disciplina Tecnologias Educacionais do professor cursista, sem que este tenha desenvolvido as necessárias habilidades e competências digitais para o trabalho com a modalidade de Educação a Distância baseada em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle.

O gráfico 15 expõe dados que delineiam a faixa etária da pessoa que auxiliou alguns professores cursistas na realização das atividades na sala de aula virtual da turma Ariano Suassuna.

Gráfico 15: Comparação da faixa etária da pessoa que prestou ajuda ao professor cursista, em relação a este, para a realização das atividades da disciplina Tecnologias Educacionais.

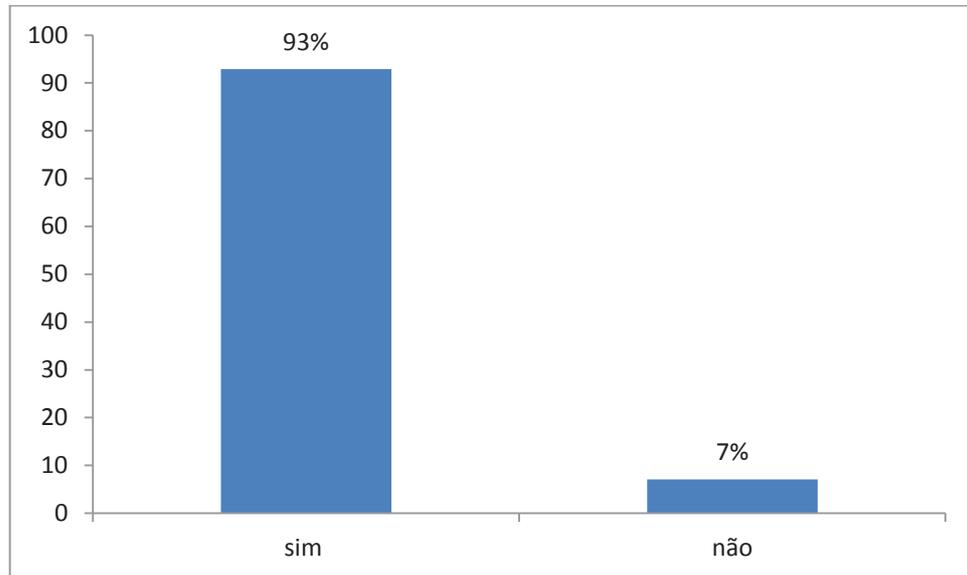


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Conforme o gráfico 15, percebemos que a maioria das pessoas que prestou auxílio a alguns dos professores cursistas era em média mais jovens que os cursistas. Isso poderia ser explicado pelo fato de parte dessa ajuda ter sido obtida através de membros familiares descendentes dos professores cursistas, como filhos e netos, os quais, geralmente, são possuidores de mais convívio com os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação.

Por fim, o gráfico 16 apresenta o significado, para o professor cursista, da ajuda prestada por outra pessoa para a obtenção da aprovação na disciplina Tecnologias Educacionais.

Gráfico 16: Consideração da ajuda de outra pessoa como tendo sido fundamental pelos professores cursistas para a aprovação na disciplina Tecnologias Educacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Segundo o gráfico 16, a ajuda recebida de outra pessoa para realização das atividades na sala da turma Ariano Suassuna no ambiente Moodle foi fundamental para 93% dos professores cursistas. O que pode indicar que, para alguns professores cursistas, a aprovação na disciplina Tecnologias Educacionais tenha tido como fator determinante essa ajuda.

Portanto, podemos dizer que, de maneira geral, há fortes evidências que apontam para o fato de que a ocorrência da disciplina Tecnologias Educacionais deu-se em um universo no qual certos sujeitos ainda desproviavam de algumas competências digitais básicas que lhes subsidiassem no sentido deles se apropriarem de modo efetivo da mediação pedagógica através do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Pelo que podemos constatar, essas limitações no campo das competências pedagógico-digitais decorreram, sobretudo, da restrita experiência de alguns professores cursistas com as tecnologias contemporâneas digitais de informação e comunicação, destacando-se a restrição de conhecimentos mais contundentes no que diz respeito ao uso de equipamentos computacionais e a seus comandos básicos, bem como, a noções preliminares de navegação na rede mundial de computadores. Esse cenário pode explicar a percepção de dificuldades por parte de certos professores cursistas a tal ponto de, até mesmo, ter-se cogitado a desistência do curso de especialização.

Contudo, o relato pela busca de ajuda para enfrentar as dificuldades vivenciadas por alguns professores cursistas vislumbram um panorama no qual esse auxílio foi prestado por uma pessoa cujo perfil era marcado, em âmbito geral, por ter menos idade, mais familiarização com o uso do computador e da internet, e por fazer parte do convívio do professor cursista. Essa constatação parece ratificar a resposta de alguns professores cursistas quando inquiridos sobre o modo pelo qual obteve ajuda para responder as atividades a serem cumpridas via plataforma Moodle, quando filhos, netos e amigos, figuraram como ajudantes.

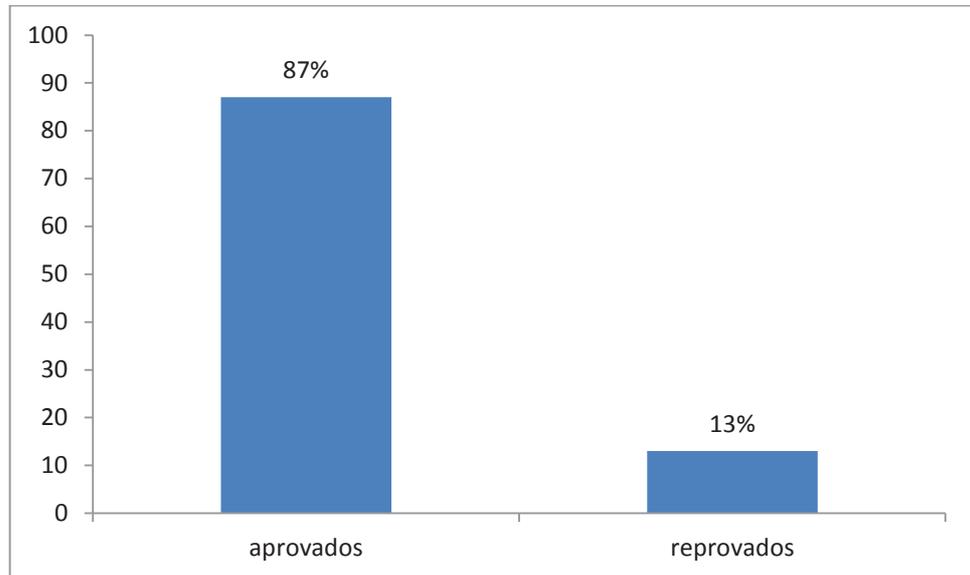
Embora seja da natureza do processo de aprendizagem a necessidade de auxílio para que se cumpra determinada atividade, o que se esboça, neste caso, parece ir além desse aspecto. Tanto na oferta da disciplina Tecnologias Educacionais quanto na sua reoferta, o cumprimento de atividades baseado na opção da Educação a Distância via plataforma Moodle, que indubitavelmente tem pleno potencial para promover uma efetiva mediação pedagógica, pode encobrir uma aprovação que não corresponda à efetiva consecução dos objetivos propostos no planejamento da disciplina, justamente pelo fato das atividades não terem sido fielmente realizadas pelo cursista, mas sim, por outra pessoa, sem vínculo com a formação.

4.4 RELATÓRIOS DE NOTAS DA OFERTA E DA REOFERTA DA DISCIPLINA TECNOLOGIAS EDUCACIONIAS

Para concluir a análise dos dados desta pesquisa, procedemos à triangulação dos dados obtidos via questionário com aqueles constantes nos relatórios de notas da oferta e da reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais. Assim, buscamos confrontar informações do questionário aplicado com o relatório de nota da oferta da disciplina; comparar dados constantes dos relatórios de nota da oferta e da reoferta da disciplina; e averiguar elementos do questionário com os do relatório de nota da reoferta da disciplina.

O gráfico 17 mostra informações sobre o resultado final constante no relatório de notas de oferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna.

Gráfico 17: Resultado final de oferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna.

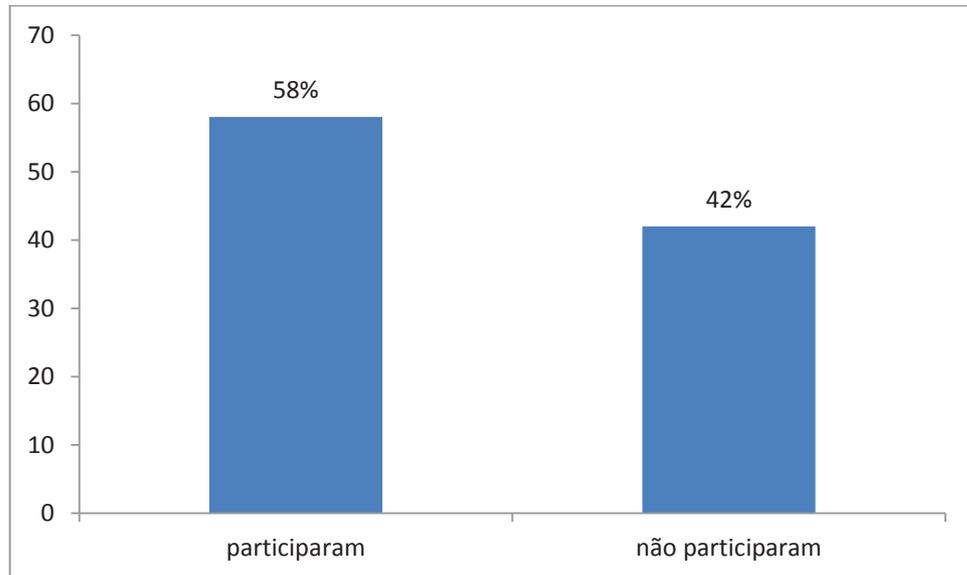


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De acordo com o gráfico 17, a proporção de 13% (treze por cento) de integrantes da turma Ariano Suassuna não obteve a aprovação na disciplina Tecnologias Educacionais. Isso corresponderia à demanda de participação na reoferta dessa disciplina para 31 (trinta e um) professores cursistas.

O gráfico 18 apresenta dados acerca do relatório de notas após a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna.

Gráfico 18: Resultado do relatório de notas após a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna.

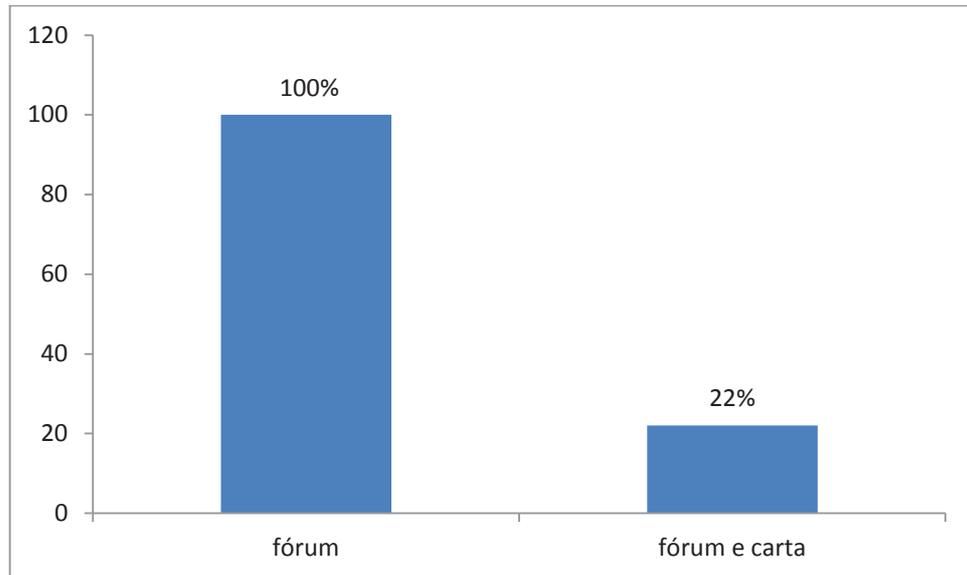


Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

Segundo o gráfico 18, dos professores cursistas que precisavam participar da reoferta, 58% (cinquenta e oito por cento) o fizeram e obtiveram êxito com a aprovação final da disciplina, mas os demais não participaram da reoferta e, assim, foram reprovados.

O gráfico 19 exhibe informações sobre o tipo de atividade desenvolvida pelos professores cursistas durante a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais da turma Ariano Suassuna.

Gráfico 19: Atividades realizadas durante a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais pelos professores cursistas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

De acordo o gráfico 19, todos os professores cursistas que participaram da reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais fizeram atividades do tipo fórum e 22% (vinte e dois por cento) deles, além do fórum, fizeram a atividade avaliativa que consistiu na elaboração de uma carta.

Desse modo, analisamos que a reoferta da disciplina Tecnologias Educacionais se fez necessária não exclusivamente para o que o professor cursista pudesse cumprir com as tarefas e obter notas para a mera aprovação, mas sim, essa reoferta possa ter despertado no professor cursista a sensibilização para o fato, e a necessidade, de eles trabalharem o desenvolvimento das competências pedagógico-digitais e, portanto, usufruírem de modo efetivo dos recursos tecnológicos de comunicação e informação, como a ferramenta Moodle, visando a uma apropriação sólida das estratégias de formação profissional nos moldes da Educação a Distância.

Portanto, os resultados da análises dos dados obtidos nesse pesquisa apontam, de modo geral, para um quadro em que o professor cursista, embora sensível à importância da utilização dessas tecnologias para seu exercício laboral, ainda apresente certas restrições quanto ao relacionamento com o emprego dos equipamentos computacionais, sobretudo no que tange ao uso do computador e da navegação na internet enquanto recursos para sua formação profissional, e que ainda ele teve precária ou nenhuma formação específica em tecnologias educacionais durante seus cursos iniciais para a prática do magistério.

Embora o professor cursista tenha considerado o trabalho mediado pela plataforma Moodle como fácil, ele detinha pouca experiência na modalidade Educação a Distância, bem como, escassos conhecimentos acerca das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente Moodle, o que, de forma geral, parece ter explicado o fato de os professores cursistas apresentarem uma vivência dificultada na plataforma Moodle pelas limitações no campo das competências pedagógico-digitais, a tal ponto de, para alguns deles, o recebimento de ajuda, por parte de outra pessoa possuidora de mais familiaridade e habilidade com os equipamentos computacionais, ter sido considerado fundamental para o cumprimento das atividades na sala de aula virtual da plataforma Moodle e, conseqüentemente, determinante na obtenção de aprovação na disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da sociedade do conhecimento, as ferramentas tecnológicas digitais contemporâneas de informação e de comunicação vêm sendo incorporadas nos processos formativos de profissionais de diversas áreas de atividade humana. A realidade dos cursos de formação de professores, dentro desse quadro, está sendo marcada pelo emprego de estratégias de Educação a Distância, sobretudo com a adoção dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Face a essa realidade, aqui analisamos a participação de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino da Paraíba quanto a aspectos relativos às competências pedagógico-digitais necessárias para o trabalho na modalidade da Educação a Distância através do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Constatamos que a importância e a necessidade da tomada das tecnologias educacionais são de conhecimento dos sujeitos dessa pesquisa, mas que, no entanto, eles ainda precisam de formação específica sobre essas tecnologias visando ao bom uso delas mesmas não apenas em sua prática didático-pedagógica, mas também para delas se apropriarem e gerirem ativamente sua própria formação.

Assim, mesmo que o trabalho na plataforma Moodle tenha sido considerado fácil pelos professores cursistas, a disciplina Tecnologias Educacionais foi cursada por um público que apresentava pouca experiência com a modalidade de ensino da Educação a Distância, bem como, conhecimentos restritos sobre o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, o que teria levado alguns professores cursistas a buscar, conforme relato deles mesmos, na ajuda de terceiros, principalmente membros familiares (como filhos e netos) e pessoas do círculo de amizade, a solução para a realização de atividades oferecidas na plataforma Moodle no curso de especialização em questão já que os entraves no campo das competências pedagógico-digitais decorreram, sobretudo, da restrita experiência de alguns professores cursistas com as tecnologias contemporâneas digitais de informação e comunicação, destacando-se a restrição de conhecimentos mais contundentes no que diz respeito ao uso de equipamentos computacionais e a seus comandos básicos, bem como, a noções preliminares de navegação na rede mundial de computadores. O que vem a corroborar com nossa suposição de que, embora um professor cursista possa ter obtido nota para aprovação na disciplina, ela pode não ter sido a pessoa que realmente cumpriu com as tarefas propostas, condição na qual, a

autonomia daquele sujeito na realização dessas atividades pode ter sido seriamente comprometida.

Embora reconheçamos a importância e a necessidade do emprego de ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, e outras ferramentas tecnológicas de informação e comunicação para a promoção de estratégias de formação contínua de professores, concluímos que sua efetivação só ocorrerá satisfatoriamente se seus sujeitos puderem contar, junto com os outros saberes necessários à prática do magistério, de competência pedagógico-digitais mínimas para tais dinâmicas formativas.

Isso nos faz pensar que este trabalho tenha representado um primeiro passo, de significativa importância, no tocante ao tema por ele tratado, sendo preciso que se dê continuidade aos estudos nessa linha visando à construção de conhecimentos que possam aprimorar a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na mediação pedagógica das estratégias de dinamização de cursos para os profissionais da educação por meio da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. P. Modernidade e Formação de Professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do nordeste e a informática na educação. 2003. **Tese** (Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p.327-240, jul/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev 2014.

_____. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2004. v. 1. 234p.

ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância. V. 10, p. 83-92. 2011.

ANDRADE, P. F. de. **Novas Tecnologias em Informática: a formação de professores multiplicadores para o Proinfo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, J. M. et al (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papyrus, 2000.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. v. 1. 135p.

BORGES, M. A. F. Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos Gestores Educacionais. 2009. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. LEI DE DIRETRIZES E BASES/MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em: 2 jan. 2013.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FERREIRA, S. L., BIANCHETTI, L. As tecnologias da informação e da comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, jul./dez., 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6 ed. Campinas, SP, 2008 (Série Prática Pedagógica).

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: editora 34, 1993.

LIMA FILHO, G. P. **Educação a Distância: noções conceituais e a formação docente**. Ufam. 2012. Disponível em:<http://www.dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Guilherme_ArtigoEaD.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2014.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: MORAN, J. M. et al (Orgs.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2000.

MEISTER, I. P. Resenha da obra “Homo zappiens: educando na era digital” de Wim Veen e Bean Vrakking. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, PUC-SP. Número 3, janeiro-junho/2010 – ISSN: 1984-3585. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/resenhas/pdf/teccods_n3_2010_07_MEISTER.pdf>. Acesso em: 25 nov 2013.

MENDONÇA, G. M. **Manual de Normalização para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. Salvador: Unifacs, 2009.

MERCADO, L. P. L. Novas Tecnologias e Formação de Professores. In: IV Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 1998, Brasília – DF. Anais do IV Congresso Iberoamericano de Informática Educativa – CD ROM, 1998.

MESSA, W. C. Utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem –

AVAS: a busca por uma aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. V.9, 2010. Qualis - ISSN - 1086 – 1362. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2010/2010_2462010174147.pdf>. Acesso em: 18 mar 2014.

MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, D.; MACIEL, C. (Org.). **Educação a Distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo**. Curitiba: EdUFMT, 2013, p. 103-124.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na Educação: Teoria e Prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, Setembro, 2000. PGIE-UFRGS.

_____. **O que é Educação a Distância**. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. 2002. Acessado em: 28 dez. 2013.

_____. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4 ed. Papirus, 2009, p. 101-111.

PANIZZOLO, C. **A Educação na Era da Tecnologia: limites e perspectivas para uma formação cidadã**. 2005. Disponível em<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/a/ae/GT6_-_025.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

PEDROSA, S. M. P. A. A Educação a Distância na Formação Continuada do Professor. **Educar**; Curitiba, n. 21, p. 67-81. 2003. Editora UFPR.

PEREIRA, E. W. Educação a Distância: concepção e desenvolvimento. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2003.

PIORINO, G. I. P. **A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

RABÊLO, E. M. S. Capacitação de Professores em Informática Educativa e seus Reflexos na Prática Pedagógica. Anais do XXVIII Congresso da SBC. 2008.

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANDHOLTZ, J. H., RINGSTAFF, C., DWYER, D. **Ensinando com as Tecnologias: criando salas de aula centradas no aluno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TORI, R. A presença das Tecnologias Interativas na Educação. **Revista de Computação e Tecnologia**. São Paulo – PUC – SP, Departamento de Computação/FCET, v. 2, n.1. 2010.

UNESCO. **Padrão de Competências em TIC para professores**. Disponível em:<<http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>>. Acesso em: 5 de fev. 2014.

VALENTE, J. A. Formação de Professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: _____. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas (SP): Unicamp/Nied, 1999.

VEEN, W. & VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.

APÊNDICES

APÊNCIDE 1 – Questionário utilizado na pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA



CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS – CCBSA

Curso de Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares

Questionário

Dados pessoais

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Disciplina que leciona: _____

1. Há quantos anos você leciona na rede estadual de ensino da Paraíba?

2. Em seu curso de formação inicial (magistério normal ou de graduação) para o exercício da docência, houve alguma disciplina específica que tratasse das tecnologias educacionais?

 SIM NÃO

3. Você já participou de algum curso de informática?

 SIM NÃO

4. Como você classificaria a sua relação com o computador?

 PÉSSIMA RUIM BOA ÓTIMA

5. E o curso de capacitação do PROINFO, já participou?

 SIM NÃO

6. Você já tinha tido alguma experiência na perspectiva da modalidade EaD antes deste curso?

 SIM NÃO

7. A plataforma (ambiente virtual de aprendizagem) Moodle já era conhecida por você?

 SIM NÃO

8. O que achou do trabalho com a plataforma MOODLE?

FÁCIL DIFÍCIL

9. Você considera as Tecnologias Educacionais importantes para sua profissão?

() SIM () NÃO

10. Você foi aprovado(a) na disciplina TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS de forma direta?

() SIM () NÃO

11. Caso tenha feito a reoferta de atividades, qual o motivo que o(a) levou a precisar de participar da reoferta na disciplina Tecnologias Educacionais?

12. Você sentiu algumas dificuldades para acompanhar a disciplina TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS?

() SIM () NÃO

13. Caso afirmativo, quais foram essas dificuldades?

14. Em algum momento, cogitou desistir do curso de especialização por conta dessas dificuldades?

() SIM () NÃO

15. Como você superou esses problemas?

16. Você sentiu a necessidade de ajuda de alguém para responder às atividades da disciplina?

() SIM () NÃO

17. Caso afirmativo, como obteve essa ajuda?

18. A pessoa que lhe ajudou tinha mais familiaridade com o computador/ internet do que você?

() SIM () NÃO

19. Essa pessoa era mais jovem, tinha a mesma faixa etária que você ou tinha mais idade?

20. Você considera que essa AJUDA foi fundamental na sua participação dessa disciplina?

() SIM () NÃO

21. Se quiser, poderá comentar sobre ser professor e as tecnologias.

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento de participação na pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA



CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS – CCBSA

Curso de Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PARA PESQUISAS QUALITATIVAS

EU, _____, aluno(a) do curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, fui convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Análise Documental Interpretativista sobre a Realização de Atividades Avaliativas, via Plataforma Moodle, num curso de Especialização Voltado para Professores” (título provisório), do projeto de pesquisa de JOSIEL ROMA DE LIMA, cujo objetivo é compor dados a serem tomados na elaboração da monografia referente ao trabalho de conclusão desse curso.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e fará parte do conjunto de dados coletados na UEPB para a monografia de conclusão de curso de especialização do referido pesquisador; como também, tenho conhecimento de que o meu nome ficará em sigilo e não oferecerá riscos previsíveis para a dignidade, a moral, nem desconforto para os participantes dela.

Diante do exposto, declaro que fui esclarecido e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa, Paraíba, ____ / ____ / 2013.

Assinatura do participante: _____

Assinatura de uma testemunha: _____

Assinatura do pesquisador: _____