

Aline Santana Martins

**UM OLHAR SOBRE AS MÍDIAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA  
DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Márcia Cruz

Florianópolis  
2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Martins, Aline Santana

Um olhar sobre as mídias em práticas pedagógica na  
Didática universitária [dissertação] / Aline Santana  
Martins ; orientadora, Dulce Márcia Cruz - Florianópolis,  
SC, 2012.

194 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Didática. 4.  
Mídias. I. Márcia Cruz, Dulce. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

Aline Santana Martins

## **UM OLHAR SOBRE AS MÍDIAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 27 de junho de 2012.

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do Curso

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Márcia Cruz  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>.Martha Kaschny Borges  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marina Bazzo de Espíndola  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Edméa Oliveira dos Santos  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro



## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe por todas as oportunidades que me proporcionou quando me trouxe para morar em Florianópolis na infância;

Ao meu companheiro por toda a compreensão, carinho e suporte nos momentos mais difíceis durante a realização deste trabalho;

À minha orientadora Dulce Márcia Cruz, pelos diálogos e orientações, pela amizade e companheirismo, pela paciência, pela motivação e confiança;

À banca examinadora, pelo aceite, disponibilidade e contribuições dadas à pesquisa;

Aos professores, funcionários e colegas do PPGE UFSC, pelos diálogos, pelo auxílio e pelos momentos de confraternização nos intervalos de aulas ou nos finais dos semestres.

A CAPES pelo financiamento que possibilitou a dedicação total à pesquisa durante um ano.

Aos autores nos quais me baseei para compreender o objeto investigado.

E a todos os familiares e amigos, que acompanharam o processo e muitas vezes abdicaram de minha presença porque ler e escrever era preciso.



“Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que sendo parte da cultura exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas”.

(FANTIN, 2006)



## RESUMO

Esta dissertação narra uma pesquisa que analisou a integração de mídias em práticas pedagógicas realizadas por docentes de Didática em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no contexto do ensino presencial com apoio de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) – o *Moodle*. Seus objetivos específicos foram identificar as mídias utilizadas por docentes que ministraram essas disciplinas, no período entre 2009 e 2010, e suas experiências de formação com elas, caracterizar suas práticas pedagógicas em AVEA e analisar o significado do *Moodle* no trabalho docente e na formação inicial de estudantes para o ensino. A investigação baseou-se em autores que problematizam a educação para as mídias, a formação pedagógica para a docência universitária e a disciplina de Didática na formação inicial de professores. Com abordagem de pesquisa qualitativa, optou-se pela análise de conteúdo em profundidade de planos de ensino, de AVEA e de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de Didática do MEN/CED/UFSC. Os resultados mostraram que todas as docentes de Didática são usuárias consumidoras de diferentes mídias no âmbito pessoal e profissional, e que aprenderam a utilizá-las no dia a dia, pois uma minoria teve formação sobre este assunto na trajetória acadêmica. As práticas pedagógicas das docentes com o *Moodle* e com as mídias estão mais voltadas para a organização do trabalho de ensinar do que com a proposição de atividades de produção e interação *online* com e entre estudantes. A difusão da integração do AVEA na educação presencial da UFSC ainda não está acompanhada de políticas pedagógicas de implantação articuladas com as realidades dos usos feitos pelas docentes e de suas demandas cotidianas, para além do uso operacional. Ao refletirmos criticamente sobre suas práticas pedagógicas, pensamos que é preciso valorizar as ações que elas já realizam em relação ao uso do *Moodle* e de outras mídias no ensino presencial, principalmente porque esta integração não é obrigatória e ocorre pelo interesse de cada uma das docentes. No entanto, o uso do ambiente virtual ainda é muito limitado, sem uma intencionalidade pedagógica. Por outro lado, elas situam elementos importantes que estão relacionados ao não uso do AVEA por estudantes, o que indica a necessidade de inclusão e letramento digital de discentes, a partir do desenvolvimento de políticas de formação com esta finalidade.

Palavras-chave: Docência universitária. Práticas pedagógicas. Didática. Mídias. Formação Inicial e Continuada.

## ABSTRACT

The present dissertation describes a research concerning media integration in teaching practices, as carried out by Federal University of Santa Catarina (UFSC) professors, in the context of Moodle: a virtual environment for teaching and learning (AVEA, from the Portuguese acronym); supporting – in this particular case, – classroom activities towards physically-present students. Specifically, the research relied on identifying media utilization by the teachers, which taught the focused discipline (i.e. Didactics) in the period comprehended between 2009 and 2010, as well as their training experiences with those media; characterizing their pedagogical practices and analyzing the significance of Moodle regarding teaching and training students. The research was grounded on authors that would pose some significant questions regarding: E-learning, the training of university professors, and ‘Didactics’ as an undergraduate discipline concerning pedagogy courses. Methodologically, a qualitative research approach has been employed, focusing on in-depth content analysis regarding both the syllabus and the AVEA. Moreover, five of the MEN/CED/UFSC professors have been interviewed, by means of semi-structured questionnaires. The obtained results characterized those professors as personal and professional media users, which learned to use the medias in their own everyday lives, – since a few of them had actual training on this subject during academic career. Moodle and media-related pedagogical practices, as conducted by our surveyed professors, are much more centered on organizing their own classroom routines, than promoting online activities between the students. Presently, AVEA diffusion and integration towards UFSC classroom education is hardly accompanied by pedagogical policies articulated with the professors’ everyday demands, in addition to operational use. As we critically reflect on their pedagogical practices, we believe it is necessary to consider their current uses of Moodle and other media in the classroom teaching, mainly because this integration is not mandatory, – occurring in conformation to the interest of each professor. However, virtual environment employment is, yet, very limited, and lacking pedagogical intentionality. On the other hand, it places some important elements, related with students’ non-utilization of AVEA, – which points out to a much necessary undergraduate inclusion regarding digital literacy, as well as to the development of training policies concerning this purpose.

**Keywords:** Academic professor standards. Pedagogical practices. Didactics. Media. Introductory and continuing media training

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página de acesso ao AVEA Moodle dos cursos presenciais .....	84
Figura 2 – Acrescentar recursos e atividades no AVEA Moodle .....	85
Figura 3 – Tempo de atuação como docente no ensino superior .....	109
Figura 4 – Tempo de atuação no ensino superior da UFSC.....	110
Figura 5 – Unidade cinco do AVEA de Didática D2, Professora “A” .....	114
Figura 6 – Tutorial para o professor na Oficina Virtual do AVEA <i>Moodle</i> 1 .....	127
Figura 7 – Tutoria para o professor na Oficina Virtual do AVEA <i>Moodle</i> 2.....	127



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características de recursos do AVEA Moodle como apoio ao ensino presencial.....	86
Quadro 2 – Características de atividades do AVEA Moodle como apoio ao ensino presencial.....	87
Quadro 3 – Relação de disciplinas estudadas por professora .....	95
Quadro 4 – Pólos de Análise de Conteúdo .....	96
Quadro 5 – Passos para Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa e quantitativa...97	
Quadro 6 – Síntese dos critérios de categorias, segundo Bardin (2010) e Moraes (1999) .....	98
Quadro 7 – Análise de Conteúdo Temática 1ª etapa: plano de ensino.....	99
Quadro 8 – Análise de Conteúdo Temática 2ª etapa: AVEA.....	100
Quadro 9 – Atuação profissional das professoras de Didática.....	111
Quadro 10 – Uso/consumo de mídias pelas docentes de Didática.....	115
Quadro 11 – Produção de mídias pelas docentes de Didática.....	118
Quadro 12 – Uso de recursos do AVEA Moodle pelas docentes “A”, “B”, “C” e “D”. .....	131
Quadro 13 – Uso de atividades do AVEA pelas docentes “A”, “B”, “C” e “D”. .....	133
Quadro 14 – Disciplinas de Didática: denominações, carga-horária, curso.....	145



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Turmas de graduação por períodos e número de acessos .....	83
Tabela 2- Número de itens (recursos e atividades) disponibilizados no AVEA Moodle por período .....	89



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem  
CAGR - Sistema de Controle Acadêmico de Graduação  
CAPES – Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior  
CED – Centro de Ciências da Educação  
CDI-SC – Comitê para Democratização da Informática de Santa Catarina  
GT – Grupo de Trabalho  
INE – Departamento de Informática e Estatística  
LADE – Laboratório de Apoio Docente do Ensino Presencial e a Distância  
MEN – Departamento de Metodologia de Ensino  
NPD – Núcleo de Processamento de Dados  
ONG – Organização não Governamental  
PFPD - Programas de Formação Pedagógica para os docentes da UFSC  
PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
PROFOR – Programa de Formação Docente  
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
1.1 DAS DIVERSAS PERGUNTAS AO PROBLEMA DE PESQUISA ...	27
<b>1.1.2 Objetivos gerais e específicos .....</b>	<b>28</b>
1.2 POR QUE ESTUDAR AS MÍDIAS NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA?.....	29
1.3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	32
1.4 O PERCURSO DA NARRATIVA.....	33
<b>2 A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: FORMAÇÃO, VIRTUALIZAÇÃO E DIDÁTICA.....</b>	<b>35</b>
2.1 O QUE É SER PROFESSOR?.....	35
2.2 SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	37
<b>2.2.1 Considerações sobre a formação inicial e continuada de professores.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.2 A formação pedagógica para a docência universitária.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.3 Mediações pedagógicas.....</b>	<b>44</b>
2.3 A VIRTUALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE.....	46
2.4 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	50
<b>2.4.1 O diálogo entre a Didática e as mídias.....</b>	<b>53</b>
<b>3 EDUCAR PARA AS MÍDIAS NO SÉCULO XXI.....</b>	<b>57</b>
3.1 A UBIQUIDADE DA MÍDIA COMO PONTO DE PARTIDA .....	57
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS .....	60
<b>3.2.1 O professor mídia-educador .....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.2 O professor educador na perspectiva latino americana....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.3 O professor educador na perspectiva francesa .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2.4 O professor coletivo .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.5 O professor midiático .....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.6 O professor arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2.7 Algumas inferências sobre os perfis apresentados .....</b>	<b>72</b>
3.3 INCLUSÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE AGENTES NA EDUCAÇÃO.....	73
<b>4 A PESQUISA SOBRE AS MÍDIAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA PRESENCIAL .....</b>	<b>79</b>
4.1 OBJETIVOS E INTENÇÕES DO ESTUDO.....	79
4.2 A INTEGRAÇÃO DE AVEA NO ENSINO PRESENCIAL DA UFSC.....	80
<b>4.2.1 Possibilidades do AVEA Moodle UFSC.....</b>	<b>85</b>
<b>4.2.2 A amostra e os sujeitos investigados.....</b>	<b>89</b>
4.3 A ARQUITETURA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	900
<b>4.3.1 A pesquisa de campo e o contato com as fontes e os sujeitos .....</b>	<b>92</b>

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NO CAMPO....	95
4.4.1 Procedimentos da Análise de Conteúdo aplicados nos planos de ensino de Didática.....	98
4.4.2 Procedimentos da Análise de Conteúdo aplicados nos AVEA de Didática .....	99
4.5 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA PARA PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO.....	101
4.5.1 Procedimentos da análise de conteúdo e discurso aplicados nas entrevistas.....	104
5. AS MÍDIAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA.....	107
5.1 NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO.....	108
5.1.1 Consumo e produção com mídias em práticas cotidianas e/ou formativas.....	112
5.2 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS MÍDIAS.....	122
5.2.1 Formação e suporte para uso do AVEA Moodle no ensino presencial.....	124
5.2.2 Conhecimento e uso de recursos e atividades do AVEA Moodle.....	128
5.2.3 Uso e conhecimento dos 20% do AVEA como apoio ao ensino presencial.....	136
5.2.3.1 O auxílio do Monitor de Disciplina.....	140
5.3 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS DA UFSC.....	144
5.3.1 A diversidade da Didática.....	145
5.3.2 Formação do futuro professor e as mídias na Didática.....	149
5.3.3. Planos de ensino: a intencionalidade docente em relação às mídias.....	152
5.3.4 Práticas Pedagógicas em AVEA.....	154
5.3.5 Abordagens de mídias em bibliografias nos planos e AVEA.....	157
5.3.6 Propostas teórico-metodológicas com, sobre/para e através das mídias.....	159
5.3.7 Usos e significados do AVEA na organização do trabalho docente.....	1655
5.4 USOS E APROPRIAÇÃO DE MÍDIAS PELO ESTUDANTE.....	167
5.5 A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS MÍDIAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA.....	170
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A – Roteiros de entrevista para professoras de Didática.....	190
APÊNDICE B – Roteiro de observação de usos e recursos AVEA Moodle.....	192
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	194





## 1 INTRODUÇÃO

Formar o ser humano e a sua cultura sempre foi uma preocupação de diferentes instâncias: família, igreja, escola, universidade, além de espaços não formais de educação, tais como as organizações não governamentais (ONG) e a sociedade civil, que realizam projetos de ensino. No século XXI, as mídias passam cada vez mais a fazer parte das vivências e experiências cotidianas dos indivíduos, constituindo sua cultura e modificando os padrões tradicionais de interação social, pois possibilitam novas formas de ação, interação, comunicação e relacionamentos entre as pessoas (THOMPSON, 1998). O termo “cultura” é polifônico e polissêmico, o que mostra ausência de consenso sobre o seu significado. Partimos da acepção de cultura de Pérez Gómez (1998, p.92), que a considera como,

Um conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo.

Por outro lado, nos estudos sobre as mídias na educação, um termo recorrente é o de “cibercultura”, que é definido por Lévy<sup>1</sup> (1999, p.17) como o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Segundo o autor, este é um novo espaço de comunicação favorecido pelas tecnologias digitais.

A partir do que dizem Pérez Gómez e Lévy sobre cultura e cibercultura, quando nos referirmos à expressão cultura digital, estaremos considerando as experiências práticas dos sujeitos com as mídias como parte da cultura que está em desenvolvimento, por meio da onipresença destes objetos sociais no cotidiano, onde faz-se necessária a apropriação de algumas condutas e atitudes em relação à estes.

---

<sup>1</sup> No presente texto dialogaremos com este conceito a partir de autores que discutem as relações entre a educação e as tecnologias, a inteligência coletiva e a interação homem-máquina (BONILLA, 2002; RAMAL, 2002; SANTOS, 2009), mas não adentraremos nas discussões propostas por Pierre Lévy, autor de referência em relação à cibercultura.

Em instituições educacionais, as mídias<sup>2</sup> provocam desafios e questionamentos aos agentes que têm a responsabilidade de mediar a interação com o conhecimento e com a cultura digital no processo de ensino e aprendizagem. O agente professor é aconselhado a integrá-las em suas práticas pedagógicas.

A transição entre os séculos XX e XXI é marcada pelo crescente movimento de debates e reflexões em torno das transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico que têm alterado as relações nas diversas esferas de atividade humana: no trabalho, no lazer, na comunicação, na aprendizagem, no ensino, na educação entre outras. Estudos de autores discutem sobre as contribuições e os aspectos que dificultam a integração de mídias em processos formativos (BONILLA, 2002; SAMPAIO; BONILLA, 2009, SANTOS, 2009; FANTIN, 2010 etc.).

De outro modo, nos últimos vinte anos esta questão também tem aparecido em políticas educacionais e governamentais, que reafirmam a necessidade de que as diferentes tecnologias da educação e comunicação façam partes dos processos de ensino, a partir da capacitação de professores para o seu uso em processos de aprendizagem de estudantes, em diversos níveis de educação (SANTOS, 2009; CRUZ; MOURA 2008; RAMOS; ANDRADE, 2008; MARTINS, 2010).

No que tange ao ensino superior, sua expansão de oferta e a realização de cursos de graduação à distância, principalmente aqueles cujo foco é formar professores em licenciaturas, são aspectos que têm contribuído para a integração de mídias no contexto universitário, tanto em práticas de virtualização do ensino através da educação a distância (EAD) como na educação semipresencial (MORAN 2004 *online*, 2005; CRUZ; MOURA, 2008; MARTINS; CRUZ, 2008; RAMOS; ANDRADE, 2008).

No entanto, esta possibilidade de integração da EAD na educação presencial, que permite a oferta de disciplinas em vinte por cento à distância em cursos de graduação presenciais e que foi regulamentada

---

<sup>2</sup> No terceiro capítulo, discutiremos de forma breve sobre o conceito de mídia. No decorrer do texto, utilizaremos esta palavra em sua forma plural – pois nosso estudo procurou observar práticas pedagógicas com diferentes meios e artefatos tecnológicos. Na literatura consultada, percebemos a existência de diferentes nomenclaturas dadas às tecnologias na educação, tais como tecnologias da informação e comunicação (TIC), tecnologias digitais, meios de comunicação entre outras. Utilizaremos estas palavras como sinônimos e consideramos que artefatos como a TV, o vídeo, o computador, a internet (*Web* e suas gerações 1.0, 2.0 e 3.0) e o AVEA são mídias.

pelo Ministério da Educação a partir de 2004, está ocorrendo lentamente nas instituições federais de ensino superior (PIMENTEL, 2011).

Por outro lado, as pesquisas sobre as mídias na educação têm sido realizadas em maior quantidade mais no contexto escolar, a respeito da formação continuada ou em serviço de professores para o uso das TIC e, em cursos de formação continuada e/ou em serviço na EAD, do que na formação inicial de professores. O estudo de Ezicléia Santos (2009) sobre o tema, a partir do levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) entre 2000 e 2008, nos grupos de trabalho de Formação de Professores e de Educação e Comunicação, confirma esta realidade ao mostrar que entre 26 pesquisas que abordam a formação de professores e as tecnologias da informação e da comunicação<sup>3</sup>, apenas duas correspondem ao assunto formação inicial de professores<sup>4</sup>.

Em análise parcial de uma pesquisa que fez a respeito dos usos e consumos culturais de mídias em práticas docentes de aproximadamente 80 professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Fantin (2010, p.8) apresenta algumas dificuldades declaradas pelos professores em relação ao uso e consumo de mídias na escola. Segundo a autora,

A pesquisa indica que: 82% alegam a falta de conhecimentos específicos para trabalhar com as mídias e as ferramentas tecnológicas; 74% indicam a falta de infra-estrutura e condições de acesso; 66% dizem que falta formação inicial e continuada; 48% indicam a falta de tempo para aprender a usar; e 22% assinalam outras dificuldades.

Os resultados do estudo indicam que a presença da mídia na escola envolve uma complexidade de articulações para uma reconfiguração dos espaços escolares e discussões sobre a formação universitária e continuada de professores. Ao discutir este assunto,

---

<sup>3</sup> Os trabalhos foram identificados a partir da referência no título do assunto formação de professores e tecnologias da informação e comunicação. Entre estes, 11 correspondem aos trabalhos do GT de Formação de Professores, e 15 ao GT Educação e Comunicação.

<sup>4</sup> Os demais tratam da formação continuada e em serviço (11); da formação inicial e continuada (2); das tecnologias contribuindo para formar o professor à distância (5); de reflexões teóricas (5) e de estado da arte (1) (SANTOS, Ezicléia, 2009,p.5).

Ezicléia Santos (2009, p.13) afirma que pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores frente às tecnologias e aos processos formativos,

Ao contrário de favorecerem um desenvolvimento profissional significativo, de valorização da docência, de reflexão crítica sobre o papel desses recursos na educação, na maioria das vezes, processam-se à deriva de como os sujeitos aprendem e se sentem diante de recursos que não fizeram parte do seu processo formativo.

A pesquisa de Marcolla (2008), que investiga como os docentes e os alunos lidam com as tecnologias da informação e comunicação no ambiente de formação inicial do professor, no contexto de alguns cursos de licenciatura de uma universidade pública federal, aponta que embora haja uma predisposição de professores e alunos para lidar com TIC, no sentido de considerá-las como instrumentos facilitadores e/ou mediadores no processo de ensino-aprendizagem, esta realidade não acontece na prática educativa.

Os estudos de Fantin (2010), Ezicléia Santos (2009) e Marcolla (2008), apresentam a necessidade de um novo perfil profissional em relação à cultura e às mídias. O discurso enunciado por estes autores critica uma abordagem operacional de inserção de mídias em práticas docentes, onde são vistas sob uma perspectiva utilitarista e descontextualizada em relação às práticas que os estudantes estabelecem com elas no cotidiano.

Diante da realidade apontada nesses estudos, é possível afirmar que na atualidade as novas gerações de professores entram na profissão docente com algumas lacunas na formação, que acaba sendo desatualizada em relação às demandas de uma sociedade digitalizada<sup>5</sup>. Por esta razão, muitos autores apontam que tanto as escolas como as

---

<sup>5</sup> A sociedade digitalizada é uma metáfora utilizada para explicar a integração das tecnologias da informação e comunicação, da telemática e das mídias eletrônicas no cotidiano, tanto pela miniaturização como pelas possibilidades de digitalização da informação em larga escala que apresentam. Esta ideia também se refere à compreensão de que as tecnologias e mídias na sociedade contemporânea alteram os padrões de comportamento e desafiam a invenção de novos usos, de novas práticas sociais e culturais (BELLONI, 2001; RIVOLTELLA, 2010a). Usaremos no texto esta ideia nos referindo também aos termos sociedade e era digital.

universidades e seus agentes (docentes, estudantes, dirigentes e *staff*) não poderão mais se esquivar de conhecer, usar, ensinar e reconhecer que também se aprende por meio de mídias (MASETTO, 2000; 2009; MORAN, 2004 *online*, 2005; FANTIN, 2006; 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; RIVOLTELLA, 2010).

A cada dia, mais descobertas e invenções aumentam a conectividade das sociedades, facilitando interações antes nem imaginadas entre os homens. São muitos os espaços em que tais conhecimentos poderão/deverão ser utilizados na busca de um ensino e aprendizagem mais consoante às exigências desta era digital.

A internet permite a convergência – é possível produzir e utilizar em um mesmo espaço virtual formatos diferentes de texto, imagem, áudio e vídeo. Suas características fazem com que os indivíduos busquem caminhos alternativos para realizar suas atividades, entre elas a aprendizagem, o que provoca a descentralização do saber nos espaços em que tradicionalmente ele tem permanecido: nas escolas, nas bibliotecas, nas universidades, nos livros didáticos e nos professores.

A pergunta sobre o que as mídias fazem com os indivíduos muda de foco e passa a ser resignificada, uma vez que é preciso pensar sobre o que eles podem fazer com elas (MORIN, 2004). Novas autorias são possíveis na rede. Quando atualiza atividades no mundo virtual ou quando publica comentários e/ou conteúdos (texto, imagem, áudio e/ou vídeo), o leitor vira protagonista e também autor (RAMAL, 2002). A participação de públicos distintos nas mídias de *Web* possibilita o acesso a maior quantidade de informações e a diferentes pontos de vista.

Entretanto, mesmo que as exigências postas pela sociedade contemporânea em relação às tecnologias estejam pautando uma nova dinâmica para a atuação docente e alguns questionamentos sobre a eficiência das políticas públicas de formação de professores (SANTOS, Ezicléia, 2009), estes ainda têm dificuldade de conceber as mídias como condição de produção e de sintonizar-se com a cultura digital dos estudantes.

## 1.1 DAS DIVERSAS PERGUNTAS AO PROBLEMA DE PESQUISA

A partir deste cenário surgem diferentes questões em pesquisas que estudam e problematizam a relação entre a educação e as mídias em processos educativos: quais são os conteúdos e as metodologias da formação dos professores na sociedade com cultura digital na qual estamos vivendo? Será que o uso mais intensivo das tecnologias da informação e comunicação (TIC) transforma ou modifica a natureza do

processo educativo e do trabalho docente? Quem é responsável pelas decisões pedagógicas sobre o uso de mídias nos processos de ensino e aprendizagem?

Por meio destes questionamentos, a temática geral desta dissertação situa-se nas fronteiras entre os estudos de autores das Ciências Humanas da Educação e da Comunicação, que problematizam a educação para as mídias, o processo de ensino e aprendizagem, a formação pedagógica para a docência universitária e a disciplina de Didática na formação inicial de professores. Seu problema central é: *que práticas pedagógicas são realizadas com o uso de mídias por docentes universitários em cursos de licenciatura?*

Na nossa pesquisa pensamos estas questões, mas especificamente para docentes de Didática, tendo em vista que esta disciplina tem em seu núcleo o estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 1994, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; MARTINS; ROMANOWSKI, 2010; SANTOS; NORONHA, 2010). Compreendemos o conceito de prática pedagógica como as ações e intervenções do professor na realidade social, mediante a educação e a atividade de ensino, tanto no âmbito das relações institucionais como sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Segundo as autoras, a área da Didática na contemporaneidade terá na base de sua renovação questões pedagógicas, tanto por considerar em seus estudos assuntos a respeito das novas formas de conhecer na atualidade como por ter a prática social de ensinar como foco de reflexão.

Por essas razões, para estudar tal problema, estabelecemos algumas perguntas específicas à área da Didática: *o que pensam os professores sobre as mídias no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Didática em pleno século XXI? Como docentes do ensino superior estão se adaptando às novas situações de ensino com o uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem na formação de professores? Que práticas pedagógicas os docentes desta disciplina realizam em relação às mídias no ensino?*

### **1.1.2 Objetivos gerais e específicos**

No intuito de responder aos nossos questionamentos, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar práticas pedagógicas com mídias, realizadas por docentes de Didática em cursos de licenciatura de uma universidade pública federal, no contexto do ensino presencial com apoio de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), o Moodle. Três foram os nossos objetivos

específicos: 1) Identificar as mídias utilizadas por docentes de disciplinas de Didática e suas experiências de formação com elas; 2) Caracterizar suas práticas pedagógicas com o uso do AVEA no ensino presencial de Didática; 3) Analisar o significado do Moodle no trabalho docente e na formação inicial de estudantes para o ensino.

Diante destes objetivos, convém situar os motivos e justificativas que permitiram esboçar nossa proposta deste estudo, assim como os caminhos percorridos para a sua concretização.

## 1.2 POR QUE ESTUDAR AS MÍDIAS NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA?

No ano de 2005, quando ingressou no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a pesquisadora foi desenvolvendo a necessidade de compreender o seu próprio processo de formação em licenciatura, uma vez que ao final do curso estaria apta a atuar na educação, a ensinar seres humanos a se apropriarem de conhecimentos, habilidades e competências para viver em sociedade. Nesse percurso, realizou atividades de estágio obrigatório e não obrigatório, além de participar de projetos de iniciação científica.

Estas atividades, acadêmicas e profissionais, permitiram o contato com a temática da integração das mídias na educação, a partir da coordenação de projetos de inclusão digital realizados com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos no Comitê para Democratização da Informática de Santa Catarina<sup>6</sup> (CDI-SC) e, por meio do estudo sobre a implantação da educação a distância em cursos de licenciatura na UFSC<sup>7</sup>. Tais práticas e estudos paralelos ao processo de formação em sala de aula permitiram questionar a não inserção da temática nas diversas disciplinas obrigatórias do currículo do curso.

---

<sup>6</sup> No ano de 2005 a pesquisadora começou a estagiar como monitora de informática e cidadania no CDI-SC, uma Organização Não Governamental que atua em alguns municípios do estado em parceria com instituições e entidades comunitárias na oferta de cursos de informática básica e avançada, além de disponibilizar serviços de orientação e acesso à internet. Nesta ONG, também atuou como assessora pedagógica (em 2007), como coordenadora (em 2008) e como diretora pedagógica voluntária (em 2010). Maiores informações em [www.cdisc.org.br](http://www.cdisc.org.br).

<sup>7</sup> Entre os anos de 2006 e 2008, a pesquisadora participou de dois projetos de iniciação científica do Programa PIBIC/CNPQ/UFSC, onde realizou estudos que acompanharam a implantação de cursos de licenciatura em educação a distância da Universidade Aberta do Brasil na UFSC.

Este currículo vigorou até o segundo semestre de 2008, ano em que a pesquisadora concluiu a graduação em Pedagogia. Nele havia duas disciplinas optativas que se referiam às tecnologias na educação – uma chamada de Tecnologia, Comunicação Digital e Transposição Didática e a outra de Tecnologia Educacional –, mas que não foram oferecidas durante a trajetória de quatro anos de sua formação. Por outro lado, ao final do ano de 2006, foi criada uma nova área de atuação docente no Centro de Ciências da Educação, a área de Educação e Mídias, por meio do Departamento de Metodologia de Ensino<sup>8</sup>.

Este departamento realizou um concurso para efetivar dois professores especializados na área da Educação a Distância e/ou da Educação para as Mídias. Com o ingresso de duas docentes no referido concurso, outras duas disciplinas optativas foram aprovadas no departamento, em 2007, para a oferta aos cursos de licenciatura – a de Educação a Distância e a de Educação e Mídias. Mas, com a reforma curricular do curso e a implantação de um novo currículo para a Pedagogia, no primeiro semestre de 2009, somente a primeira optativa permaneceu. As duas optativas do currículo velho (já citadas) também foram mantidas. Entre as disciplinas obrigatórias, houve a incorporação no currículo novo da chamada Educação e Comunicação, uma disciplina geral sobre a relação entre estes dois campos de conhecimento.

Contudo, nenhuma outra disciplina que envolva a formação para práticas pedagógicas com as mídias foi acrescentada na grade curricular. Em relação à disciplina de Educação e Mídias, desde 2007 tem sido ofertada a partir do interesse de estudantes<sup>9</sup>. Segundo depoimento da professora responsável por ministrá-la<sup>10</sup>, desde 2009, esta optativa é oferecida para duas turmas em todos os semestres. Entretanto, a

---

<sup>8</sup> O MEN/CED/UFSC é responsável pela oferta de disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino para todos os cursos de licenciatura da UFSC e da Pedagogia. Ao todo são 24 áreas as que compõem o departamento e aproximadamente 85 professores envolvidos: Educação Infantil; Didática; Arte e Educação; Educação Física; Geografia; Português; Educação e Mídias, História; Química; Educampo; Francês, Matemática, Italiano, Psicologia, Espanhol, Alemão, Filosofia, Ciências Sociais, Anos Iniciais, Inglês, Física, Biologia e Sociologia.

<sup>9</sup> Para que uma disciplina optativa seja oferecida na UFSC, ao menos doze estudantes precisam estar matriculados. Ver Resolução 17/CUn/97 de 30/09/97, que versa sobre o regulamento dos cursos de graduação. Disponível em <http://www.mtm.ufsc.br/ensino/Resolucao17.html>. Acessado em 19 de Abril de 2011.

<sup>10</sup> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dulce Márcia Cruz, orientadora desta dissertação.

pesquisadora não teve oportunidade de cursar nenhuma destas optativas, por dois motivos: primeiro porque entre 2007 e 2008 realizou os estágios obrigatórios do curso<sup>11</sup>, que demandavam carga horária semanal cheia<sup>12</sup> e, segundo, porque nem sempre eram oferecidas.

Nos dois primeiros anos da graduação, ao cursar duas disciplinas obrigatórias de Didática Geral (I e II, vinculadas ao MEN) que tinham como objetivo estudar o processo de ensinar e aprender na sociedade, situando estas práticas no âmbito histórico, político, econômico e educacional, surgiu a inquietação no processo de formação da pesquisadora a respeito de viver no mundo profissional a necessidade de acompanhar as demandas de estudantes que chegavam para as aulas com experiências no mundo virtual, mas não tinham o respaldo teórico ou prático sobre elas na educação e em processos de ensino e aprendizagem.

Naquela ocasião, não foi possível compreender o papel da disciplina de Didática na Pedagogia, o que foi fomentando questionamentos sobre as suas contribuições para a formação inicial de professores em licenciaturas, sobre a própria Didática como campo de conhecimento disciplinar e sua possível relação com a integração de mídias em processos formativos.

Na medida em que o tempo foi passando, a pesquisadora passou a acompanhar as discussões de autores tais como Libâneo (1994; 1998; 2008), Pimenta e Anastasiou (2008), Martins e Romanowski (2010), Santos e Noronha (2010), além das discussões no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), nos anos de 2008 e 2010. Em tais encontros, pôde verificar que em pesquisas sobre a área existia um ponto comum: o movimento em busca da recontextualização da Didática quanto ao seu objeto de estudo, conteúdos e campo de atuação.

Por outro lado, a pesquisadora encontrou na literatura sobre a Didática exemplos de autores que, desde a década de 1990, têm aproximado as discussões sobre a formação pedagógica de professores e

---

<sup>11</sup> O currículo velho do curso de Pedagogia oferecia duas habilitações ao estudante – uma em séries iniciais, como obrigatória, e outras quatro optativas para a escolha de uma: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Educação Infantil ou Educação Especial. Todas as habilitações continham estágios obrigatórios.

<sup>12</sup> Talvez estas duas novas optativas sejam iniciativas das professoras especialistas para dar conta da discussão sobre a integração das mídias na educação, mas ainda não tem o devido respaldo institucional, pois ficam a mercê do interesse e disponibilidade de estudantes.

o uso de mídias (KENSKI, 1996; LIBÂNEO, 1998; POSSARI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). O que foi possível perceber por meio dos autores consultados, é que os debates sobre a Didática têm imensa complexidade, pois ao mesmo tempo em que na história de sua constituição ela foi se modificando, a sociedade e a própria educação também passaram por mudanças. Sua história é extensa, assim como as referências bibliográficas que dela tratam.

Ciente da existência de tendências e correntes pedagógicas que apresentam diferentes propostas para o processo de ensino e aprendizagem dentro da área, a pesquisa não adentrará nesta discussão, mas abordará as contribuições da disciplina de Didática na formação de professores em cursos de licenciatura. Por considerarmos que estes processos podem ser cada vez mais midiáticos no contexto de uma sociedade onde as mídias constituem as práticas sociais e, que esta disciplina preocupa-se com as diferentes práticas pedagógicas, pensamos que sua conexão com as mídias seja necessária. Porém, não atribuímos somente a Didática a responsabilidade de realizar tal tarefa.

Ao mesmo tempo, temos o entendimento de que a integração de mídias em processos formativos não é uma tarefa fácil, unânime nem pacífica, ao contrário, é muitas vezes contraditória, desafiadora e complexa. O estudo sobre como ela está ocorrendo na esfera educacional da Didática universitária, talvez possa ser um dos caminhos de recontextualizar suas práticas em consonância com a sociedade digitalizada.

### 1.3 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Por entendermos que a metodologia de uma pesquisa é o caminho realizado pelo pensamento e pela ação prática para a compreensão de determinada realidade (MINAYO, 2000), no percurso de nosso estudo procuramos leituras e análises de fontes bibliográficas e documentais diversas, além de realizar pesquisa de campo.

Em nosso itinerário metodológico, partimos de leituras e revisões de bibliografias, onde procuramos verificar como a questão da educação para as mídias e da docência na universidade são abordadas e compreendidas por autores e pesquisadores. Por outro lado, por meio da leitura de documentos institucionais e de políticas educacionais (decretos, portarias, resoluções etc.), buscamos compreender de que forma a questão da formação de professores e o usos de tecnologias estão sendo tratadas tanto em instituições de ensino superior como no cenário educacional mais amplo.

Na pesquisa de campo, seguimos os caminhos da abordagem qualitativa, ao optarmos pela compreensão da realidade estudada em profundidade (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011; FREITAS, 2002). Para realizarmos a coleta de dados, combinamos diferentes técnicas de pesquisa de caráter etnográfico: a observação de campo externa, entrevistas e análises de fontes documentais. Optamos por realizar estes procedimentos em três etapas: a primeira consistiu na leitura e análise de planos de ensino de disciplinas de Didática e, na leitura de projetos políticos pedagógicos de cursos do qual fazem parte; a segunda etapa, na observação de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem destas disciplinas e, a terceira e última, na realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que as ministraram.

O tratamento dos dados obtidos no campo, nas três etapas da pesquisa, baseou-se em autores que propõem a análise de conteúdo (BARDIN, 2010; MORAES, 1999). Também nos baseamos nas contribuições da abordagem sócio-histórica de pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas, a partir de Bakhtin (1976, 1986, 2003) e Freitas (2002). Embora o conjunto de autores citado não esteja situado no mesmo tempo histórico, suas ideias nos trazem orientações para a observação e análise da linguagem em situações comunicativas.

Nesse processo, criamos alguns instrumentos de coleta, tais como quadros de unidades temáticas, roteiros de observação de AVEA e de entrevistas, onde realizamos leitura atenta, flutuante e intuitiva de dados coletados (BARDIN, 2010; MORAES, 1999). A partir da matéria-prima na qual baseamos nossas análises, foi possível estabelecer comparações e cruzamentos, que subsidiaram nossas compreensões sobre os significados (BAKHTIN, 1986) das mídias em práticas pedagógicas na Didática universitária.

Por outro lado, também partimos do enfoque didático da Mídia-Educação para perceber e analisar as práticas pedagógicas de docentes de Didática *com*, *sobre/para* e *através* das mídias, isto é, sobre o uso, a reflexão e a produção a partir delas (FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2010).

#### 1.4 O PERCURSO DA NARRATIVA

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, a partir da introdução. No segundo capítulo dialogaremos com autores que versam sobre a profissão professor e a docência no ensino superior. Situaremos de forma breve a questão da formação inicial e continuada de professores em relação às tecnologias da informação e comunicação e

focaremos nossa discussão acerca da virtualização da educação universitária, da formação pedagógica do professor neste contexto e sobre as contribuições da disciplina de Didática na formação inicial de professores. Por estabelecermos alguns questionamentos aos docentes universitários de Didática em relação às mídias na educação, este caminho nos permitiu compreender o que é ser docente no ensino superior e os desafios que são impostos a esta profissão na atualidade.

O terceiro capítulo apresentará a discussão sobre a presença das mídias no cotidiano dos seres humanos e os potenciais que oferecem aos processos de ensino e aprendizagem, expostos por autores que estão situados nas fronteiras entre as Ciências da Educação e da Comunicação, a partir das contribuições da Mídia-Educação ou da Educação para as mídias. De forma breve, situaremos alguns perfis de docência propostos por alguns autores (JACQUINOT, 1998, BELLONI, 1999; CRUZ, 2001; RAMAL, 2002; FANTIN, 2005, RIVOLTELLA, 2006; SOARES, 2009) que balizam competências e funções para este agente em processos de integração delas em práticas pedagógicas. Também apresentaremos a reflexão sobre a inclusão e o letramento digital de professores e estudantes como forma de superação de práticas que focalizem apenas o uso-consumo de mídias em detrimento de práticas de produção, participação, apropriação e reflexão crítica sobre e através destes objetos sociais.

No quarto capítulo descreveremos a abordagem metodológica que orientou nossa pesquisa de campo, o contexto específico em que está localizada, os objetivos e os pressupostos assumidos no percurso da investigação. Demonstraremos a forma como procedemos em relação à amostra escolhida, à coleta e tratamento dos dados e explicaremos os instrumentos que construímos para realizá-la em cada etapa.

No quinto capítulo evidenciaremos os resultados e as inferências a que chegamos sobre as práticas pedagógicas das docentes de Didática da UFSC com o uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e de mídias, de um modo geral, em processos formativos e na organização do trabalho docente. Também sinalizaremos alguns indícios que podem contribuir para a constituição de pesquisas posteriores a respeito de práticas de inclusão digital e de letramentos de professores e estudantes em processos formativos. Na última parte do texto apresentaremos as considerações finais de toda a trajetória de nossa pesquisa, alguns questionamentos, avaliações, bem como nossas compreensões a respeito da realidade encontrada no contexto estudado.

## 2 A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: FORMAÇÃO, VIRTUALIZAÇÃO E DIDÁTICA

Neste capítulo, discutiremos sobre a profissão e a docência no ensino superior, situando de forma breve a história da profissão professor e a nossa compreensão sobre o que é ser docente na universidade, a partir do diálogo com alguns autores que versam a este respeito (MASETTO, 1998, 2000, 2009; BAZZO, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Tomaremos como foco de reflexão a questão da formação pedagógica de docentes e sua relação com a integração de mídias em processos de ensino e aprendizagem, sobretudo a partir da década de 1990, momento marcado por reformas na educação superior brasileira (BAZZO, 2007), e por debates sobre as práticas de formação inicial e continuada destes agentes em relação às tecnologias da informação e comunicação (TIC) (SANTOS, Ezicléia, 2009).

O cenário que discutiremos é o contexto de uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) no ensino superior presencial, o que alguns autores denominam como virtualização da educação ou educação *online* (MORAN, 2000; 2004 *online*, 2005; CRUZ e MOURA, 2008; RAMOS e ANDRADE, 2008; SANTOS, Edméa, 2009). Entretanto, estamos cientes de que o uso de ambientes virtuais no ensino presencial nem sempre significa uma virtualização.

Por outro lado, por termos estabelecido questões para a disciplina de Didática em relação às mídias em processos de formação inicial de professores, abordaremos suas contribuições e possibilidades de recontextualização em relação à educação para as mídias, de um modo geral, em práticas pedagógicas.

### 2.1 O QUE É SER PROFESSOR?

O processo de profissionalização do professor é iniciado no contexto europeu em meados do século XVIII, a partir das transformações de congregações religiosas em congregações docentes, no período de transição entre os séculos XVII e XVIII (NÓVOA, 1991). Segundo o autor, o dualismo entre o ensino religioso e o ensino laico leva ao movimento de estatização desta prática, à regulação da seleção e nomeação de professores e, ao esboço de um perfil de professor ideal.

Estas congregações constituíram “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (Idem, p.13), e exigiram de professores que tivessem licença

ou autorização do Estado para ensinar. Para Nóvoa, ao acompanhar o desenvolvimento histórico e social, a profissão do professor está em constante construção. Por esse motivo, o autor afirma a necessidade de compreender este agente a partir de uma visão que abarque toda a complexidade presente no percurso de sua história de profissionalização.

Pimenta e Anastasiou (2008) também mencionam que pelo fato de emergir em contexto e momento histórico determinado, a profissão de professor toma contornos e significados a partir de necessidades sociais, além de exigir de seus profissionais flexibilidade e imprevisibilidade.

Nesta direção, Sacristán (1991) afirma que as transformações sociais acabam exigindo da escola, da universidade e de professores uma ampliação de suas funções. Segundo o autor (Idem, p.61), “a imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas e ou a avaliação”. Nesse processo, são múltiplos os discursos sobre o que deveria ser a prática pedagógica do professor, o que conduz a construção de estereótipos, perfis de docência e novas competências para a realização de seu trabalho: o ensino.

Situações como esta causam uma sensação de “mal estar”<sup>13</sup> docente, segundo Nóvoa (1991), de uma crise geral que vem se arrastando ao longo dos anos e que não tem prazo estabelecido para ser superada. Principalmente pelo fato de que o professor precisa estar em constante exercício de escolha e tomada de decisão sobre sua prática e, por estar sendo submetido a diversas condições de trabalho.

Para estes autores, a sociedade e as instituições de educação acabam afirmando o professor como o principal responsável pelo processo de ensino e pela qualidade na educação, o que demanda para este agente investimentos em sua formação constante, ao longo da vida. Exigências que nem sempre coincidem com suas condições de trabalho e possibilidades de formação. Nas palavras de Nóvoa (1991, p.20),

As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos etc.), recurso sistemático a

---

<sup>13</sup> A expressão *mal-estar docente* é de José Manuel Esteve (1991), que propõe a discussão sobre as mudanças que a sociedade impõe à profissão docente.

*discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional etc.

## 2.2 SER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Ensinar na educação superior, até a década de 1970, significava “ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia” (MASETTO, 1998, p.11). Segundo o autor, nesta época a formação pedagógica para o ensino não era uma prioridade educacional.

Todavia, a formação para a docência universitária ainda não é regulamentada no Brasil. Não existe um curso específico que forme este professor, o que faz com que a preparação para a atuação no ensino superior ocorra em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Segundo as autoras,

A formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (Idem, p.154).

A esse respeito, em sua tese sobre a constituição da profissionalidade docente na educação superior, Bazzo (2007) mostra que é na década de 1950 que surgem as primeiras políticas nacionais de qualificação docente para este nível de ensino, a partir da criação da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e de cursos de pós-graduação no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970. Segundo a autora, “o objetivo principal dessas iniciativas era formar os quadros para a expansão desse nível de ensino e para a urgente necessidade de desenvolvimento de pesquisa no país” (Idem, p.50). Nesse sentido, a pesquisadora menciona que a qualificação do ensino não era o principal foco da Universidade<sup>14</sup> na época, mas sim a capacidade de produzir pesquisa e conhecimentos para o desenvolvimento social.

Bazzo (Ibidem) expõe que é no início dos anos de 1970 que universidades brasileiras começam a sentir necessidade de criar cursos de formação pedagógica para seus docentes, e passam a criar laboratórios de ensino, seminários sobre metodologia de ensino superior

---

<sup>14</sup> Bazzo (2007) apresenta um resumo completo sobre o desenvolvimento da Universidade no país.

e núcleos de instrução e de treinamento para os professores. Entretanto, pontua que foram iniciativas estanques e, que é somente na década de 1990, com os movimentos de reforma da educação superior no país e de implantação de práticas de avaliação institucional<sup>15</sup>, que as discussões sobre esta formação são retomadas. Segundo a autora, os resultados de algumas destas avaliações trazem a preocupação com a qualidade do ensino de graduação e a profissionalização de professores para além da pesquisa<sup>16</sup>, bem como indicam competências e habilidades a serem desenvolvidas por estes sujeitos.

Tal movimento de reforma ao qual se refere esta autora é caracterizado pela intensificação de discussões sobre políticas educacionais e governamentais a respeito da formação de professores para a atuação na educação básica e em instituições de educação superior. É também a partir desta década que a discussão sobre a profissionalidade docente torna-se uma constante nas políticas educacionais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura, promulgadas em 1996 e em 2002, respectivamente, são exemplos de leis que apresentam novas recomendações e conhecimentos necessários para o futuro professor, no devir de sua profissionalidade (SCHEIBE, 2004).

### **2.2.1 Considerações sobre a formação inicial e continuada de professores**

Em estudos sobre a formação inicial e continuada de professores, de um modo geral, André (2010) afirma que na realidade brasileira, até a década de 1990, as discussões sobre este assunto estiveram vinculadas a congressos, eventos, periódicos e ao campo da Didática. Para a autora,

---

<sup>15</sup> Bazzo (2007) expõe em sua tese os exemplos de avaliação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (PAIUFSC). Este último é elaborado a partir do primeiro e consiste na aplicação de questionários aos discentes da universidade, com a intenção de identificar características do ensino na graduação.

<sup>16</sup> Diante dos autores citados, tomamos ciência de que não é somente a atividade de ensino que constitui o ser professor na universidade. Mesmo com a compreensão de que a pesquisa em sua formação cumpre importante papel, neste estudo não contemplaremos discussões sobre esta prática.

esta realidade está sendo modificada com o aumento da produção científica na área, e com o movimento de constituição de um campo de conhecimento específico para tratar sobre o tema “formação de professores”. Movimento iniciado com a criação do Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED), e com o aparecimento de eventos e de periódicos específicos no assunto.

André (Idem) pontua algumas tendências em relação ao objeto de estudo desta formação, tais como o aprendizado da docência, o processo de preparação, profissionalização e socialização dos professores que focam na aprendizagem do estudante, as concepções, representações, saberes e práticas do professor etc. Entretanto, no que concerne à formação inicial de professores, a autora mostra que, a partir do ano 2000, o número de estudos vem caindo radicalmente, o que em sua opinião é preocupante se considerarmos que “há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI” (Ibidem, p.117).

Por outro lado, é também na transição entre os séculos XX e XXI que surgem debates no âmbito da política sobre a necessidade de uso das TIC (mídias), em todos os níveis de educação. A criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC) em 1995; a nova legislação educacional presente na já citada LDB, em 1996, que institui a educação a distância como modalidade de ensino (Lei nº 9394/96); a criação da TV Escola, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) em 1997, são exemplos destas políticas (SANTOS, Ezicléia, 2009). Segundo a autora, este período é marcado pelo surgimento de propostas que consideram o sistema educacional brasileiro como espaço ideal de preparação dos indivíduos para a gestão social do conhecimento em uma sociedade digital.

Da mesma forma, outras políticas criadas na primeira década do ano 2000<sup>17</sup>, têm proporcionado tanto a expansão de oferta de ensino

---

<sup>17</sup> A partir do ano 2000, são aprovados diversos decretos para o credenciamento, regulação, implementação e avaliação de EAD. No ano de 2004, por exemplo, a portaria nº4.059 autoriza as instituições de ensino superior a ofertar disciplinas semipresenciais, onde o AVEA pode ser utilizado como apoio ao ensino presencial. Já em 2006 é criada a Universidade Aberta do Brasil, pelo decreto nº. 5.800, que autoriza as instituições de ensino superior federais a ofertarem cursos de licenciatura em educação a distância. Disponível em:

superior através da EAD como práticas de educação a distância e de integração de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA)<sup>18</sup> na educação presencial de universidades federais. É neste contexto que muitos pesquisadores vêm afirmando que está ocorrendo a virtualização da educação, do ensino e da aprendizagem (MORAN 2004 *online*, 2005; CRUZ e MOURA, 2008; RAMOS E ANDRADE, 2008), o que abordaremos no próximo item.

Ao tratar do legado do século XX para a formação de professores no início do século XXI, tendo como objeto de análise a relação entre esta formação e sua prática social, e as condições histórico-sociais nas quais estão situadas, Martins (2010) pontua que o ideário pedagógico hegemônico na sociedade atual para a formação inicial e continuada de trabalhadores da educação está centrado no saber-fazer, sobreposto a qualquer outra forma de saber, ao mesmo tempo em que é compreendido como competência.

Para Martins (Idem), a ênfase nas dimensões técnicas da prática de ensino sobreposta aos fundamentos sobre a prática é afirmada no contexto da sociedade capitalista, causando o distanciamento da relação entre teoria e prática. Segundo a autora, é possível afirmar a existência de um esvaziamento teórico nessa formação, pois,

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria da vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (Ibidem, p.21).

---

<<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/decreto5800.pdf>> Acessado em 29 de outubro de 2008.

<sup>18</sup> Na bibliografia estudada, encontramos duas nomenclaturas que se referem à ambientes virtuais para processos de ensino aprendizagem: AVA - ambiente virtual de aprendizagem e AVEA - ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Ao longo do texto preferimos utilizar a expressão AVEA, pois nosso estudo tem o interesse de caracterizar as práticas pedagógicas na atividade de ensino através dessa mídia.

Nesse dilema entre teoria e prática, a instituição universidade, cuja função social deveria ser a produção, transmissão e sistematização de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade para o desenvolvimento e transformação da sociedade, em todas as esferas de conhecimento, a partir da autonomia intelectual de seus agentes (SEVERINO, 2007), tem sido questionada quanto ao seu papel na formação inicial de professores.

Questionamentos que estão voltados às políticas de uma “nova formação“, que segundo Martins (2010, p.22) destacam em sua centralidade “a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da ‘reflexão’ e, preferencialmente, da ‘reflexão crítica’ acerca da própria prática<sup>19</sup>”. Para esta autora, focar apenas a trajetória profissional docente para compreender a sua prática pedagógica – social e intencional, significa ignorar que o próprio conceito de “prática” expressa coletividade, pois a prática pedagógica não é algo isolado dos momentos históricos.

Quando versam sobre a formação inicial e continuada de professores, Pimenta e Anastasiou (2008) se referem à expressão “desenvolvimento profissional” para explicarem que a docência na universidade está inserida em campo específico de intervenção profissional na sociedade, mas também em um campo de conhecimentos específicos, acumulados ao longo do desenvolvimento da história humana. Por estes motivos, elas consideram importante que a compreensão deste agente educativo também leve em conta o seu processo de valorização profissional e identitária. Segundo as autoras, em processos de formação de professores,

É preciso considerar a importância dos ‘saberes das áreas de conhecimento’ (ninguém ensina o que não sabe), dos ‘saberes pedagógicos’ (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos ‘saberes didáticos’ (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos ‘saberes da experiência’ do sujeito professor (que dizem do modo como nos

---

<sup>19</sup> Martins está se referindo à Teoria do Professor Reflexivo de Donald Schön, ideário bastante difundido na educação brasileira a partir da década de 1990.

apropriamos do ser professor em nossa vida)  
(Idem, p.71).

A partir do que dizem Pimenta e Anastasiou (2008) e Martins (2010), pensamos que estudar a profissão docente e sua preparação para o ensino na universidade ou em outro nível de educação, significa compreender o equilíbrio entre os diversos saberes que são desenvolvidos em seu processo de formação, tanto no âmbito científico, técnico, didático-pedagógico e social. Somente desta forma não se corre o risco de desfragmentar a relação entre teoria e prática e focalizar apenas os aspectos técnicos da profissão.

Entretanto, como mencionamos inicialmente, nosso foco de reflexão neste capítulo é a formação pedagógica de docentes universitários e sua relação com a integração de mídias em práticas pedagógicas, o que não significa que desconsideramos a totalidade dos saberes até aqui mencionados. Estamos de acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p.134), quando afirmam que “a lógica das competências deposita no trabalhador a responsabilidade de permanentemente adquirir novas competências, por intermédio de inúmeros e diversos discursos”, entre os quais se situam as mídias na educação.

### **2.2.2 A formação pedagógica para a docência universitária**

Ao problematizar sobre a formação pedagógica para a docência na universidade, Masetto (1998; 2009) discute sobre algumas destas novas competências e a respeito do profissionalismo exigidos do professor. Para o autor,

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (Idem, 1998, p.11).

As competências próprias às quais o autor se refere são a cognitiva, a pedagógica e a política. Segundo Masetto, as competências cognitivas necessárias ao docente no ensino superior são o domínio de uma área de conhecimento e experiências profissionais atualizadas nela, a produção da pesquisa e da reflexão sobre a sua própria prática. Quanto

às competências pedagógicas, ele menciona que o professor precisa ter o domínio de quatro principais:

O próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceutor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básica da tecnologia educacional (Masetto, 1998, p.20).

Em relação às competências políticas, Masetto indica a necessidade de que o docente posicione-se no mundo sob o ponto de vista ético de sua profissionalidade.

Aos se referirem à formação da docência quanto aos saberes didáticos e pedagógicos, Pimenta e Anastasiou (2008) mencionam que as experiências de professores não têm devido destaque neste processo e que não há articulação entre estes dois conjuntos de conhecimento. Expõem que existem hierarquias entre os diversos conhecimentos que são necessários à profissão docente, modificadas em cada época, com predominância nas diferentes teorias psicológicas e pedagógicas. Segundo as autoras, alguns dos aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do docente universitário são:

A transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia (Idem, p.165).

Nesse sentido, elas discutem sobre a Didática e a Pedagogia e suas relações com a docência, a educação e o ensino na universidade, tendo em vistas as contribuições destas áreas em relação às inovações pedagógicas para a formação inicial e continuada de docentes universitários. São nestes espaços de formação em que o professor tem a possibilidade de apropriar-se de habilidades, valores e conhecimentos teóricos e específicos que lhe permitem analisar a sua prática pedagógica, a partir do entendimento do processo educacional como um processo social de construção de sua identidade como docente (PIMENTA, 2005).

Outra questão apresentada por Pimenta e Anastasiou (2008) em relação às discussões da Pedagogia e da Didática é: *E hoje, na sociedade da informática, que nova pedagogia vai ser inventada?* Sem adentrar na resposta desta questão, mas a partir da reflexão sobre a educação virtualizada ou *online*, discutiremos sobre alguns conhecimentos e atitudes para a docência universitária em relação às mídias. Ao pensarmos nas contribuições da disciplina de Didática e das tecnologias da educação e comunicação neste contexto, dialogaremos com autores que propõem a mediação pedagógica com mídias na atividade de ensino como uma das aprendizagens necessárias ao docente universitário na contemporaneidade.

### 2.2.3 Mediações pedagógicas

Em relação ao conjunto de ações para o processo de ensino e aprendizagem que constituem a educação *online*, Moran (2004, *online*) pontua que o professor precisa ter acesso e aprender a gerenciar e organizar atividades didáticas em pelo menos quatro espaços: em uma sala de aula equipada com infraestrutura tecnológica (TV, DVD, Computador, Internet e Data-Show); em laboratórios de informática (para atividade de pesquisa individual e em pequenos grupos); em ambientes virtuais de aprendizagem (com atividades de pesquisa, comunicação e produção) e, em ambientes experimentais e profissionais (para praticar e refletir sobre a própria prática). Segundo o autor,

Antes o professor se restringia ao espaço de sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagens (2004, *online*).

Por outro lado, ao se referir à inserção de tecnologias da informação e comunicação na docência universitária, Masetto (2000) nos coloca diante do seguinte questionamento: *como fazer para que o uso da tecnologia em educação, principalmente nos cursos universitários de graduação, possa desenvolver uma mediação pedagógica?* A partir deste conceito, o autor propõe que o professor universitário seja um *mediador pedagógico*.

Este agente é entendido em seus estudos como aquele que planeja e organiza estratégias com as técnicas convencionais e as novas tecnologias para a promoção da aprendizagem do estudante, foco principal de sua atividade de ensinar. Contudo, Masetto (Idem) alerta que a inserção de tecnologias em processos de ensino e aprendizagem tem de ter objetivos contextualizados, pois estes dois tipos de técnicas<sup>20</sup> têm o potencial de mediar e mediatizar pedagogicamente a aprendizagem quando o professor orienta a sua execução.

A mediação pedagógica proposta por Masetto significa,

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (...). É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo interferir nela (Ibidem, p.144).

No que tange às tecnologias da informação e comunicação, para que o professor universitário desenvolva esta atitude de mediação pedagógica, isto é, para que seja a ponte entre o aluno e o conhecimento por meio das tecnologias digitais, o autor pontua alguns pressupostos que em sua opinião precisam ser considerados por estes agentes ao utilizá-las: focalizar menos em práticas de transmissão e mais em práticas de diálogo e troca de experiências; motivar e propor desafios aos estudantes a partir de debates e perguntas orientadoras; relacionar a aprendizagem com o contexto social e às questões éticas e, auxiliar o estudante a comandar a máquina (MASETTO, 2000, p.170).

---

<sup>20</sup> Para Masetto (2000), as técnicas convencionais correspondem às dinâmicas de grupo, estudos de caso, excursões, exposição de recursos audiovisuais, enquanto as novas tecnologias permitem técnicas através de computador e internet, tais como lista de discussão, *chat*, correio eletrônico, elaboração de Power Point etc.

A partir destes autores, pensamos que o desenvolvimento de atitudes em relação às mídias por professores e estudantes, em qualquer nível de educação, é um dos elementos necessários para a educação atual, principalmente em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Em relação às práticas pedagógicas, pensamos que a mediação pedagógica com elas seja uma das atitudes a ser desenvolvida em processos de formação pedagógica inicial ou continuada de docentes. Entretanto, pensamos que estes processos necessitam enfatizar mais as dimensões pessoais e culturais destes agentes do que os aspectos técnicos e operacionais (SACRISTÁN, 1991), o que abordaremos no decorrer de nossa dissertação.

A partir do diálogo com os autores estudados, percebemos o quão complexo é ser docente na universidade hoje, em meio às mudanças pelas quais esta profissão vem passando ao longo de sua história e às diferentes pressões e desafios que lhes são impostos, tanto pelas políticas educacionais como pelo próprio discurso sobre o que constitui a sua prática pedagógica.

Mesmo que tenhamos apresentado as “competências” que compõem o conjunto de conhecimentos a serem dominados pelo professor universitário ao longo de seu processo de formação pedagógica, não atribuímos somente ao professor a responsabilidade de desenvolver a mediação pedagógica perante as mídias na universidade. Da mesma forma, também não consideramos que este agente seja o único responsável pela sua formação contínua.

### 2.3 A VIRTUALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Muitos discutem sobre a convergência entre a educação presencial e a educação a distância, no que denominam como *virtualização* da educação presencial ou educação *online* no ensino superior. Segundo Coll e Monereo (2010, p.11),

São adjetivados como virtuais todos os fenômenos que ocorrem na rede, dado que, em algum sentido, eles estimulam a outros semelhantes que ocorrem no mundo real: comunicação virtual, ensino virtual, aprendizagem virtual, trabalho virtual, comunidade virtual etc.

O *boom* de iniciativas de uso de mídias na EAD e no apoio à educação presencial, a partir da década de 1990, como pontuam Ramos

e Andrade (2008), levou a um processo de virtualização da sala de aula, a partir do uso da internet para diferentes atividades: pesquisa, comunicação, uso de ambientes virtuais de aprendizagem para armazenamento e acesso a materiais didáticos, entre outros. A este respeito, Cruz e Moura (2008) apontam que, em instituições de ensino superior no país, um dos objetivos do processo de virtualização do ensino presencial é o de flexibilizar o currículo a partir da integração entre estas duas modalidades de educação.

Na discussão proposta por estas autoras, a virtualização está relacionada ao ensino presencial com apoio de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, possibilitada nas instituições de ensino superior brasileiro a partir da portaria do nº 2.253, estabelecida pelo Ministério da Educação e da Cultura em 2001 (revista e reformulada pela Portaria 4059 em 2004), que autoriza universidades a ofertar em até vinte por cento as disciplinas de cursos de graduação presenciais a distância<sup>21</sup>.

Segundo Moran (2004, *online*), o uso dos vinte por cento é uma possibilidade inicial de criar uma cultura de ensino e aprendizagem *online*. Para o autor,

A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula (Idem).

Por esse motivo, afirma que as instituições de ensino superior precisam buscar o equilíbrio entre as atividades de ensino e aprendizagem presenciais e a distância, a partir da realidade e necessidade de cada docente e disciplina pela qual é responsável.

Entretanto, Moran (2005) também alerta para o fato de que a questão da integração entre estas duas modalidades de educação pode ser interpretada na atualidade sob dois pontos de vista: o do *voluntarismo* e/ou o do *planejamento pontual*. Em relação ao primeiro ponto, a integração entre as modalidades ocorre a partir do interesse e motivação do corpo docente, que é livre para aderir ou não ao uso de AVEA. No segundo, esta integração ocorre a partir de situações consideradas problemáticas no cotidiano, por exemplo, para

---

<sup>21</sup> A discussão sobre a possibilidade dos vinte por cento à distância será aprofundada no terceiro capítulo, junto com o contexto da UFSC.

recuperações de estudantes com dificuldade de aprendizagem, para disciplinas de dependência, para casos de afastamento temporário etc.

A partir destes autores, verificamos que na virtualização da educação, o professor está exposto a novos desafios na realização de seu trabalho. Além de aprender a planejar, orientar e flexibilizar o tempo de aula com outros espaços e tempos de aprendizagens, precisa adquirir a cultura para lidar com as diferentes mídias. Nesse sentido, de acordo com Ramos e Andrade (2008, p.79),

Torna-se necessário que a Universidade tenha de solidificar a cultura da utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas, onde professores e alunos encontrem nesta possibilidade, outros tempos e espaços para a construção de conhecimentos. A inclusão de atividades mediadas pela tecnologia no ensino presencial pode estender a atividade da sala de aula para além deste espaço.

Quando se referem às vantagens da internet como o principal meio de comunicação entre os jovens - futuros professores - as autoras também afirmam a importância de que as instituições de ensino superior incorporem práticas de integração desta mídia no ensino presencial, por entenderem que:

a) os jovens desta geração crescem familiarizados com a telemática e querem diferentes formas de aprender; b) [a internet] permite flexibilizar o tempo e o espaço; c) oferece facilidades para a realização de atividades colaborativas e amplia as formas de interação; d) viabiliza acesso a diferentes materiais, informações e modos de comunicação; e) modifica os papéis e a relação entre alunos-professores e alunos-alunos; f) incentiva o desenvolvimento da autonomia nos processos pedagógicos” (RAMOS e ANDRADE, 2008, p.80).

Para as autoras, as tecnologias unem em um só lugar a possibilidade de comunicação de *um-para-muitos*, *um para um* e *muito-para-muitos*. Mas, para que esse potencial seja aproveitado na atividade de ensino do professor universitário, faz-se necessária sua formação. Pois, como afirma Masetto (2000, p.135), em cursos de ensino superior,

O uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores de ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação.

Além disso, não podemos deixar de pontuar que o uso de tecnologia como apoio à educação presencial exige o estabelecimento de outra lógica de organização do trabalho docente e demandas de ensino para além das que ocorrem em sala de aula.

Quando afirma que a educação *online* é um fenômeno da cibercultura, Edméa Santos (2009, p.5663) a define como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. Ao se referir aos ambientes virtuais de aprendizagem, a autora menciona que nestes espaços professores e estudantes têm a oportunidade de colaborar, interagir, dialogar, criar, produzir e desenvolver práticas de autoria individual e coletiva. Em suas palavras,

Os ambientes virtuais de aprendizagem envolvem não só um conjunto de interfaces para socialização de informação, de conteúdos de ensino e aprendizagem, mas também, e, sobretudo, as interfaces de comunicação síncrona e assíncronas (Idem, p. 5664).

O que significa que professores e estudantes têm a oportunidade de interagir no mesmo espaço em tempos diferentes. Além dos usos possíveis de ambientes virtuais apresentados pela autora, encontramos em Coll e Monereo (2010) a sistematização de pelo menos quatro tipos de usos, que dependerão dos objetivos e elementos que integrarão os processos educacionais nos quais estiverem presentes:

Usos centrados nos conhecimentos e na atividade autônoma e autorregulada dos alunos (atividades de indagação, exploração, experimentação,

descobrimto etc.); Usos centrados na apresentação, organização e exploração dos conteúdos de aprendizagem (leituras, glossários, esquemas, mapas conceituais, simulações etc.); Usos centrados na apresentação e transmissão da informação pelo professor ou por especialistas (apresentações, demonstrações, conferências, videoconferências etc.); Usos centrados na interação e comunicação entre os participantes, professor e aluno (fórum, chats, análise colaborativa de casos, resolução colaborativa de problemas, desenvolvimento de projetos de grupo etc.) (Idem, p.39).

A este respeito, Moran (2000, p.12), alerta que embora as tecnologias propiciem a ampliação do “conceito de aula, de espaço e de tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”, elas não garantem as soluções de problemas e desafios enfrentados no ensino e na aprendizagem, pois dependem da atitude de professores e estudantes.

## 2.4 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Diante do que dizem os autores citados, as discussões sobre a educação e a formação de professores, de um modo geral, não podem ignorar os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que exercem influência direta sobre as concepções que as cerceiam. A necessidade de educar e civilizar os sujeitos para o convívio social fez com que muitos filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos e outros teóricos das diversas áreas de conhecimento, criassem teorias e tendências educacionais que orientassem o processo de ensino e de aprendizagem, discutindo a função do professor e do estudante nas formas de se relacionarem com a cultura e com os conhecimentos. Tais criações idealizaram modos de pensar e fazer a educação, a partir da concepção de modelos de ensino e/ou aprendizagem.

Desde os gregos a Didática é concebida como uma forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem a fim de obter condutas desejáveis dos sujeitos, atuando no âmbito do comportamento e da cognição (LUCKESI, 1985). No Brasil, a disciplina de Didática passou a ser obrigatória na formação de professores, a partir de 1934, depois de

esta formação ser instituída em cursos de licenciatura (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). As autoras afirmam que a presença da Didática no currículo teve a intenção de que contribuísse para a formação pedagógica destes agentes.

Ao discutirem sobre as contribuições da Didática para a formação de professores, no percurso de sua gênese histórica no país, Martins e Romanowski (2010) pontuam que as abordagens sobre esta disciplina podem ser caracterizadas em três momentos. No primeiro, em meados da década de 1970, inicia-se um movimento político de professores em relação ao ato pedagógico, quando passam a questionar a ênfase no planejamento educacional e ao discurso da necessidade de professores tecnicamente competentes para atender às demandas do desenvolvimento político-econômico pelo qual passava o país.

A partir da década de 1980, as autoras mostram que houve o movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática na formação de professores. Este segundo momento é marcado pelo foco da disciplina nos estudos sobre a organização do trabalho de ensinar na escola, por meio da proposição de novas relações entre professor, estudante e conhecimento, a partir de seus contextos. Martins e Romanowski pontuam que nesta época a disciplina preocupava-se com:

A necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade, e mais, comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos (Idem, p.206).

Em relação a este movimento de reconstrução da Didática, Santos e Noronha (2010) afirmam que há consenso entre os autores que pesquisam esta área disciplinar no que tange ao seu objeto de estudo:

O processo de ensino-aprendizagem e ou aula nas suas múltiplas dimensões, cujo conteúdo deve estar ligado à prática social e problematizado com vistas à superação da dicotomia entre teoria e prática e das concepções prescritivas e tecnicistas da área (Idem, p.4).

Quanto ao terceiro momento da disciplina de Didática, Martins e Romanowski (2010) afirmam que ele inicia no final dos anos de 1980, onde ocorre um processo de maior produção e sistematização coletiva de conhecimento e, em que a prática pedagógica do professor é valorizada

como meio de novas ações no processo de ensino e aprendizagem, sendo o estudante considerado como o sujeito do processo pedagógico.

Entretanto, para Santos e Noronha (2010) o movimento de reconstrução da disciplina de Didática ainda permanece no início da década de 1990, mas com avanços nas discussões sobre a especificidade e legitimidade da Didática enquanto campo de conhecimento. Segundo as autoras, os estudos da disciplina envolvem elementos do processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma abordagem crítica sobre o planejamento, os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação.

Por outro lado, elas também contextualizam os estudos da Didática no início da primeira década do ano 2000, quando afirmam que o foco da disciplina passa ser a docência e os saberes necessários à profissão de ensinar, “com destaque para a relação teoria e prática, historicidade do ensino, interação e relações sociais no contexto educacional” (Idem, p.9). Nesse sentido, a disciplina de Didática passa a ser discutida com uma concepção abrangente de práticas pedagógicas.

A partir destes momentos pelos quais a disciplina de Didática vem passando, múltiplas são as compreensões sobre o seu papel ou função em cursos de licenciatura. A este respeito, Libâneo (2008) pontua que na atualidade esta área disciplinar está em conflito sobre o seu objeto de estudo e conteúdo, em função de disputar autonomia com outros campos de conhecimento. Entretanto, afirma que a Didática é a mediação entre a dimensão teórico-científica e a dimensão técnica-prática do trabalho docente (LIBÂNEO, 1994). Segundo o autor, enquanto a primeira dimensão corresponde aos conhecimentos do docente sobre filosofia da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação e pedagogia, a segunda está relacionada ao trabalho docente, sua didática, as metodologias, a pesquisa e outras facetas do ensino.

Diante do que dizem estes autores (LIBÂNEO, 1994, LUCKESI, 1985; MARTINS; ROMANOWSKI, 2010; SANTOS; NORONHA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008), compreendemos que o ensino é o objeto de trabalho do professor e a Didática a disciplina que discute a organização dos processos de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, ao propor a reflexão sobre o ato e a forma de aprender e ensinar aos futuros professores. Mas, de acordo com Castro (1991, p.23), “a teorização em Didática é quase uma fatalidade: em todas as discussões há, explícita ou implicitamente, uma tomada de posição teórica”. Diante desta afirmação, nossa compreensão de Didática ao longo deste estudo também se fundamenta na aceção proposta por Pimenta e Anastasiou (2008, p.83), quando expõem que,

A tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; (...) pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

Ao deslocarmos a discussão da Didática para um contexto de sociedade digital em que mídias digitais têm proporcionado aos sujeitos novas interações, novas maneiras de ensinar e aprender com elas, concordamos com os autores que apresentam a necessidade da recontextualização da disciplina em consonância com este cenário (KENSKI, 1996; LIBÂNEO, 1998; POSSARI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

#### 2.4.1 O diálogo entre a Didática e as mídias

Quando discute sobre a Didática na formação de professores e as tecnologias, Kenski (1996), em meados da década de 1990, propõe que esta área de conhecimento disciplinar seja comunicativa. A partir da compreensão da atividade de ensino para além da transmissão de conhecimentos históricos e sociais e, de que as tecnologias influenciam os comportamentos dos sujeitos, a autora afirma a necessidade de atenção aos processos de formação inicial e continuada de professores em relação às práticas pedagógicas na Didática, no sentido de “aprender não apenas os conteúdos e as metodologias de suas disciplinas, mas as possibilidades tecnológicas que a evolução do conhecimento humano torna acessível a toda sociedade” (Idem, p.144).

De outro modo, Libâneo (1998) também discute que os meios de comunicação social, os quais ele denomina como mídia e multimídias, são elementos que passam a fazer parte das ações de mediação que caracterizam a atividade de ensinar e a Didática. Segundo o autor,

Na vida cotidiana, é cada vez maior o número de pessoas que são atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas. (Idem, p.7).

Nesse sentido, o autor menciona a necessidade de que professores atentem ao fato da integração de tecnologias em suas disciplinas, nas práticas de comunicação e também no conjunto de atitudes e competências profissionais. Ainda afirma que:

O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas (Ibidem, p.19).

Da mesma forma, identificamos que Possari (2000) também desloca a discussão da Didática para um contexto de sociedade digital. No início do ano 2000, ela anuncia a “era de agoridade” que se instaura sob a égide da tecnologia concebendo esta, para além da inovação e polivalência, como capacitação de ações coletivas. Para a autora, em pleno século XXI não é possível desconhecer, a partir de parâmetros e inovações curriculares e didáticas, “os recursos disponíveis para levar adiante a atualização didático-metodológica e as inovações em matérias educativas, nem as formas de gestão que possibilitam sua implantação” (Idem, p.119).

Existe a necessidade de compreensão das tecnologias como viabilizadoras de novas formas produtivas, o que gera novas necessidades de comunicação, participação e colaboração nas diversas formas em que ela se apresenta na cultura digital (KENSKI, 1996). Segundo a autora, a Didática dos professores em uma sociedade repleta de tecnologias deveria ser encaminhada para uma educação mais humana, que considere as emoções, os sentidos e a realidade dos sujeitos, em detrimento de práticas racionais e instrucionais. Para ela, “as novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e comunicação e um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino” (Idem, p.133).

Entretanto, nem sempre estas gerações têm espaço para discutir sobre o que fazer em relação à educação e as mídias. O que indica a demanda de preparação pedagógica do professor em relação a estes objetos. Como mencionamos, nossa proposta é dar continuidade a esta discussão nos campos limítrofes da educação para as mídias e sua relação com este campo disciplinar no que se refere a esta formação.

Contudo, temos ciência de que as discussões sobre a disciplina de Didática na formação de professores nunca foi monolítica diante das adjetivações adotadas tantas vezes no percurso de sua história. A este respeito Castro (1991, p.21) mostra que “didática renovada, ativa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial”, entre outras, constituem denominações atribuídas a este área ao longo de sua história. Diante destas denominações, não temos a pretensão de adjetivar a Didática como comunicativa tal como fez Kenski (1996) nem como midiática ou *online*, pois pensamos que ela não é a única responsável pelas discussões sobre as mídias em processos de ensino e aprendizagem. Mas, compreendemos que na atualidade a reflexão em relação à formação de professores diante das mudanças que as mídias podem possibilitar à educação não pode estar desvinculada das discussões da Didática.

Estudar as práticas pedagógicas nesta disciplina em relação às mídias pode ser uma das formas de questionar de que maneira a Didática pode contribuir para a integração de mídias em processos de ensino e de aprendizagem, além de contribuir para os debates de sua recontextualização neste início de século.



### 3 EDUCAR PARA AS MÍDIAS NO SÉCULO XXI

Neste capítulo partiremos do contexto de ubiquidade das mídias no início deste século para apresentar algumas propostas e contribuições da Mídia-Educação ou da Educação para as mídias em processos formativos de seres humanos *com*, *sobre/para* e *através* delas. Mostraremos alguns perfis de professores propostos por autores que discutem funções, habilidades, competências e papéis de agentes educativos que integram estes objetos sociais na educação, a partir da interface com autores das Ciências da Educação e da Comunicação. Por outro lado, abordaremos a questão da inclusão e do letramento digital como práticas necessárias para o uso de mídias para além do consumo, mas também para a participação, a produção, a apropriação e a reflexão crítica sobre e através delas na formação de professores e de estudantes.

#### 3.1 A UBIQUIDADE DA MÍDIA COMO PONTO DE PARTIDA

Nos últimos vinte anos, temos presenciado no Brasil e no mundo o desenvolvimento de um cenário de cultura digital aonde as mídias são onipresentes nas atividades humanas, em todas as áreas de conhecimento. Segundo Belloni (2001, p.7),

O impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre pessoas e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais, cultura, imaginário e identidades etc.) tem sido muito forte, embora percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens.

Se recorrermos à etimologia da palavra *mídia*, verificaremos que ela é originada do termo em latim *media* (plural de *medium*), cujo significado é *meios*<sup>22</sup>. No dicionário de língua portuguesa *Michaelis online*<sup>23</sup>, por exemplo, poderemos encontrar pelo menos quatro acepções para esta palavra e algumas informações sobre onde e como é utilizada:

---

<sup>22</sup> Cruz (2001).

<sup>23</sup> Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mídia>. Acessado em janeiro de 2010.

1) Veículo ou meio de divulgação da ação publicitária. 2) Seção ou departamento de uma agência de propaganda, que faz as recomendações, estudos, distribuições de anúncios e contato com os veículos (jornais, revistas, rádio, televisão etc.). 3) Numa agência de propaganda, pessoa encarregada da ligação com os veículos e da compra de espaço (eventualmente de tempo) para inserção ou transmissão de anúncios. 4) *Informática*. Qualquer material físico que pode ser usado para armazenar dados. Os computadores podem utilizar uma variedade de mídias, como discos, fitas ou CD-ROM. *Sin: meio*. *M. eletrônica*: a televisão, quando considerada como veículo de comunicação. *M. impressa*: os jornais e revistas, quando considerados como veículos de comunicação.

É explícito que os sentidos dicionarizados da palavra mídia não remetem ao contexto de uso na educação, mas sim ao ato de comunicar, de transmitir mensagem e interagir com ela por distintos meios e possibilidades de armazenamento de dados e informações. Estas e outras características transformaram as mídias em promessas sedutoras para a Educação no século XXI. Contudo, debater sobre o que elas significam em processos formativos não é uma tarefa fácil.

Isto porque mídias são utilizadas em práticas sociais que podem denotar múltiplos sentidos, ao mesmo tempo em que é preciso compreender que elas estão em constante mudança (SILVERSTONE, 2005, p.17). Segundo o autor,

O século XX viu o telefone, o cinema, o rádio, a televisão se tornarem objetos de consumo de massa, mas também instrumentos essenciais para a vida cotidiana. Enfrentamos agora o fantasma de mais uma intensificação da cultura midiática pelo crescimento global da internet e pela promessa (alguns diriam ameaça) de um mundo interativo em que tudo e todos podem ser acessados, instantaneamente.

As mídias atuais da chamada *Web*<sup>24</sup> 2.0 e 3.0 são exemplos deste mundo interativo à que se refere Silverstone. A propagação social da internet, a partir da década de 1990, e o uso de suas mídias digitais têm proporcionado alterações nos processos de criação, produção e distribuição de informações e conhecimentos, nos processos de interação, de comunicação e de colaboração. Flexibilidade, mobilidade, personificação, democratização e desenvolvimento de cidadania são outras promessas que estão atreladas às mudanças relacionadas à internet (MILL, 2011).

A portabilidade e ‘miniaturização’ de artefatos tecnológicos conectados à *Web* permitem que as pessoas possam, no dia a dia, ouvir música, acessar e-mails ou atualizar o *Facebook* enquanto se espera e/ou anda de ônibus, através de celulares, *Tablets*, *Ipads* etc. Com conexão pode-se acessar desde uma notícia em tempo real sobre o que está ocorrendo em outro país até o resultado da partida do jogo de futebol não assistida no dia anterior.

Ao mesmo tempo, é possível obter conhecimentos por meio do acesso às bibliotecas digitais – que disponibilizam *online* clássicos de literatura ou de determinada esfera de conhecimento – ou ainda por meio de um amplo acervo cultural digitalizado (músicas, filmes, obras de arte etc.), produzido pela humanidade. O processo de socialização proporcionado pelas mídias digitais é outra característica que desafia e interessa sujeitos que com elas interagem, principalmente por proporcionarem outras experiências de participação e produção ao ser humano.

Rivoltella (2010) também apresenta as mudanças pelas quais o termo *mídias* vem passando, desde a década de 1950, na interface dos

---

<sup>24</sup> Os termos *Web* ou *Web 1.0*, *Web 2.0* e *Web 3.0* são oriundos do inglês e significam rede. Popularmente, eles são conhecidos como sinônimo de internet. A *Web* ou *Web 1.0* (analógica) é considerada a primeira geração da internet, aquela em que a rede não possuía a diversidade de ferramentas de interação e interatividade que hoje tem, além de ser restrita aos poucos usuários que armazenavam as informações de forma menos dinâmica; a *Web 2.0* (digital) é a segunda geração da internet, em que o espaço para armazenamento de informações é mais livre e as ferramentas proporcionam a interação e colaboração entre seus usuários em tempos e espaços diferentes (Alexander, 2006). Já a *Web 3.0* (semântica) é a nova geração da internet que apresenta os dados e informações de forma global, capaz de “proporcionar recomendações personalizadas para os usuários diante de perguntas”, com ferramentas que permitem uma comunicação e interação mais fluida e significativa entre os usuários (COLL; MONEREO, 2010, p.37).

campos da educação com a comunicação, sendo compreendido como *ferramenta até objeto social*. Explica o autor que, a partir da década de 2000, as experiências de desenvolvimento de espaços virtuais para a educação a distância (EAD) deram às mídias a conotação de *plataforma e/ou ambiente*. Um exemplo disto é a adoção de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem na educação superior, tal como a plataforma *Moodle*, que apresenta ferramentas e instrumentos para os professores e estudantes<sup>25</sup>. Por outro lado, as mídias também passaram a ser compreendidas como *mídias sociais*, significado que alude à ideia de *tecido de conexão* – muitas pessoas conectadas em rede, partilhando interesses comuns em diferentes espaços de sociabilidade virtuais na *Web*. Um exemplo disto pode ser a participação dos sujeitos em redes sociais como o *Orkut*, o *Facebook*, o *Twitter*, o uso de *Blogs*, de *Fóruns* etc.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA-EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS

Belloni (2001), Rivoltella (2005) e Fantin (2006) são três autores que têm discutido sobre processos formativos com as mídias no contexto brasileiro e italiano, a partir dos estudos da Mídia-Educação (M.E). Segundo Belloni (2001), as primeiras discussões sobre a M.E, em nível mundial, foram feitas pelos movimentos sociais e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta, em suas diversas reuniões, definiu as primeiras noções da relação entre as mídias e a educação. Nesta época já havia entre os especialistas da UNESCO a “ideia de que a mídia-educação é condição *sine qua non* para a educação para a cidadania, sendo por isso um meio de democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e da compensação das desigualdades sociais” (Idem, p.46).

Fantin (2006)<sup>26</sup> sistematiza a Mídia-Educação como campo de conhecimento, disciplina e prática social. Afirma que ela pode ser

---

<sup>25</sup> No quarto capítulo aprofundaremos a discussão sobre o AVEA Moodle.

<sup>26</sup> A pesquisadora apresenta em seu livro, *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*, uma revisão conceitual e de quatro paradigmas a-lineares que tratam sobre a educação e as mídias no âmbito internacional, a partir da interface entre as áreas da Educação e Comunicação. Segundo Fantin (2006, p.99) “a mídia-educação se define como um campo aberto de pesquisa e ação em relação às mídias e à educação a partir de um estatuto epistemológico situado na articulação da educação e comunicação (com

entendida desde uma perspectiva que compreende as mídias como objeto de estudo complexo e multifacetado e/ou como ferramentas pedagógicas em práticas educativas e, como práticas sociais, onde a integração da mídia na educação pressupõe possibilitar situações em que o sujeito possa aprender *com*, *sobre/para* e *através* dela.

Nesta mesma direção, Rivoltella (2010a) apresenta três enfoques didáticos em relação às mídias na educação: 1) educar *com* a mídia; 2) educar *sobre/para* a mídia e, 3) educar *através* da mídia. Segundo o autor, o primeiro enfoque se refere à compreensão delas como ferramentas e instrumentos de apoio ao professor em processos de ensino e aprendizagem, onde há o uso e a reflexão crítica de seus conteúdos e mensagens. O segundo, diz respeito ao interesse por elas em processos formativos, a partir do foco em seus potenciais produtivos. Já o terceiro enfoque, consiste em compreender as mídias como objetos e suportes de estudo em práticas formativas de sujeitos. Pensamos que esta dimensão abrange a convergência entre a educação *com*, e *sobre/para* elas.

Diante destas dimensões didáticas, a M.E pode ser entendida como teoria que discute as práticas com as mídias em contextos formativos nas dimensões da cultura, da cidadania, da produção e da apropriação crítica de conhecimentos (BELLONI, 2001). Ela respalda a intervenção educativa do professor, na teoria e na prática, para o desenvolvimento de uma cidadania e cultura digital, buscando contribuir para a construção do pensamento crítico com o uso, a produção e a reflexão sobre os meios (FANTIN, 2006). Por essas razões, pensamos que o enfoque didático nos ajuda a descrever e compreender os usos feitos por docentes destes objetos sociais.

Outra abordagem de educação para as mídias é sistematizada por Gonnet (2004), que consiste na educação para a leitura crítica das mídias, sejam elas meios de comunicação de escrita, de rádio, de televisão ou de internet. Segundo o autor, esta educação tem por objetivo “facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem” (Idem, p.23). Tal abordagem aproxima-se dos pressupostos da Mídia-Educação em relação à educação para a cidadania e as mídias, que segundo Fantin (2006, p.31), “implica a adoção de uma postura crítica e criadora de

capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias”.

Por essas razões, realizar estudos no campo de conhecimento da Mídia-Educação e/ou da Educação para as mídias significa questionar e se referir desde as linguagens, às tecnologias, às suas representações e tipologias, aos públicos, aos produtores até à proteção do usuário e às pressões em instituições educacionais para que realizem atividades de educação para elas (GONNET, 2004, FANTIN, 2006). Neste sentido, busca-se a fundamentação do agir político e educativo sobre elas.

Ao indicar tendências para o futuro sobre a educação e as mídias digitais, no que tange a atividades de pesquisa e intervenções educativas em processos formativos no campo da M.E, Rivoltella (2010a) afirma a necessidade de considerarmos o fato de que as novas formas de socialização e de interação possibilitadas por elas levam a mudanças nas lógicas de mediação e profissionalização dos sujeitos. O que faz com que a abordagem deste campo de conhecimento seja ampliada para diversos contextos (a família, a escola, a universidade, a sociedade), convergindo com a educação para a cidadania e problematizando outras questões tais como diversidade cultural, gêneros, multidisciplinaridade etc.

Para Fantin e Rivoltella (2010, p.4),

As mídias e as tecnologias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo.

A partir das ideias desses autores, se pensarmos no cotidiano e nas experiências de docentes e estudantes universitários com as mídias, poderemos inferir que elas estão presentes em suas vidas, mesmo que não estejam relacionadas aos processos formativos. Docentes e estudantes podem ser ao mesmo tempo usuários consumidores e usuários produtores de mídias digitais no dia a dia (BONILLA, 2002). Segundo a autora, como consumidores convivem com a tecnologia e dela fazem uso para o acesso a conteúdos (informações e conhecimentos), bens culturais e serviços. Como produtores conhecem os seus potenciais a partir do uso e criam novas formas de se relacionar com elas, de produzir e compartilhar tais conteúdos. Pois, como afirma

Fantin (2006, p.25), “as mídias são grande mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla”.

Rivoltella (2007) critica a Pedagogia por tradicionalmente não reconhecer o debate sobre a educação e as mídias em processos formativos institucionais. Para o autor, a integração delas em processos de ensino e aprendizagem tende a ser mais instrumental, isto é, dentro da perspectiva de utilização, apoio e funcionalidade para o ensino, do que da perspectiva de produção e intervenção para favorecer a reflexão crítica e o exercício da cidadania pelos estudantes em suas aprendizagens com os diferentes meios de comunicação e interação.

Na *sociedade multitela*<sup>27</sup> na qual estamos vivendo, os espaços do ver, do saber e de conviver são múltiplos (RIVOLTELLA, 2008). Para o autor, a interação e a comunicação podem ser compreendidas como atos e as mídias como objetos sociais. Em suas palavras,

Se a sociedade multitela faz com que nossa experiência das coisas não se refira apenas às relacionadas ao mundo físico, mas também àquelas virtuais, e se estas últimas devem ser pensadas como um cenário de ação em que se definem sistemas de atos sociais, então se pode falar da sociedade multitela como uma nova forma de espaço público, no interior da qual o conceito e a forma da cidadania vão sendo redefinidos (Idem, p.49).

Nesse cenário, vem sendo criada uma nova cultura digital. Surgem novas práticas culturais e de consumo de mídias que sugerem novas competências e habilidades, bem como outra compreensão de cidadania (RIVOLTELLA, 2005) para que a produção através delas também aconteça. As ações que fazemos hoje com, sobre e através de mídias só são possíveis porque ao longo de sua história elas foram sendo adaptadas às necessidades e expectativas dos sujeitos – usuários. Esses passaram a não querer apenas ler as informações e conhecimentos de alguns outros privilegiados, mas também participar, colaborar, compartilhar e interagir através de ambientes virtuais com pessoas do mundo inteiro, construindo diferentes experiências (JENKINS, 2006).

---

<sup>27</sup> A expressão “sociedade multitela” foi elaborada por Manuel Pinto, autor português, como analogia à sociedade repleta de mídias no cotidiano dos indivíduos. Maiores informações Rivoltella (2008).

Por sua transversalidade, as mídias acabam sendo diferentes dos saberes presentes na escola ou universidade. Segundo Gonnet (2004, p.88), ao tocarem todos os assuntos, elas são mais interessantes em termos de conhecimento, “elas induzem a um interesse e a comportamentos que perturbam o quadro habitual”, pois permitem relações menos cristalizadas e institucionalizadas. Ainda, tal como aponta Rivoltella (2008), o autor menciona que elas despertam outras relações de imaginação e criação, a partir da convergência de sentidos visuais, auditivos e emocionais. O que em sua percepção não pode ser ignorado pelas habituais disciplinas clássicas, mas também não pode ser imposto sob pena de levar ao desinteresse de estudantes sobre elas.

Entretanto, algumas indicações operativas para a integração destes objetos sociais em processos formativos, que são aqui sintetizadas, são pontuadas por Rivoltella (2007, p.17):

- promover uma abordagem ecológica dos meios, isto é, um equilíbrio entre os velhos meios (cinema, imprensa, televisão) e os novos meios (mídias digitais, internet).
- facilitar a transição de uma perspectiva funcionalista em relação aos meios para uma abordagem culturalista.
- estruturar propostas curriculares para evitar que atividades com os meios dependam apenas do interesse do professor.
- desenvolver na formação de professores um espaço específico em relação aos meios e às tecnologias digitais.

Por outro lado, Gonnet (2004, p.102), afirma que, “do mesmo modo que se aprende a ler, a escrever e a contar para ter acesso a uma vida autônoma, amanhã aprender-se-á as mídias porque elas são fonte de saberes, mas também de manipulações“. Por esse motivo, aprendê-las será um prolongamento natural dos saberes socializados em espaços educacionais.

Em estudo sobre o consumo midiático e cultural de professores no contexto escolar, Fantin e Rivoltella (2010, p.14-15) pré-categorizam quatro perfis de usuário/consumidor de mídias: 1) o professor *não usuário*; 2) o professor *iniciante*; 3) o professor *praticante*; 4) o professor *pioneiro*. As características que identificam cada perfil podem ser assim resumidas (Idem, p.14 e 15):

- 1) O professor que não usa as mídias porque não sabe ou não teve oportunidades para aprender, ou porque resiste ao uso e aprendizagem;
- 2) O professor que está começando a usar alguma mídia e o faz apenas no âmbito pessoal;
- 3) O professor que usa cotidianamente no âmbito pessoal, mas no profissional ainda é iniciante e usa apenas algumas mídias;
- 4) O professor que usa de modo especializado diversas mídias no âmbito pessoal e profissional.

Os autores alertam que os perfis de usuário/consumidor não são excludentes entre si e podem estar integrados. Também pontuam que saber sobre como as tecnologias e mídias estão presentes na vida dos professores, no âmbito profissional e pessoal e, de que forma eles usufruem e interagem com estes e outros bens culturais no tempo livre são necessidades para práticas de formação de professores. Segundo Fantin e Rivoltella (2010, p.4),

A presença e o uso das tecnologias nas práticas culturais de crianças e jovens precisa estar articulada a uma reconfiguração das práticas educativas na escola, e isso remete à complexidade da formação de professores nos cenários atuais, às competências necessárias para viabilizar mediações significativas a partir de sua relação com a cultura, mídia e tecnologia, e à discussão de um novo perfil profissional.

Encontramos nestes dois e em alguns outros autores discussões que delimitam perfis profissionais do professor no século XXI e a necessidade de formação inicial e continuada deste agente educacional. Apresentaremos de forma breve as principais características e abordagens do professor *mídia-educador* (RIVOLTELLA, 2005; FANTIN, 2006), do professor *educador* (SOARES, 199-, 2009; JACQUINOT, 1998), o professor *coletivo* (BELLONI, 1999), o professor *midiático* (CRUZ, 2001), o professor *arquiteto cognitivo* e o *dinamizador da inteligência coletiva* (RAMAL, 2002).

Sabemos da existência de outros adjetivos que são atribuídos aos professores na problematização de outros autores sobre suas funções em relação à educação e às mídias. Contudo, por opção de recorte, apresentaremos somente os perfis mencionados.

### 3.2.1 O professor mídia-educador

Rivoltella (2005) e Fantin (2006) sugerem a formação do *mídia-educador*: um agente apto para integrar as diferentes mídias em processos de ensino e aprendizagem nos espaços formais e não formais de educação. Para estes autores, pensar na função do Mídia-Educador envolve problematizar seu horizonte de trabalho e competências midiáticas a serem por ele desenvolvidas.

Citando Monteodoro Colasanto, Rivoltella (2005) atribui à noção de competência<sup>28</sup> um complexo de dimensões individuais objetivas (saber-fazer), intersubjetivas (trabalho colaborativo) e subjetivas (cognição, volição e afetividade) em relação à ação com as mídias. Para o autor, é imprescindível ao educador com perfil de *mídia-educador* conhecer a cultura digital de estudantes e construir competências midiáticas. Ainda afirma que este agente assume “um papel profissional que tem como prerrogativa saber trabalhar com os meios e as novas tecnologias na escola e no extra-escolar a fim de atualizar e gerir processos formativos neste campo” (Idem, p. 20).

Conhecer metodologias para análise e leitura de contextos de consumo de mídias e técnicas para a gestão da aula e de grupos; saber planejar intervenções formativas a partir de metodologias e práticas didáticas; ter competências de tutoria e avaliação e, conhecimento de linguagem e processos dos meios, são as principais competências midiáticas do *mídia-educador* (RIVOLTELLA, 2005, Idem, p.21). Para o autor, este perfil profissional deverá assumir a função de mediador de tecnologia e de mediador de cultura, principalmente a partir da forma como se apropria das mídias.

### 3.2.2 O professor educador na perspectiva latino americana

Soares (199-; 2009) discute no contexto latino americano o perfil do *educador*: um novo profissional que atua na relação entre a

---

<sup>28</sup> Rivoltella (2005) menciona que o conceito de “competência” é oriundo de pelo menos três paradigmas teóricos: o paradigma idealista, cuja noção de competência está relacionada a disposição interna e abstrata do sujeito (do saber, do conhecimento e das habilidades que possui); o paradigma comportamentalista, cuja noção implica em saber-fazer (a relação entre o saber e a sua aplicação) e, o paradigma cognitivista, que se refere aos “esquemas de ação” (PERRENOUD, 1997): saber atualizar e escolher ações adequadas para determinada situação.

Educação e a Comunicação, responsável por coordenar e elaborar projetos de interface entre as duas áreas de conhecimento, especialmente no que se refere às relações dos sujeitos com os sistemas dos meios de comunicação. O autor afirma que o campo de atuação deste agente é bem próximo às práticas de educação popular, no sentido de proporcionar a liberdade de expressão e a ação política e democrática nos meios, com vasto campo de atuação em organizações não governamentais, no âmbito da democratização da informação. Ainda afirma que,

Entre os valores educativos que dão suporte para o profissional deste novo campo, se destacam: a) a opção por aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças; b) a valorização dos erros como parte do processo de aprendizagem; c) o amparo a projetos dirigidos à transformação social; d) a gestão participativa de todo o processo de intervenção comunicativa (SOARES, 2009, p.196)<sup>29</sup>.

A perspectiva de Soares é a de que o *educador* seja um mediador cultural, um profissional apto a trabalhar em equipe para o estímulo às práticas comunicativas. Outra função que assume é a de auxiliar professores em instituições educacionais no uso dos recursos da comunicação, considerando-os como instrumentos de expressão e cidadania, dentro de uma proposta de leitura crítica da comunicação.

Em entrevista ao site Wikidução<sup>30</sup>, Soares afirma que o *educador* e a *educação* são originados na educação para a comunicação, tendo se ocupado em um primeiro momento de discussões sobre as relações entre os sujeitos e a televisão, no sentido de promover uma educação para o senso crítico frente à mídia. Para o autor, nos últimos anos, grande parte dos *educadores* tem atuado no campo

---

<sup>29</sup> Tradução nossa. “Entre los valores educativos que dan soporte a las articulaciones ejercidas por el profesional de este nuevo campo, se destacan: a) La opción por aprender a trabajar em equipo, respetando las diferencias; b) La valorización de los errores como parte del proceso de aprendizaje; c) el amparo a proyectos dirigidos a la transformación social; d) la gestión participativa de todo el proceso de intervención comunicativa”.

<sup>30</sup> Entrevista sem data, acessada em 24 de setembro de 2010. Pelas informações no site é possível verificar que é da década de 2000. Disponível em <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/entrevistas/ismar-soares-define-o-conceito-de-educacao>.

profissional por suas habilidades de “coordenar projetos culturais e facilitar a ação comunicativa de outras pessoas (SOARES, 2009, p.196)

<sup>31</sup>

### 3.2.3 O professor educador na perspectiva francesa

Geneviève Jacquinot<sup>32</sup> (1998) defende a necessidade de que a educação confronte o ensino tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos, com a cultura de mídias do sujeito. Considera que um desafio atual posto à educação é a de formar sujeitos – cidadãos – críticos e capazes de analisar sua própria realidade, pois eles modificam as formas de apropriação de conhecimentos ao interagirem com as mídias, constituindo novas formas de aprendizagem.

Enquanto as mídias funcionam sob a lógica da surpresa, do acontecimento, da emoção, da transitoriedade, da multiplicidade de informações, a escola funciona na lógica da razão, da tradição e da transmissão de conhecimentos (JACQUINOT, 1998). Nesse sentido, o educador é responsável por convergir teorias da educação e da comunicação para superar o paradigma da transmissão de conhecimentos em prol do paradigma da mediação. A autora compreende a mediação “como modelo interpretativo e relacional da apropriação do conhecimento” (JACQUINOT, 1998, p.7).

Segundo Jacquinot (1998, p.1), “o Educador é um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas”. Nessa perspectiva, a educação para as mídias deveria ser realizada por todos os professores, não sendo necessária a criação de funções e disciplinas específicas para este fim. Ou seja, todos deveriam ser Educadores e adquirir competências com os meios na medida em que realizam experiências com eles. As principais funções destes agentes, segundo a autora, são: “formação para a manipulação das técnicas e dos aparelhos; formação para a especificidade dos meios e tecnologias, como tecnologias intelectuais e não apenas como informação; formação para seu uso pedagógico” (JACQUINOT, p.13, 1998).

---

<sup>31</sup> Tradução nossa. “Coordinar proyectos culturales y facilitar la acción comunicativa de otras personas”.

<sup>32</sup> Geneviève Jacquinot é professora emérita da Universidade de Paris VIII, pesquisadora e membro do Centre e Liaison de L'enseignement et des médias d'information (CLEMI) na França.

### 3.2.4 O professor coletivo

Belloni (1999, 2001) problematiza a questão da integração das mídias na educação (presencial e/ou a distância) e menciona os desafios impostos aos profissionais e instituições no contexto de uma sociedade digitalizada. A autora discute o perfil do *professor coletivo*, quando afirma que o professor individual tende a ser substituído por um profissional que passará a aprender a trabalhar em equipe, a dividir tarefas e adotar uma abordagem multidisciplinar em processos formativos. O que significa que este profissional poderá assumir diferentes funções - tutor, educador, comunicador, mediador, design instrucional etc., e também transitar entre as diversas disciplinas curriculares.

Entretanto, o *professor coletivo* pressupõe que o foco da relação educativa é a aprendizagem do estudante, que necessita desenvolver sua autonomia e independência nesse processo (BELLONI, 1999). Para a autora, uma das principais funções deste profissional é aprender a ensinar a aprender, a partir da mediatização pedagógica, técnica e didática. Ela afirma que “o professor tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meio tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre esses meios e os alunos” (2001, p.27-28).

Quando se refere à formação inicial e continuada de professores, tanto presencial como à distância, Belloni (1999) afirma que o professor necessita desenvolver competências para realizar atividades de orientação e aconselhamento (tutoria), a partir de compreensões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem; para utilizar mídias e produzir materiais pedagógicos e, para conceber e escolher metodologias que levem em conta a integração destas ferramentas na educação, o que demandará atualização constante e formação ao longo da vida.

De acordo com Belloni (1999; 2001), o aproveitamento de potencialidades e recursos técnicos de mídias em práticas pedagógicas, a partir do desenvolvimento de metodologias e estratégias de produção e socialização de conhecimentos, é uma das possibilidades de superação de velhas práticas de ensino transmissivo a partir da construção de novas práticas mais comunicativas e interativas.

### 3.2.5 O professor midiático

Em sua tese sobre a formação docente, no ambiente da videoconferência, Cruz (2001) anuncia o nascimento do professor *mediático*. Segundo a autora, este agente:

Dirige individualmente o processo de aprendizagem de alunos a distância, se responsabilizando totalmente pela produção ou escolha dos conteúdos, pela qualidade do material didático, pela decisão, planejamento e cumprimento dos objetivos pedagógicos (Idem, p.160).

Além de operar os equipamentos técnicos para o desenvolvimento da aula por esta mídia.

O perfil do professor *mediático* é diferente do professor coletivo ao qual Belloni (1999) se refere. Para Cruz (2001), quando ensina por videoconferência, este agente realiza o trabalho educativo sozinho e não em equipe. Ele acaba acumulando funções e tornando-se o responsável por operar equipamentos e por dirigir ferramentas audiovisuais. Não divide tarefas, “não usa a técnica para incrementar sua aula, ele está dentro da técnica, as ferramentas são a extensão do seu ser, o meio é sua mensagem” (Idem, p.160).

A prática de ensino do professor por videoconferência é virtual, diferentemente da que ocorre no ensino presencial e também no ensino a distância tradicional, onde há a separação tecnológica entre professor e aluno (CRUZ, 2001). Quando discute sobre a formação do professor *mediático*, a autora pontua a necessidade de que este agente aprenda a lidar com a mídia e adquira competências para a produção e comunicação audiovisuais. Além de utilizar os recursos de computadores e internet e, de operar os equipamentos técnicos para a videoconferência (câmera, microfone, scanner de documentos, por exemplo), o professor precisa desenvolver seu potencial para que a sala de aula se concretize como um espaço de socialização e produção de conhecimento.

Da mesma forma como Belloni (1999; 2001), Cruz (2001) afirma que ao realizar a mediação pedagógica com o uso de tecnologias, o professor tem a oportunidade de inventar práticas que superem o ensino transmissivo. Segundo a autora, o professor *mediático* é aquele “que não apenas media o processo do conhecimento mas trabalha dentro da interface, dominando o audiovisual não apenas como uma ferramenta, mas como a essência do seu modo de trabalhar” (Idem, p.194).

### 3.2.6 O professor arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva

Ramal (2002) problematiza sobre as tecnologias na educação se referindo às novas práticas de leitura e escrita possíveis na interação com o computador e internet, no que define como cibercultura: um novo espaço de leitura e escrita onde letras concretas se transformam em bytes digitalizados. A autora tem uma visão otimista destas mídias, quando menciona que, por serem tecnologias que armazenam dados, substituirão o professor tradicional, transmissor de conteúdos, levando o professor a reinventar sua profissão.

Da mesma forma como Belloni (1999), esta autora considera que a formação continuada é um dos espaços onde o professor pode e deve se apropriar de novas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias, desenvolvendo outro perfil docente. Entretanto, Ramal (2002) propõe dois perfis de professor: o *professor arquiteto cognitivo* e o *dinamizador da inteligência coletiva*. Tais perfis sugerem ao professor uma nova identidade profissional, fundamentada em elementos que visam uma educação dialógica, coletiva, cooperativa que ultrapasse os “muros” da sala de aula e que se sirva da tecnologia intelectual, entendida como meio de aprender diferenciado. Segundo a autora, os dois perfis devem estar integrados para a realização de práticas com a internet e computadores.

Em relação ao perfil do professor como *arquiteto cognitivo*, Ramal (2002) o caracteriza como um profissional estrategista do conhecimento, um instrucional design, cuja função é mediar a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Para o *professor dinamizador da inteligência coletiva*, a autora atribui à função de companheiro do estudante, pois o concebe como um profissional que deve gerenciar o percurso destes sujeitos na construção do conhecimento. Enquanto o primeiro perfil tem como foco de preocupação o desenvolvimento de competências e habilidades pelo estudante, o segundo se preocupa mais com o processo de aprendizagem do que com os resultados.

Segundo Ramal (2002, p.252), “educar na cibercultura implicará formar seres conscientes, críticos e capazes de gerenciar informação, o que também poderá provocar uma revisão do papel do professor”, que poderá assumir a identidade de *arquiteto cognitivo* e *dinamizador da inteligência coletiva*. Para a autora, estes dois perfis devem avaliar todo o percurso do desenvolvimento do estudante por meio de observação e

registro constante e, organizar seu trabalho sob uma perspectiva intelectual (hipertextual), de entender que a aprendizagem pode ocorrer em outros espaços além da sala de aula, com o uso das tecnologias.

### 3.2.7 Algumas inferências sobre os perfis apresentados

Como mostramos no capítulo anterior, quando o assunto é a prática pedagógica do professor, em qualquer nível de ensino, os discursos e estereótipos construídos sobre o que deveria ser o seu trabalho de ensinar tendem a delinear perfis e conjuntos de competências (NÓVOA, 1991; SACRISTÁN, 1991; BAZZO, 2007; PIMENTA e ANASTASIOU, 2008), manifestos em políticas educacionais ou em debates entre autores, pesquisadores e também professores nos diferentes lugares em que estão situados.

Por outro lado, as transformações da sociedade e das relações entre os sujeitos também impulsionam e desafiam este agente. Vimos que a ubiquidade das mídias neste início de século é temática de discussão entre os autores que direcionam seus estudos à educação para estes objetos sociais em processos de ensino e aprendizagem mediados, seja na área da educação, da comunicação ou da mídia-educação.

Pensamos que os perfis apresentados neste capítulo (BELLONI, 1999; JACQUINOT, 1998; SOARES, 199-, 2009; CRUZ, 2001; RAMAL, 2002; FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2005), além do professor como *mediador pedagógico* (MASETTO, 2000) são exemplos de reflexões e propostas que idealizam o trabalho pedagógico do professor em relação a integração de mídias nestes processos formativos e, em alguns casos, para a formação inicial e continuada de professores.

Da mesma forma, compreendemos que estes autores pensam em processos formativos com mídias de modo semelhante, mas também distintos. Percebemos que todas as abordagens dos autores citados propõem um perfil de professor que tenha como atitude a mediação pedagógica para formar sujeitos, estudantes e também futuros professores para o uso, para a produção e para o desenvolvimento de novas formas de ensino e aprendizagem com mídias, que superem as práticas pedagógicas tradicionais. Entre algumas características diferentes e semelhantes em relação aos perfis, percebemos que enquanto o professor *coletivo* e o professor *educador* na perspectiva latino americana tendem a trabalhar mais em equipe, podendo assumir diferentes funções no processo de educação mediada, o professor *mediático* realiza seu trabalho individualmente, sendo responsável por todo o processo de planejamento e realização desta

educação. Por outro lado, os perfis de professor *coletivo*, *mediador* e *midiático* propõem ao professor a função de mediação pedagógica para a produção de mensagens, técnicas e metodologias para o processo de aprendizagem do estudante.

No caso dos perfis do professor *mídia-educador*, do *coletivo* e dos *educadores* (nas duas perspectivas), os autores que os propõem pontuam que uma de suas tarefas é a articulação da cultura de mídia do estudante com o desenvolvimento de uma cultura de leitura crítica em relação a elas, por meio de planejamentos e concepção de metodologias para o uso delas em processos formativos (BELLONI, 1998; JACQUINOT, 1999; FANTIN; 2006, RIVOLTELLA, 2005; SOARES, 2009).

Pensamos que as abordagens de perfis citados poderão nos ajudar a identificar algumas das características das práticas pedagógicas dos sujeitos participantes de nossa amostra em relação às mídias, mas não será nosso foco rotular os professores universitários como pertencentes a determinado tipo de perfil. Isto porque ao longo de nosso estudo compreendemos o quanto é complexa e pode ser transitória a tentativa de delimitar o conjunto de conhecimentos, de valores, de habilidade e/ou competências de docentes diante das modificações que ocorrem na sociedade e nas próprias mídias.

Por outro lado, também pensamos que o que está por trás da profissionalidade docente em relação a estes objetos, tanto em relação às competências para práticas de consumo como as de produção midiática é a questão dos conhecimentos que professores podem ter e desenvolver sobre elas, a partir de estágios de letramentos e inclusão digital. O que aprofundaremos no próximo item.

### 3.3 INCLUSÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE AGENTES NA EDUCAÇÃO

É no início do século XXI que surge o movimento de inclusão digital no âmbito político e institucional, com projetos que têm por objetivo inserir a população na cibercultura (SAMPAIO e BONILLA, 2009). Entretanto, segundo as autoras,

No discurso e nas intencionalidades, inclusão digital aparece relacionada à inclusão social, porém, essa relação não está dada, especialmente quando a lógica de trabalho adotada nos projetos

de inclusão digital estiver baseada em cursinhos básicos de informática (Idem, p.1).

Quando se referem à lógica de trabalho destes projetos, Sampaio e Bonilla criticam a compreensão que está por trás do conceito de “inclusão digital”, que assume o significado de apenas acesso ao computador, à internet e suas informações. Para Bonilla (2002) existe um reducionismo implícito neste conceito quando é compreendido apenas como aquisição de competências básicas para usar as tecnologias, na perspectiva do usuário consumidor. Em suas palavras, no Brasil,

A inclusão digital está sendo vista como a capacidade da população inserir-se no contexto das tecnologias de informação e comunicação como consumidora de bens, serviços e informações, o que demanda apenas a oferta de treinamento para a aquisição de competências básicas para o manuseio dessas tecnologias (Idem, p.1).

Desta maneira, a compreensão de inclusão digital deixa de fora os aspectos de produção, criação e fruição que as tecnologias da informação e comunicação possibilitam. Quando mencionam a questão da formação de professores na atualidade, Sampaio e Bonilla (2009) afirmam a necessidade de integrar nesta formação o uso e a apropriação das TIC, a partir de dinâmicas que potencializem a comunicação e a troca de conhecimentos em rede. Nessa perspectiva, “o professor em formação deve ser sujeito de sua ação, autor e produtor de conhecimento, e não um mero consumidor de informação” (Idem, p.7).

De acordo com suas ideias, a inclusão digital deve ser problematizada pelas possibilidades de participação ativa, de produção de cultura e de conhecimentos, o que envolve a concepção de políticas públicas de capacitação docente articulada às dinâmicas próprias da cultura digital.

Por outro lado, Fantin (2010) problematiza a inclusão digital como possibilidade de mediação cultural, uma inclusão digital não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável – onde o consumo tem a dimensão do uso, da representação e da apropriação. Segundo a autora,

As diferentes formas de mediação podem ser vistas como possibilidades de transcender os limites utilitaristas e o acesso meramente operacional às máquinas e aos programas, implicando uma inclusão que seja também social, cultural e política (Idem, p.1).

Nesta direção, Bonilla (2002) também critica a concepção utilitarista de integração das TIC nos sistemas educacionais como prejudicial àquela que as compreenda como estruturantes de novos territórios educativos. Para a autora,

Tomar as TIC como estruturantes, e não apenas como instrumento, é tomá-las como um elemento carregado de conteúdo, como representante de novas formas de pensar, sentir e agir que vem constituindo-se na sociedade contemporânea, uma vez que introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, o que desloca o seu uso de uma racionalidade operativa para uma racionalidade complexa, aberta, polifônica (Idem, p.6-7).

Estas autoras opõem-se às compreensões de tecnologias como recursos didáticos na educação, atrelados ao modelo transmissivo de informações e conteúdos. Suas propostas abordam a inclusão digital como participação ativa, como produção de cultura e conhecimento. O que pressupõe vontade e ação política, além de amplo processo educativo tanto de professores como de estudantes.

Outra questão vinculada à inclusão digital destes agentes na educação é a necessidade de letramento digital. Segundo Buzato (2006), o termo “letramento” tem sido usado recentemente na língua portuguesa, a partir da tradução de Mary Kato (1986) do termo “*literacy*”, presente em estudos sobre a leitura e a escrita na língua inglesa. Como mostra o autor, o termo apresenta algumas derivações<sup>33</sup>, tais como *computer*

---

<sup>33</sup> Termos que são traduzidos respectivamente como: 1) uso de computadores, 2) uso de meios audiovisuais, 3) práticas de busca, relacionamento e avaliações de informações, 4) do uso e trabalho com imagem e representações visuais, 5) letramentos (BUZATO, 2006).

*literacy, media literacy, information literacy, visual literacy e literacias*, que de um modo geral significam “desde as habilidades básicas até as práticas comunicativas que envolvem diferentes sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais” (p.7).

Entretanto, Buzato (idem) menciona que, de modo equivocado, a questão do letramento digital é tratada por alguns pesquisadores como sinônimo de alfabetização digital, compreendida como a apropriação de sistemas de representação, codificação, regras e técnicas da escrita em suporte impresso, o que em sua concepção “não garante o uso efetivo dessas regras, códigos e técnicas para diferentes finalidades sociais” (p.5).

De outra maneira, Bonilla (2002) também expõe que em nosso país a ideia de alguns autores sobre a inclusão digital é compreendida como análoga à alfabetização digital. Em sua concepção, tal compreensão de alfabetização abrange somente o desenvolvimento de competências para utilizar mídias, apenas na dimensão de usuário consumidor, mas não aborda a apropriação e produção de linguagens, de um modo geral.

A partir do que dizem estes autores, concordamos que somente ser alfabetizado não garante ser incluído ou letrado digitalmente, mas é a base para que estes processos ocorram. Nesta mesma perspectiva, Xavier (2002, p.2) afirma que “o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização” e, ainda, que “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo” (Idem, p.4). Diante destas afirmações, pensamos que existam estágios de letramento e de inclusão digital que estão relacionados ao quanto os professores conhecem e usam as mídias em práticas de consumo e/ou produção.

No que tange a definição do termo letramento digital, Buzato (2006) e Xavier (2002), mencionam que corresponde ao processo de familiarização dos indivíduos com as tecnologias e diversas mídias digitais, tanto no uso, na apropriação e na produção de diferentes linguagens. Segundo Buzato, estes letramentos são:

Práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos

---

coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (2006, p.5).

Já Xavier (2002, p.6) afirma que,

As práticas sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos eventos de letramento existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social.

A partir das compreensões dos autores mencionados, pensamos que a questão da inclusão digital e dos letramentos está interligada, pois suas abordagens se referem à superação de práticas que propõem o uso de mídias somente pelo acesso a informações, e que deixam de lado a dimensão da apropriação e produção, mas enfatiza a questão do consumo. Pensamos que esta reflexão não pode ficar de fora de propostas de formação de professores (inicial e/ou continuada) na era digital, aonde as mídias são ubíquas.

Ao mencionar que há no contexto escolar certa resistência de professores em relação à integração de TIC em processos educativos, Bonilla (2002) pontua dois motivos principais para que isso aconteça, mesmo que haja infraestrutura tecnológica nas escolas: o primeiro, diz respeito ao sentimento de medo destes sujeitos em relação às habilidades que os estudantes podem ter no manejo de tecnologias, muitas vezes bem mais desenvolvidas que suas próprias habilidades. O segundo motivo, se refere à questão de ausência de articulação entre os usos e a capacitação docente para além da oferta de cursos rápidos de informática básica, a partir de uma integração utilitarista de tecnologias nos sistemas educacionais. Por outro lado, indica que há também reclamações por parte de professores em relação à ausência de tempo e condições de trabalho. A partir do que ela discute, será que na universidade docentes vivenciam esta realidade?

Assim como a autora aponta para a necessidade de que a inclusão digital esteja articulada com processos educativos no contexto escolar, a partir do entendimento das TIC como potencializadoras de novas

dinâmicas educativas, e de seu conceito de inclusão digital – compreendemos que problematizar processos educativos com TIC no contexto universitário implica articular esta discussão à questão do letramento digital de professores e estudantes. Para tanto, se faz necessária à compreensão a respeito dos usos que ambos fazem das mídias em suas práticas sociais e as concepções implícitas nesse processo.

Afinal, como afirma Bonilla (2002, p. 6),

De modo geral, as TICs são incorporadas aos processos pedagógicos como instrumentos auxiliares, o que significa considerá-las apenas como mais um recurso didático-pedagógico, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação.

Por outro lado, Xavier (2002) também nos coloca diante da seguinte questão: como promover o letramento digital de uma nova geração que está crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação? Outras perguntas que pensamos ser coerentes a partir desta são: como promover a formação do professor para o letramento e a inclusão digital, uma vez que é um dos responsáveis por formar esta nova geração? E ainda, no caso específico do professor universitário, como incluir e letrar digitalmente os formadores de formadores?

Nosso intuito não é responder aos questionamentos expostos neste capítulo, mas sim problematizar e identificar a maneira como professores na universidade estão vivenciando estas questões na formação continuada e idealizando a formação inicial de professores para as mídias. Isso porque pensamos que para atuar na educação no contexto destas transformações tecnológicas, também precisarão estar incluídos e ser letrados na era digital, a partir de conhecimentos necessários para cada uma das diferentes mídias no uso, no consumo, na apropriação, na produção, em diferentes estágios de compreensão.

## 4 A PESQUISA SOBRE AS MÍDIAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA PRESENCIAL

Neste capítulo apresentaremos a abordagem metodológica na qual nos baseamos para responder aos questionamentos e objetivos a que nos propomos na presente pesquisa. Situiremos as características e as circunstâncias do universo e da amostra escolhidos para a sua realização, e as técnicas e instrumentos de coleta e de análise de dados utilizados.

Exporemos a nossa arquitetura metodológica a partir de autores que nos auxiliaram na construção de instrumentos para a coleta, interpretação e análise do objeto estudado e, quando necessário, inseriremos no texto algumas inferências por meio da interlocução entre a pesquisadora e estes autores. Contudo, será no próximo capítulo o lugar onde demonstraremos os resultados e interpretações a que chegamos.

Pensamos que esta seja a melhor maneira de apresentar nossas escolhas e encaminhamentos, tomados a partir da concepção de que cada parte desta dissertação compõe o todo, numa relação dialética, e está enredada no ir e vir da empiria à teoria e vice e versa.

### 4.1 OBJETIVOS E INTENÇÕES DO ESTUDO

Abalizamos como objetivo geral desta pesquisa analisar a integração de mídias em práticas pedagógicas realizadas por docentes de Didática em cursos de licenciatura de uma universidade pública federal, no contexto do ensino presencial com apoio de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), o Moodle. A partir deste escopo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as mídias utilizadas por docentes de disciplinas de Didática e suas experiências de formação com elas;
- 2) Caracterizar suas práticas pedagógicas com o uso do AVEA no ensino presencial de Didática
- 3) Analisar o significado do *Moodle* no trabalho docente e na formação inicial de estudantes para o ensino.

Como pontuamos, nossa proposta é discutir sobre como os docentes universitários vêm dando conta desta urgente tarefa, quais são

as suas reais compreensões do papel do uso das mídias na educação e como estão aprendendo a mediar a relação entre os sujeitos e estes objetos sociais. Buscamos perceber o que pensam os docentes de Didática sobre as mídias no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI, verificar como estão se adaptando às novas situações de ensino com o uso de AVEA na formação presencial de professores, e que práticas pedagógicas estão realizando neste espaço.

Para a realização do estudo, focamos nosso olhar sobre o contexto específico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por essa razão, primeiramente situaremos as circunstâncias e características da instituição, para depois explicarmos os caminhos metodológicos percorridos.

#### 4.2 A INTEGRAÇÃO DE AVEA NO ENSINO PRESENCIAL DA UFSC

Na Universidade Federal de Santa Catarina, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem começaram a fazer parte de práticas pedagógicas de alguns docentes a partir das iniciativas de implantação de educação a distância, na década de 1990, com a fundação do Laboratório de Ensino a Distância (LED) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da instituição (CRUZ, 2009). Para a autora, a UFSC tem ampla experiência na educação a distância em alguns de seus centros de ensino, tanto na oferta de cursos de graduação em EAD, destinados em sua maioria à formação de professores, como na oferta de cursos de especialização e de complementação.

Credenciada na Universidade Aberta do Brasil<sup>34</sup> (UAB) desde 2007, a UFSC passou a oferecer à comunidade cursos de licenciatura a distância nas áreas de Letras Português, de Letras Espanhol, de Filosofia, de Ciências Biológicas e de Inglês, cujo público-alvo são os professores que atuam na educação básica e que não possuem formação necessária para exercer o ensino (MARTINS; CRUZ, 2008). Segundo as autoras, a demanda de novos cursos à distância levou a uma reestruturação de departamentos e centros de ensino, que tiveram a contratação de novos docentes para atuar especificamente na EAD e na interface entre a educação e as mídias. Ao mesmo tempo, docentes do

---

<sup>34</sup> A UFSC passou a integrar a UAB em 2006, mas já oferecia cursos a distância de licenciatura de Física e Matemática em 2004, dentro do Programa do Governo Federal Pró-Licenciatura (Pró-Licen) (MARTINS; CRUZ, 2008, mimeo)

ensino presencial que nunca haviam ensinado à distância passaram a atuar nesta modalidade de educação.

Em relação ao ensino presencial, é a partir de 2009 que o AVEA Moodle<sup>35</sup> é disponibilizado para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem em cursos de graduação e pós-graduação (MARIANI, 2010).

No que se refere ao marco legal desta prática, foi no ano de 2001, pela Portaria nº. 2.253 do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>36</sup>, que as instituições de ensino superior (IES) passaram a poder ofertar disciplinas em cursos de graduação que utilizassem “em seu todo ou em parte, método não presencial” (p.1), em até 20% do tempo total previsto no currículo dos cursos.

Revogada em 2004 pela Portaria nº. 4.059 do MEC, a Portaria nº. 2.253 foi modificada e esclarecida em alguns termos. Pela 4.059, como ficou conhecida esta portaria, a modalidade semipresencial é definida como:

Quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (p.1)<sup>37</sup>.

E em seu artigo 2º, a Portaria prevê que a oferta das disciplinas deverá incluir métodos e práticas de ensino e de aprendizagem, uso de tecnologias de informação e comunicação e incluir encontros presenciais e tutoria. O parágrafo único do artigo 2º é dedicado ao trabalho docente, deixando claro que é preciso haver uma qualificação para os que vão exercer a tutoria a distância.

A possibilidade aberta pela portaria nº. 4.059 vem sendo interpretada por alguns autores como um processo de virtualização do

---

<sup>35</sup> Conforme explica Santos (2009), após um estudo avaliativo sobre a plataforma Moodle, a UAB escolheu este ambiente para mediar as ações pedagógicas a distância, semipresenciais e de apoio ao ensino presencial nos cursos de graduação que oferece.

<sup>36</sup> Esta portaria está disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167> Acessado em maio de 2011.

<sup>37</sup> Esta portaria está disponível em [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf) Acessado em maio de 2011.

ensino. Segundo Cruz e Moura (2008, p.292), a virtualização do ensino “é a oferta de disciplinas do ensino presencial na modalidade a distância, especialmente utilizando a internet como ferramenta de comunicação e espaço de publicação de materiais didáticos”. No entanto, a possibilidade de integração entre a educação a distância e presencial ainda não é tão conhecida e institucionalizada nas IES (PIMENTEL, 2011).

No que se refere à UFSC, as disciplinas semipresenciais estão incluídas dentro das normas da universidade através do capítulo IV da Resolução 002/CUn/2007<sup>38</sup>, que dispõe sobre o programa de educação a distância na universidade. Nesse capítulo, em seu artigo 16 e no inciso 1º a resolução afirma que:

A Universidade poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial. § 1º Poderão ser ofertadas as disciplinas na modalidade semipresencial, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso (Resolução 002/CUn/2007, p.4-5).

No artigo 18, o capítulo IV da resolução também apresenta a necessidade de integração de métodos e práticas de ensino e de aprendizagem com o uso de tecnologias de informação e comunicação na oferta de disciplinas semipresenciais, além de encontros presenciais e atividades de tutoria, tal como prevê a Portaria nº. 4.059 do MEC. Desta forma, em seu parágrafo único o referido artigo dispõe que no projeto pedagógico do curso deverá estar previsto:

I – a participação dos tutores no programa de capacitação para atuar na modalidade de educação à distância oferecido pela Universidade; II – a fixação de carga horária específica para os momentos presenciais e para os momentos a distância.

Esta situação nos leva a verificar, no caso de docentes que já estão utilizando o Moodle no ensino presencial, como esta prática está

---

<sup>38</sup> Esta resolução está disponível on-line na página da universidade por meio do endereço: <http://www.conselhos.ufsc.br/arquivos/002cun2007.pdf> Acessado em maio de 2011.

ocorrendo, se eles conhecem a legislação e de que forma a estão interpretando. Ao mesmo tempo, se a universidade está oferecendo capacitação para esse uso.

Nesta direção, Mariani (2010) mostra que com a implantação do Moodle no ensino presencial e sua integração no Sistema de Controle Acadêmico de Graduação (CAGR) *online* em 2009, o acesso ao ambiente virtual por docentes e estudantes em cursos de graduação nos semestres de 2009/1, 2009/2, 2010/1 e 2010/2, teve um aumento significativo.

Tabela 1- Turmas de graduação por períodos e número de acessos

Turmas de graduação por período e número de acessos

Período	Turmas no CAGR	Turmas no Moodle	<= 5 acessos (*)	<= 15 acessos (*)	<= 45 acessos (*)	<= 150 acessos (*)	> 150 acessos (*)
20091	4091	483	301	63	80	38	1
20092	4208	1006	526	179	215	83	3
20101	4479	1482	620	314	396	149	3
20102	4544	2055	1273	536	228	18	0

FONTE: Mariani (2010)

Do segundo semestre de 2009 ao segundo semestre de 2010, verifica-se um crescimento de aproximadamente cinquenta por cento (50%) de turmas cadastradas no Moodle. Os dados permitem inferir que os docentes da UFSC já começaram a utilizar o ambiente em suas disciplinas presenciais. Na página inicial de acesso ao Moodle para o ensino presencial, apresentada na Figura 1, a universidade expõe a forma de operação da plataforma e sua integração com os sistemas acadêmicos de Graduação, Pós-Graduação e Colégio de Aplicação.

Todos os professores, estudantes e turmas da instituição, nas diferentes modalidades de educação, foram cadastrados no AVEA. Esta integração permite que notas sejam publicadas no final do semestre no próprio ambiente virtual, e que provas e atividades sejam feitas *online* (MARIANI, 2010). O autor relata que, a partir de 2010, todas as secretarias dos centros de ensino da UFSC têm a possibilidade de disponibilizar disciplinas no AVEA Moodle, o que pode significar que nem sempre é o professor que usa o ambiente ou que “abre” a sua disciplina *online*.

Figura 1 – Página de acesso ao AVEA Moodle dos cursos presenciais

Ministério da Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Sistema de Apoio aos CURSOS PRESENCIAIS

### Moodle UFSC - Apoio aos Cursos Presenciais

Você ainda não se identificou (Acesso)

**Acesso**

Identificação

Senha

[Obter sua senha](#)

**Menu Principal**

- Perguntas Frequentes
- Tutoriais e Textos
- Recursos Adicionais
- Oficina Virtual
- Capacitação/Formação
- Atendimento a professores
- Atendimento a estudantes
- Suporte Técnico Moodle
- CAGR - graduação
- CAPG - pós-graduação

**Categorias de Cursos**

- Cursos de Graduação
- Cursos de Pós-Graduação

O Moodle UFSC utiliza certificados digitais nas telas de identificação. Se ao tentar se identificar aparecer uma tela indicando que a **conexão não é confiável** ou que há **problemas de segurança** no site ou com o certificado, sugere-se importar o certificado da Certificadora ICPEDU em seu computador conforme orientações descritas na seção de "Tutoriais e Textos" desta página.

O Moodle (<http://moodle.org>) é um sistema para gerenciamento de cursos (CMS - Course Management System) ou, também, um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). Ele é totalmente baseado em ferramentas da WEB, requerendo o usuário um computador conectado à Internet e a disponibilidade de um navegador, a exemplo do Firefox e do Internet Explorer. O Moodle procura cobrir três eixos básicos do processo de ensino-aprendizagem:

- Gerenciamento de conteúdos: organização de conteúdos a serem disponibilizados aos estudantes no contexto de disciplinas/turmas;
- Interação entre usuários: diversas ferramentas para interação com e entre estudantes e professores: fórum, bate-papo, mensagem instantânea, etc.
- Acompanhamento e avaliação: definição, recepção e avaliação de tarefas, questionários e enquetes, atribuição de notas, cálculo de médias, etc.

Na UFSC o Moodle é utilizado há vários anos em programas de Educação a Distância. Desde o primeiro semestre de 2009 ele está também disponível como apoio aos cursos presenciais. O Moodle UFSC opera de forma síncrona com os sistemas acadêmicos (CAGR/CAPG/CAPL), de forma que o cadastramento de disciplinas, turmas, professores e estudantes no Moodle são realizados automaticamente com base nos dados contidos nestes sistemas acadêmicos. Ao final do semestre, as notas gerenciadas no Moodle UFSC podem ser automaticamente transpostas para os sistemas acadêmicos.

Na seção de "Perguntas Frequentes" (vide Menu Principal ao lado), há diversas orientações sobre cadastramento de professores e estudantes, obtenção/alteração de senha de acesso, gerenciamento e agrupamento de turmas, etc. Há, também, outras seções que cobrem questões relativas à capacitação e uso do Moodle.

Internet | Modo Proteção: Desativado | 125%

FONTE: [www.moodle.ufsc.br](http://www.moodle.ufsc.br) (2011)

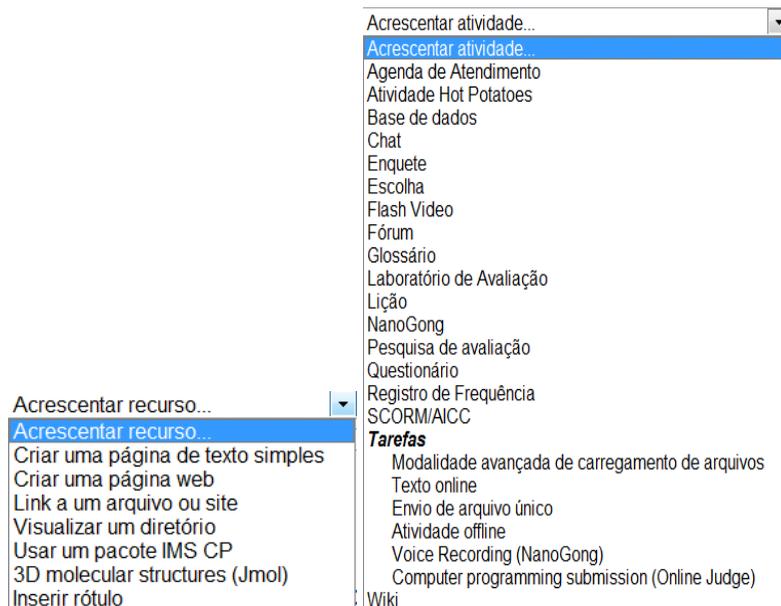
Desta maneira, o aumento de turmas cadastradas no Moodle no ano de 2010, como mostra Mariani (2010) na Tabela 1, nos permite questionar se este uso está realmente acontecendo e crescendo por parte dos professores, ou se é apenas uma iniciativa das secretarias e funcionários dos centros de ensino, o que pode caracterizar certo grau de pressão da instituição para a sua integração nos processos de ensino e aprendizagem. Esse questionamento nos levou à necessidade de caracterizar a prática pedagógica de professores neste contexto, para compreendermos como o uso deste AVEA está ocorrendo em cursos de licenciatura<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Ao todo, são dezoito as licenciaturas presenciais na UFSC: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras-Alemão, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Italiano, Letras-Inglês, Letras-Português, Letras-Libras, Matemática, Pedagogia, Química e Física. Dados obtidos no site do sistema acadêmico de controle de cursos de graduação: [www.cagr.ufsc.br](http://www.cagr.ufsc.br). Acessado em 25 de maio de 2010.

### 4.2.1 Possibilidades do AVEA Moodle UFSC

Em termos de proposta, o ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle para o apoio ao ensino presencial da UFSC permite ao agente docente acrescentar recursos ou atividades no conteúdo de sua disciplina *online*, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Acrescentar recursos e atividades no AVEA Moodle



FONTE: AVEA Moodle de apoio ao ensino presencial (2011)

Mesmo que os objetivos de nossa pesquisa não estejam voltados para as características que o AVEA Moodle apresenta em relação aos recursos e atividades, sintetizaremos neste capítulo as principais possibilidades de cada um deles nos quadros 1 e 2. Procuramos nesse percurso descrevê-los<sup>40</sup> com a intenção de que este estudo também possa

<sup>40</sup> Cada quadro foi elaborado a partir do conteúdo disponibilizado no próprio ambiente. Outras fontes foram consultadas para complementar as informações sobre os recursos e atividades, tais como sites da comunidade do Moodle no Brasil, através do endereço <http://www.moodle.org.br/> e alguns links indicados nos fóruns de perguntas e respostas sobre os recursos disponíveis para o Moodle

contribuir com professores que ainda não conhecem e nem integraram o AVEA em suas práticas pedagógicas, tanto em cursos de graduação e pós-graduação, de um modo geral, como nas licenciaturas em particular.

Em sua concepção<sup>41</sup>, os recursos do AVEA Moodle são ferramentas e instrumentos de organização de conteúdo para os professores. Estes têm à sua disposição páginas de texto, páginas de Web, links a arquivos e/ou sites, softwares de programação de conteúdos, softwares de importação e exportação de dados, e inserção de conteúdos em texto e imagens, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Características de recursos do AVEA Moodle como apoio ao ensino presencial

RECURSOS	DESCRIÇÃO
<b>Página de texto simples</b>	Permite ao professor criar páginas de texto. Neste tipo de página não é possível a inserção de imagens ou links. Pode abrir em outra janela sem a necessidade de sair da página principal do curso.
<b>Página de Web</b>	Permite que o professor crie uma página de texto com imagens, links e edição em linguagem HTML. Como a página de texto simples, esta página também pode abrir em outra janela sem a necessidade de sair da página inicial do curso.
<b>Link a um arquivo ou site</b>	Permite que o professor disponibilize ao participante do curso arquivos de diferentes formatos, como por exemplo, em Word, em Excel, em Power Point e em PDF etc., ou que disponibilize links de acesso direto a páginas da internet. Tanto para arquivo como para link, não é necessário sair da página inicial do curso, pois ambos abrem em outra janela.
<b>Visualizar um diretório</b>	Permite que o professor organize e disponibilize o conteúdo para o participante do curso em uma ou mais pastas.
<b>Jmol</b>	É um software livre em programação Java que pode ser inserido em ambientes digitais na Web, e que possibilita a professores e estudantes visualizar animações em 3D de conteúdos de Química e Bioquímica, como por exemplo, moléculas, estruturas angulares, simetria, esquemas de cadeias de carbono, orbitais etc.
<b>Usar um pacote IMS CP</b>	IMS/CP é um padrão de empacotamento de dados que permite importar, exportar, agregar ou desagregar conteúdos de um sistema de aprendizagem de gerenciamento de conteúdos para outro, mantendo as características destes dados em seu formato original. Pacotes de conteúdo IMS permitem reter informações que descrevem a forma como o conteúdo está estruturado em objetos de aprendizado, por exemplo.
<b>Inserir rótulo</b>	Permite que o professor insira na página principal e nos tópicos do curso links, imagens, animações, textos e linguagem HTML.

FONTE: Adaptado da Oficina virtual de utilização do ambiente Moodle da UFSC<sup>42</sup>.

como, por exemplo, <http://www.imsglobal.org/content/packaging/>. Acessados em Maio de 2011.

<sup>41</sup> Fonte: moodle.ufsc.br Acessado em maio de 2009.

<sup>42</sup> Disponível em <http://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=256> Acessado em 10/05/2011. Outras fontes consultadas no período foram os sites da comunidade

Em relação às atividades, elas são ferramentas e instrumentos que possibilitam a interação do estudante com a interface, de estudante com conteúdo, de estudante com estudante e de estudante com professor (MOORE; KEARSLEY, 2007). Este pode oferecer aos estudantes espaços de acesso a conteúdos, atividades de interação e comunicação, de produção escrita e coletiva e, de avaliação, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Características de atividades do AVEA Moodle como apoio ao ensino presencial.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<b>Agenda de Atendimento</b>	Com esta atividade o professor pode agendar horários presenciais ou a distância de atendimentos aos estudantes e registrar estes encontros realizados. Os estudantes também podem registrar nesta atividade o horário em que necessitam de atendimento.
<b>Atividade Hot Potatoes</b>	Software que permite ao professor configurar questionários e atividades em formato de Quiz (teste de conhecimentos gerais) para que estudantes respondam em tempo programado. Possibilita ao professor visualizar relatórios de desempenho, acesso e estatísticas.
<b>Enquete</b>	Permite que o professor questione os estudantes por meio de perguntas, tipo enquete, e disponibilize múltiplas respostas. Pode ser usada em provas de múltipla escolha, para votações, coleta de opiniões sobre temas etc.
<b>Base de dados</b>	Permite que professores e estudantes do curso compartilhem e acessem dados e informações, organizados em banco de dados.
<b>Chat</b>	Permite a interação síncrona entre alunos e estudantes do curso dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, em datas e horários previamente agendados. Pode assumir a característica de sala de bate-papo, tira-dúvidas e de discussão online sobre os conteúdos previstos para o curso.
<b>Escolha</b>	Atividade que permite ao professor elaborar perguntas e dar opções de resposta aos estudantes. Pode ser utilizada para propor reflexões sobre tópicos de conteúdos apresentados na disciplina e também como enquete.
<b>Flash Vídeo</b>	Módulo que permite ao professor disponibilizar dentro do ambiente arquivo em vídeo.
<b>Fórum</b>	Permite aos participantes do curso a interação assíncrona por meio de texto. Existem cinco tipos de fóruns, que podem ser estruturados de formas diferentes e incluem avaliações das postagens efetuadas. Ao mesmo tempo, os participantes podem ou não ser assinantes dos fóruns e com isso receber ou não cópia de mensagens postadas. Nestes fóruns também é possível a exibição de imagens e anexar arquivos.  <b>Tipo1</b> – Fórum de notícias: está presente em todas as disciplinas e tem como função a comunicação de avisos e notícias para os estudantes, pois apenas professores podem postar neles.

do Moodle no Brasil, através do endereço <http://www.moodle.org.br/> e alguns links indicados nos fóruns de perguntas e respostas sobre os recursos disponíveis para o Moodle, como por exemplo, <http://www.imglobal.org/content/packaging/>.

	<p><b>Tipo2</b> – Fórum geral: permite a qualquer participante do curso iniciar um tópico de discussão a qualquer momento.</p> <p><b>Tipo3</b> – Um tópico por participante: cada participante pode iniciar apenas um tópico de discussão, mas pode receber respostas dos demais participantes.</p> <p><b>Tipo4</b> – Fórum perguntas e respostas: o participante primeiro responde a pergunta para depois ter acesso às respostas dos demais participantes.</p> <p><b>Tipo5</b> – Fórum de discussão simples: fórum de um único tópico com diversas respostas.</p>
<b>Glossário</b>	Permite a elaboração de conceitos ou perguntas e respostas mais frequentes para acesso dos participantes.
<b>Laboratório de avaliação</b>	Módulo que permite ao professor propor que um estudante avalie o trabalho realizado por outro estudante, por exemplo, um texto.
<b>Lição</b>	Permite organizar um conteúdo com questões para responder a seu respeito, levando o participante a interagir de maneira flexível com o assunto tratado, ao resolver questões e avançar no conteúdo.
<b>Pesquisa de Avaliação</b>	Módulo que permite ao professor organizar pesquisas de opinião para que estudantes manifestem seu posicionamento sobre determinado assunto, por exemplo, a própria avaliação sobre a realização da disciplina.
<b>Questionários</b>	Módulo que permite ao professor criar e configurar questionários sobre o conteúdo de diferentes tipos: questões de múltipla escolha, questões de verdadeiro/falso, questões com respostas curtas etc.
<b>Registro de frequência</b>	Permite controlar a frequência de cada um dos alunos nas aulas. É possível atribuir uma nota a esse controle.
<b>SCORM/AICC</b>	Módulo ou repositório que permite ao professor fazer <i>upload</i> de conteúdos de aprendizagem de um ambiente para outro.
<b>Tarefa</b>	<p>Permite ao professor criar atividade para que o estudante responda dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, com possibilidade de que este envie arquivos de diferentes formatos e seja avaliado com atribuição de nota. São três os tipos de tarefas:</p> <p><b>Tipo1</b> – Atividade Offline: tipo de tarefa que o estudante realiza fora do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, por exemplo, saída de campo, leitura de um texto, atividade prática de laboratório etc.</p> <p><b>Tipo2</b> – Texto Online: tipo de tarefa que o estudante realiza dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, por exemplo, produção de texto para avaliação posterior do professor;</p> <p><b>Tipo3</b> – Envio de arquivo único: permite que o professor descreva o enunciado da tarefa e receba arquivos do estudante como resposta.</p>
<b>Nanogong assignment</b>	Programa que permite usar dentro do Moodle arquivos em áudio, como por exemplo, gravações de MP3 para exercícios orais de língua estrangeira, audição de música, de sons etc.
<b>Online Judge</b>	Programa que permite o uso de diversas linguagens de programação de páginas de WEB (Java, HTML, PSD)
<b>Wiki</b>	Página de Web que pode ser editada colaborativamente, ou seja, qualquer participante pode inserir, editar e apagar textos. Oferece suporte a processos de aprendizagem colaborativa.

FONTE: Adaptado da Oficina virtual de utilização do ambiente Moodle da UFSC<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Disponível em <http://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=256> Acessado em 10/05/2011. Outras fontes consultadas no período <http://www.moodle.org.br/>.

Quando se refere ao uso de recursos e atividades nas disciplinas de graduação presenciais cadastradas no período entre 2009 e 2010 no AVEA Moodle da UFSC, levando em consideração o número mínimo de registro de cinco destes instrumentos (Recursos, Tarefas, Fórum, *Chat*, *Quiz*) por disciplina, a pesquisa de Mariani (2010) nos permite inferir, a partir da Tabela 2, que os recursos estão sendo mais utilizados pelos professores do que as atividades.

A partir dos dados desta tabela, é possível verificar que do primeiro semestre de 2009 ao segundo semestre de 2010 tanto os recursos como as atividades tiveram um aumento gradativo nas turmas cadastradas. Mas, se compararmos os números de recursos e atividades quantitativamente, somando o número total de atividades (tarefa, fórum, *Chat*, *Quiz*) por período, e confrontando com o número de recursos também por período, este total de atividades realizadas fica abaixo do total de recursos utilizados em cada semestre.

Tabela 2- Número de itens (recursos e atividades) disponibilizados no AVEA Moodle por período

Período	Turmas Moodle	Num. Recursos	Num. Tarefas	Num. Forum	Num. Chat	Num. Quiz
20091	162	3335	973	312	6	29
20092	346	7216	1619	620	22	66
20101	568	12220	2121	1045	33	64
20102	590	10723	1734	1014	23	56

FONTE: Mariani (2010)

Diante desta situação, partirmos da premissa de que o AVEA pode estar sendo utilizado mais como espaço de armazenamento de materiais para o acesso de estudantes do que como espaço para realizar atividades *online* de comunicação e interação em práticas pedagógicas.

#### 4.2.2 A amostra e os sujeitos investigados

Nossa amostra de pesquisa é composta por professores e disciplinas de Didática. Como mencionamos, a trajetória de formação da pesquisadora e suas motivações foram os principais elementos que

contribuíram para esta escolha. Mas, outras questões também foram levadas em consideração.

Verificamos, a partir de Mariani (2010), que muitos são os professores e disciplinas envolvidas neste processo de integração do AVEA Moodle no ensino presencial da UFSC. Ao pensarmos em nosso objetivo de estudar o uso de mídias e do ambiente virtual em cursos de licenciatura, pensamos que o tempo de realização que compreende o curso de mestrado não daria conta de abranger a quantidade de sujeitos e o volume de dados envolvidos nas disciplinas das dezoito licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Desta forma, outra justificativa que nos levou a optar por este recorte foi o fato de identificarmos que a disciplina de Didática está presente em todos os cursos de graduação presencial que formam professores na universidade. Ao mesmo tempo, constatamos que estas disciplinas são ministradas por um grupo restrito de oito professores vinculados ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), no Centro de Ciências da Educação (CED). Eles são especialistas no campo de metodologias de ensino e responsáveis pela formação pedagógica em todos os cursos que formam futuros professores para a atividade de ensino.

Por outro lado, também tivemos que demarcar um período de estudo para acompanhar o uso do AVEA Moodle por estes docentes. Partimos do recorte de Mariani (2010) e da própria inserção da pesquisadora no curso de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2009, para estudar as práticas que ocorreram no AVEA Moodle no período entre o ano de 2009 e 2010, abrangendo deste modo os primeiros e segundos semestres de cada ano. Pensamos que acompanhar este processo de apropriação do Moodle desde o início, mesmo que em nível micro, poderá contribuir para pesquisas futuras e para um acompanhamento longitudinal deste contexto.

Porém, mesmo com a amostra definida, ainda foi necessário contar com a disponibilidade de docentes de Didática para a participação na pesquisa, a partir daqueles que utilizam ou pensam em utilizar o AVEA Moodle em suas disciplinas. Apresentaremos os detalhes desta seleção em nossa arquitetura metodológica, que será aprofundada nos próximos itens.

### 4.3 A ARQUITETURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Quando o pesquisador define seu problema de pesquisa e objeto de estudo, faz-se necessária a delimitação de um recorte e o

posicionamento teórico-metodológico com escolhas que correspondam aos objetivos e foco da investigação. Segundo Rivoltella (2010), objetos de estudo complexos e multifacetados como as mídias e a sua integração em práticas pedagógicas, requerem do pesquisador o desenvolvimento de arquiteturas metodológicas criativas que subsidiem a coleta, a análise e a interpretação da realidade em que estão situados.

Como mencionamos, o interesse principal desta dissertação constituiu-se na caracterização de práticas pedagógicas com, sobre e através das mídias realizadas por docentes universitários. Tanto em relação aos usos formativos quanto aos usos didático-pedagógicos em disciplinas de Didática oferecidas aos cursos de licenciatura presenciais com o uso de AVEA, no período entre 2009 e 2010.

Nosso objeto de pesquisa situa-se nas fronteiras dos campos de estudos das Ciências Humanas da Educação e da Comunicação. Para concretizá-la tivemos que realizar pesquisas bibliográficas e teóricas de autores provenientes destes lugares, no intuito de situarmos o problema e as discussões realizadas nesses estudos e, de nos apropriarmos de conceitos e abordagens teóricas e metodológicas que trazem em suas ideias para irmos a campo. Parte desta reflexão foi apresentada nos capítulos anteriores.

Na pesquisa de campo seguimos os caminhos da abordagem qualitativa, ao optarmos por compreender a realidade estudada em profundidade. Como afirmam Frago et. al. (2011, p.67), “a pesquisa qualitativa visa uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico”. Ao mesmo tempo, esta abordagem metodológica permite ao pesquisador penetrar no mundo de significados das ações e relações humanas.

Nossa compreensão de metodologia baseia-se em Minayo (2000), que a apresenta como o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade estudada. Segundo a autora, “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Idem, p.16).

Uma característica da pesquisa qualitativa é a interação entre a teoria, a coleta dos dados e as análises da realidade (FRAGOSO ET AL., 2011). Nesse sentido, a nossa pesquisa assume um caráter teórico-empírico, pois nesse percurso foi possível fundamentarmos nossa reflexão e diálogo com o campo empírico, no ir e vir entre teoria e prática.

Entretanto, a abordagem de pesquisa quantitativa não foi desprezada. Enquanto na pesquisa quantitativa o real corresponde aos dados brutos, na pesquisa qualitativa há mais espaço para a subjetividade do pesquisador ao interpretar esta realidade. Concordamos com Minayo (2000, p.22), quando afirma que o conjunto de dados qualitativos e quantitativos são complementares, pois “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Por focarmos nosso olhar sobre as ações pedagógicas de docentes em relação às mídias, também nos baseamos nos referenciais da mídia-educação e as possibilidades de pesquisa educativa que apresentam. Segundo Fantin (2006), a mídia-educação pode ser um campo aberto de pesquisa e ação em relação às mídias e à educação a partir de estudos na interface entre as Ciências da Educação e da Comunicação. A essência da mídia-educação consiste em “fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios, e possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico” (Idem, p.99). Neste sentido, nossa pesquisa assumiu um caráter formativo por possibilitar aos docentes participantes a reflexão sobre sua própria prática com, sobre e através dos meios.

As abordagens etnográficas e exploratórias na pesquisa qualitativa oferecem grandes contribuições ao pesquisador que foca em práticas pedagógicas com mídias (Rivoltella, 2010). Por esta razão, os procedimentos metodológicos que realizamos para a coleta de dados no campo combinaram diferentes técnicas qualitativas de caráter etnográfico, tais como a observação externa de campo, a realização de entrevistas semi-estruturadas e a análise de documentos. A partir desta observação, procuramos descrever e quantificar os usos pelos docentes dos recursos e atividades presentes no AVEA Moodle em suas disciplinas.

### **4.3.1 A pesquisa de campo e o contato com as fontes e os sujeitos**

Optamos por realizar a pesquisa de campo em três etapas: a primeira etapa consistiu na análise de planos de ensino de disciplinas de Didática e na leitura de projetos políticos pedagógicos de cursos do qual fazem parte; a segunda, na observação externa de AVEA destas disciplinas, e a terceira, na realização de entrevistas com docentes que as ministraram. Nossa pesquisa de campo durou quatro meses, entre março e julho de 2011.

A escolha das disciplinas de Didática estudadas ocorreu a partir da disponibilidade e aceite dos docentes em participar da pesquisa. Entramos em contato com estes sujeitos no mês de março, através de e-mail, onde apresentamos o objetivo da pesquisa em linhas gerais e perguntamos para cada um se usou o AVEA Moodle como apoio ao ensino presencial em suas disciplinas no período entre 2009 e 2010.

Entre os oito docentes de Didática responsáveis por este campo disciplinar em todas as licenciaturas da UFSC, apenas cinco responderam ao e-mail com o aceite. Destes cinco, apenas quatro utilizaram o AVEA no período estudado, e um deles quis participar da pesquisa ao afirmar ter interesse em utilizá-lo.

Desta forma, nossa amostra da pesquisa foi composta por cinco professoras de Didática, que juntas ministraram dezesseis disciplinas nos primeiros e segundos semestres de 2009 e 2010, para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, História, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia e Letras Português. Com esta amostra conseguimos atingir oito das dezoito licenciaturas oferecidas pela UFSC. Ficaram de fora de nossa pesquisa três docentes e as disciplinas de Didática oferecidas aos cursos de licenciatura em Educação do Campo, Educação Física, Letras-Alemão, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Italiano, Letras-Inglês, Letras-Libras, Química e Física.

Nesse percurso, analisamos dezesseis planos de ensino, quatorze AVEA Moodle de Didática e realizamos as entrevistas com as cinco professoras. Dois AVEA de disciplinas não foram analisados, pois uma professora não os utilizou no período estudado. Também realizamos a leitura dos oito projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos. Não analisamos profundamente os PPP<sup>44</sup>, pois nosso objetivo com esta fonte consultada foi identificar o período/fase do curso em que as disciplinas de Didática se inserem. Nesse processo, verificamos que com exceção da Licenciatura em Pedagogia, que possui duas disciplinas de Didática durante o curso, as demais licenciaturas possuem apenas uma disciplina.

As três etapas da pesquisa aconteceram sucessivamente. A partir do aceite das professoras, todas assinaram um termo livre de consentimento (Anexo A), onde autorizaram o acesso aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem de suas disciplinas ministradas no período estudado, e se comprometeram a participar das entrevistas. O

---

<sup>44</sup> Os PPP dos cursos foram acessados nos sites dos centros de ensino ao qual pertencem, a partir da home page da UFSC, disponível em [www.ufsc.br](http://www.ufsc.br). Acessado em maio de 2011.

acesso aos planos de ensino das disciplinas, com exceção de uma das docentes, ocorreu através do próprio acesso ao AVEA Moodle em arquivo digital. No caso da professora que não o utilizou, os planos de ensino foram entregues por ela em formato impresso, pessoalmente.

O tratamento dos dados obtidos no campo, nas duas primeiras etapas da pesquisa, baseou-se em autores que propõem a análise de conteúdo (BARDIN, 2010; MORAES, 1999). Na terceira etapa, além das propostas destes autores, também nos baseamos nas contribuições da abordagem sócio-histórica de pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas, a partir de Bakhtin (1976, 1986, 2003) e Freitas (2002). Embora não sejam autores situados no mesmo tempo histórico, propõem orientações para a observação e análise da linguagem em situações comunicativas. Apresentaremos nos próximos itens suas contribuições, procurando inserir na discussão a forma como procedemos para realizar a coleta e análise dos dados.

Ao mesmo tempo, levaremos em conta o que expõe Gonnet (2004) a respeito da análise de conteúdo como possibilidade de pesquisa sobre as mídias na educação, principalmente em relação aos estereótipos culturais de interação com elas. Em síntese, o autor afirma que tal metodologia de pesquisa auxilia a compreender algumas questões básicas nesse contexto: as características técnicas (nome dos emissores e identificação, data de produção, tipo de suporte, formato, localização etc.); o estilo (organização da imagem, estética, intenções e contrastes) e, o tema abordado (associações de ideias, relações entre títulos e imagens, contextos e símbolos) (Idem, p.68-69).

Para fins de organização e para situar o leitor em relação aos sujeitos da pesquisa e aos dados coletados no que se refere a cada etapa da pesquisa, elaboramos o Quadro 3 abaixo. Para preservarmos a identidade das professoras, atribuímos a cada uma delas uma letra do alfabeto, de “A” a “E”. No caso de suas disciplinas, nomeamos com a letra “D”, seguida do número que recebeu na ordem das análises, tanto dos planos de ensino como dos AVEA. Neste quadro também colocamos os dados em relação aos semestres em que cada disciplina foi ministrada, a licenciatura à que foi oferecida, sua carga horária e o período/fase em que se encontra neste curso. Optamos por codificar apenas por disciplina e professora, para evitarmos o número extensivo de códigos, diante do volume de dados coletados e analisados.

Quadro 3 – Relação de disciplinas estudadas por professora

PROF.	DISCIPLINA	TEMPO	CURSO	SEM.	FASE
A	Didática Geral II (D1)	90h	Pedagogia	2009.2	4ª
	Didática Geral II (D2;D3)	90h	Pedagogia	2010.1	4ª
	Didática Geral A (D4)	72h	Matemática	2009.1	4ª
B	Didática E PCC (D5)	72h PCC	Matemática	2009.2	5ª
	Didática B PCC (D6)	72h PCC	História	2009.2	4ª
	Didática B PCC (D7)	72h PCC	Filosofia	2010.1	5ª
	Didática B PCC (D8)	72h PCC	Ciências Sociais	2010.1	5ª
	Didática D PCC (D9)	72h PCC	Filosofia	2010.1	5ª
	Didática E PCC (D10)	72h PCC	Matemática	2010.2	5ª
	Didática B PCC (D11)	72h PCC	História	2010.2	4ª
	C	Didática A PCC (D12)	72h PCC	Ciências Biológicas	2010.2
D	Didática B PCC (D13)	84h PCC	Geografia e História	2010.2	7ª e 4ª
	Didática D PCC (D14)	84h PCC	Letras Português	2010.2	6ª e 7ª
E	Didática Geral I (D15)	72h	Pedagogia	2009.1	3ª
	Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o ensino (D16)	72h	Pedagogia	2010.1	3ª

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos consultados na pesquisa

#### 4.4 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NO CAMPO

Para realizar as análises dos planos de ensino, dos ambientes virtuais e das entrevistas, nos baseamos na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010, p.40), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Segundo a autora, o objetivo desta análise consiste em levantar indicadores no conteúdo que permitam inferir conhecimentos das mensagens produzidas.

Tal análise nos permite verificar o conteúdo presente nas comunicações, relacionando-o aos pressupostos assumidos, e ao mesmo tempo, esclarecer elementos a priori não compreendidos. Este tipo de análise pode proporcionar a superação da incerteza e enriquecimento da leitura.

Bardin (2010) organiza a análise de conteúdo em três pólos cronológicos: a) Pré-análise; b) A exploração do material; e c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Resumimos estes pólos, seus objetivos e operações no Quadro 4.

Quadro 4 – Pólos de Análise de Conteúdo

<b>PÓLOS</b>	<b>OBJETIVOS/INTENÇÃO</b>	<b>OPERAÇÕES</b>
<b>1º - A pré-análise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolher os documentos de base da pesquisa;</li> <li>- Formular objetivos e hipóteses;</li> <li>- Elaborar indicadores, que serão base da interpretação final;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura flutuante: contato com os documentos;</li> <li>- Escolha de documentos: corpus;</li> <li>- Formulação de hipóteses e objetivos;</li> <li>- Referenciação de índices e elaboração de indicadores;</li> <li>- Preparação do material;</li> </ul>
<b>2º - A exploração do material</b>	Realizar operações (e/ou): <ul style="list-style-type: none"> <li>- De codificação;</li> <li>- De decomposição;</li> <li>- De enumeração;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha de unidades temáticas, de regras de contagem;</li> <li>- Classificação e organização dos dados em categorias;</li> </ul>
<b>3º - O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar operações estatísticas;</li> <li>- Elaborar sínteses e selecionar os resultados;</li> <li>- Identificar as possibilidades de inferências e interpretação de dados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cruzamento de dados;</li> </ul>

FONTE: Adaptado pela pesquisadora, a partir das ideias de Bardin (2010)

A prática da análise de conteúdo contempla a leitura atenta, flutuante e intuitiva dos dados, o que gera questionamentos e formulações de respostas. É um jogo entre os pressupostos assumidos e as técnicas escolhidas para a organização e interpretação destes dados (BARDIN, 2010).

A partir de Bardin, Moraes (1999) apresenta cinco etapas para o desenvolvimento da análise de conteúdo na abordagem qualitativa, mas que também podem ser aplicados na pesquisa quantitativa: 1) A preparação das informações; 2) A unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) A categorização ou codificação das unidades em categorias; 4) A descrição e 5) A interpretação. Sintetizamos as orientações do autor para a análise de conteúdo no Quadro 5.

As cinco etapas propostas por Moraes são as mesmas etapas dos três pólos de análise propostos por Bardin (2010). Entretanto, Moraes apresenta os procedimentos de forma mais didática para o pesquisador que pretende aplicá-la em suas pesquisas.

Quadro 5 – Passos para Análise de Conteúdo em pesquisa qualitativa e quantitativa

Etapas	Procedimentos
1. Preparação	- Ler e identificar os dados da amostra a serem analisados no material da pesquisa; Codificar as amostras para posterior análise.
2. Unitarização	- Rer e dividir o material em unidades de registro (UR), tendo em vista os objetivos, questões e matéria-prima da pesquisa; - Codificar e isolar cada UR; - Fixar limites contextuais para interpretar as UR, a partir da definição de unidades de contexto (UC).
3. Categorização	- Classificar e agrupar elementos das mensagens a partir de critérios, por exemplo, semelhanças e analogias.
4. Descrição	- Apresentar os resultados da pesquisa, os significados captados e intuídos nas análises das mensagens. - Na abordagem quantitativa, pode apresentar os resultados em tabelas ou quadros que apresentem as categorias, as unidades de conteúdo e a frequência com que aparecem; - Na abordagem qualitativa, pode apresentar textos síntese dos significados presentes em cada categoria e utilizar citações diretas do conteúdo.
5. Interpretação	- Apresentar compreensão aprofundada dos resultados descritos a partir de inferências e interpretações; - Na abordagem quantitativa, as inferências podem ser passíveis de generalização para outras amostras; - Na abordagem qualitativa, a interpretação pode ser feita a partir de teorias, ou construir teorias com base nos dados e categorias de análise.

FONTE: Adaptado pela pesquisadora a partir de Moraes (1999).

A matéria-prima da investigação – os dados – chega ao pesquisador em estado bruto, necessitando passar por estas etapas de tratamento que possibilitarão sua interpretação e inferência (MORAES, 1999). Entretanto, o autor alerta que toda interpretação permite a inferência de significados múltiplos, ao mesmo tempo em que é pessoal por parte do pesquisador. Desta maneira, não é possível uma leitura neutra dos dados. Além disso, o contexto em que a comunicação foi produzida tem fundamental importância para a compreensão de seu real significado.

A categorização é uma etapa fundamental para a realização da análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999, p.7), ela “é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios”, tais como validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade, que estão diretamente relacionados aos objetivos, questões, problema e matéria-prima de uma

pesquisa. Como afirma Bardin (2010), a constituição da amostra da pesquisa necessita seguir estes critérios, expostos no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese dos critérios de categorias, segundo Bardin (2010) e Moraes (1999)

<p><b>Critério (1):</b> Uma categoria é <i>válida</i> quando o seu conteúdo é significativo em relação às questões e aos objetivos da pesquisa. A definição de categorias de análise válidas pode ocorrer a priori, por meio de fundamentação teórica, ou a partir da análise dos dados, quando os argumentos que a validam são construídos gradativamente.</p>
<p><b>Critério (2):</b> Uma categoria é <i>exaustiva</i> quando possibilita a categorização de todo conteúdo significativo em relação aos objetivos da pesquisa.</p>
<p><b>Critério (3):</b> Uma categoria é <i>homogênea</i> quando é organizada a partir de um único critério de classificação, isto é, uma única dimensão de análise.</p>
<p><b>Critério (4):</b> Uma categoria é <i>exclusiva</i> quando seu conteúdo não é incluído em outras categorias, isto é, um mesmo dado não pode estar presente em mais de uma categoria.</p>
<p><b>Critério (5):</b> Uma categoria é <i>objetiva</i> quando as regras que a definem são claras e precisas e não afetadas pela subjetividade de codificadores, isto é, as unidades de conteúdo devem ser integradas às categorias sem dúvidas em relação ao pertencimento a uma ou outra categoria. Nesse sentido, diferentes pesquisadores podem chegar a resultados semelhantes se categorizarem os dados a partir das mesmas unidades de conteúdo e das regras de classificação.</p>

FONTE: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir da leitura destes autores.

Sintetizamos esses critérios propostos pelos autores no intuito de que eles orientassem a elaboração de questões e unidades temáticas para a análise dos planos de ensino e dos AVEA, e para que a partir dos resultados, elaborássemos um roteiro de entrevista semi-estruturado. A partir de todos os dados e depoimentos coletados em cada etapa da pesquisa, foi possível estabelecer comparações e cruzamentos dos resultados, que subsidiaram a construção de categorias-síntese válidas, exaustivas, homogêneas, exclusivas e objetivas para a análise final das práticas pedagógicas dos docentes de Didática.

#### 4.4.1 Procedimentos da Análise de Conteúdo aplicados nos planos de ensino de Didática

Para realizarmos a análise de dezesseis planos de ensino das disciplinas de Didática nos baseamos na análise temática de conteúdo, que segundo Bardin (2010), consiste na contagem de um ou vários temas de significação em uma unidade de codificação previamente determinada. Antes de executarmos a leitura flutuante dos planos,

estabelecemos algumas questões para orientá-las, a partir dos polos e etapas propostos por Bardin (2010) e Moraes (1999), tal como mostra o roteiro do Quadro 7. A partir deste roteiro realizamos a leitura fluante e a contagem dos temas em cada unidade de conteúdo que estabelecemos para os planos de ensino.

No percurso das leituras, procuramos verificar as semelhanças e diferenças das propostas de disciplinas de Didática entre as docentes, e também entre suas disciplinas, pois no caso de quatro delas houve a oferta de mais de uma disciplina no período estudado. Também procuramos verificar se havia em cada plano de ensino a referência ao uso do AVEA Moodle como apoio ao ensino presencial e se as docentes propuseram atividades on-line neste espaço. Por outro lado, buscamos referências de outras mídias, para que posteriormente pudéssemos identificar o seu aparecimento nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. E ainda, se continham bibliografias que problematizassem a temática das mídias na educação.

Quadro 7 – Análise de Conteúdo Temática 1ª etapa: plano de ensino

<b>PÓLOS/ETAPAS</b>	<b>OPERAÇÕES/PROCEDIMENTOS</b>
<b>Preparação dos dados/Pré-análise</b>	Leitura dos 16 planos de ensino de disciplinas de Didática. Codificação de cada Plano: de D1 a D16
<b>Exploração do material/Unitarização</b>	<p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b></p> <p>(1) No plano de ensino de didática, existe referência à palavra mídia/ tecnologia? Que tipo de mídia/tecnologia aparece?</p> <p>(2) No plano de ensino de didática, na ementa e nos objetivos, a que se propõe a disciplina?</p> <p>(3) No plano de ensino de didática, na bibliografia, existe algum texto que mencione a mídia/tecnologia em práticas pedagógicas e/ou atividade de ensino? Quantas?</p> <p>(4) No plano de ensino de didática, na metodologia, de que forma o professor aborda a mídia/tecnologia ao trabalhar os elementos teórico-metodológicos da disciplina?</p> <p>(5) No plano de ensino de didática, as palavras ferramenta, recurso, técnica, instrumento aparecem? Estão relacionadas a algum tipo de mídia/tecnologia?</p>
<b>Tratamento: categorização/descrição/ interpretação/</b>	Quando a mídia aparece, que práticas podemos inferir que os professores realizam na organização de seu trabalho e nos processos formativos dos estudantes? Gerar subsídios para entrevista.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir das ideias de Bardin (2010) e Moraes (1999)

#### **4.4.2 Procedimentos da Análise de Conteúdo aplicados nos AVEA de Didática**

Para a análise dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem de Didática elaboramos um roteiro de observação externa<sup>45</sup> de campo, no intuito de verificar os conteúdos presentes no AVEA Moodle de cada disciplina e sua relação com o plano de ensino, a forma como as docentes a organizaram *online* e a presença de recursos e atividades, procurando caracterizar o uso que cada uma delas fez do ambiente no período estudado.

Ao mesmo tempo, procuramos identificar as semelhanças e diferenças entre os ambientes de disciplinas distintas, mas ministradas pela mesma professora, no intuito de verificar as estratégias utilizadas pelas professoras em cada semestre, e ainda para identificar se com o passar dos semestres houve a utilização de recursos diferentes, o que nos permitiu perceber se houve ou não apropriação de novos instrumentos pelas professoras durante o período estudado.

Da mesma forma como procedemos para a análise dos planos de ensino, a partir do roteiro de observação elaboramos o Quadro 8 para delimitar unidades temáticas, observando nossos objetivos e os critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade, para que atingíssemos o objetivo de caracterizar as práticas pedagógicas realizadas por estes docentes com o uso do AVEA no ensino presencial.

Quadro 8 – Análise de Conteúdo Temática 2ª etapa: AVEA

PÓLOS/ETAPAS	OPERAÇÕES/PROCEDIMENTOS
<b>Preparação dos dados/Pré-análise</b>	Observação de 14 AVEA Moodle. Codificação de cada AVEA: de D1 a D14
<b>Exploração do material/Unitarização</b>	<p><b>UNIDADES TEMÁTICAS:</b></p> <p>(1) Apresentação da disciplina: como professores apresentam a disciplina aos alunos no AVEA?</p> <p>(2) Relação entre AVEA e plano de ensino: como são expressas no AVEA as intenções dos professores estabelecidas no plano de ensino de sua disciplina quanto ao conteúdo e processos teórico-metodológicos?</p> <p>(3) Práticas pedagógicas com as mídias: que metodologias são propostas por professores com o uso das mídias no processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>(4) Práticas pedagógicas sobre as mídias: O professor problematiza com os estudantes a educação e as mídias?</p>

<sup>45</sup> Este roteiro foi adaptado dos instrumentos das pesquisas de iniciação científica de Grumiché (2010) e Martins (2008, 2009), em parceria com a orientadora desta pesquisa.

<b>Tratamento: categorização/descrição/ interpretação/</b>	Caracterizar práticas pedagógicas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem com, sobre e através das mídias. Gerar subsídios para entrevista.
--	--

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir das ideias de Bardin (2010) e Moraes (1999)

#### 4.5 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA PARA PESQUISAS QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

A pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica é uma perspectiva que tem como pano de fundo o materialismo histórico-dialético, a partir de autores como Mikhail Bakhtin (1895-1975)<sup>46</sup> e Lev. S. Vygotsky (1896-1934)<sup>47</sup> (FREITAS, 2002), autores que analisaram as correntes empiristas e idealistas no campo da linguagem e da psicologia, respectivamente e, em resposta às suas teses, compreenderam o homem como ser concreto e social, situado em seu tempo histórico. Neste sentido, este tipo de pesquisa leva em conta todos os acontecimentos da realidade estudada no contexto do qual ela faz parte. Como afirma Freitas (2002, p.26),

---

<sup>46</sup> Ao longo de suas obras o autor procurou compreender as concepções teóricas e filosóficas sobre a *linguagem*, situada na ação humana. Fez parte de um grupo de intelectuais russo denominado “Círculo de Bakhtin”, que discutia sobre filosofia, linguagem, estilo, dialogismo, interação verbal, e outros temas relacionados aos enunciados verbais no mundo da vida e da literatura. São obras de Bakhtin: *Estética da Criação Verbal*; *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Questões de Literatura e Estética*; *A cultura popular na idade média e no renascimento*, entre outras.

<sup>47</sup> Os estudos de Vygotsky procuraram caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, ao compreenderem que o que diferencia os seres humanos dos animais é a capacidade de desenvolverem as funções psicológicas superiores ao longo da vida. Ao longo de suas obras o autor propõe teses sobre o desenvolvimento do ser humano, a respeito de como este ser apropria-se e desenvolve-se em relação a sua história, cultura e sociedade no processo de aprendizagem por meio da linguagem, que tem importante papel na mediação entre o homem e o mundo na realização da atividade com instrumentos e símbolos. VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Para a autora, esta é uma perspectiva de fazer ciência a partir da compreensão de que a arte da descrição é complementada pela arte da explicação. A investigação assume um caráter descritivo e indutivo, a partir do estudo das percepções pessoais.

No conjunto das teses de Bakhtin (1976; 1986; 2003), há o legado de uma teoria sobre o homem social que questiona o que o torna humano, por meio de estudos sobre as Ciências da Linguagem e as Ciências Humanas. Os escritos presentes nas obras do filósofo russo não problematizam a educação do ser humano ou as mídias, mas sobre como este ser se relaciona em esferas de atividade humana por meio da linguagem, como produz os enunciados, elementos concretos da interação verbal e extraverbal na comunicação com seus interlocutores.

Para Bakhtin (1976), a linguagem, como essencialmente humana, social, histórica e ideológica (juízo de valor), está na base de todas as relações e atividades desenvolvidas por seres humanos. Sua compreensão de linguagem é ampla, pois independentemente da forma como é manifestada, verbal ou extraverbalmente, pode ser compreendida em situações compartilhadas por interlocutores (pesquisador e pesquisado). Nesse sentido, a linguagem é forma de expressão, comunicação e diálogo. Formas que ocorrem por meio da palavra, mas não se restringem a ela. Elementos da comunicação verbal que sempre são orientados para o outro, por meio de uma intencionalidade.

Bakhtin (1986; 2003) defendeu que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o homem social, que se expressa, fala e produz enunciados/textos, o que resultou no esboço de uma metodologia sociológica para estudar a linguagem nas situações sociais imediatas ou mais amplas no agir humano.

De acordo com Bakhtin (1976), todo enunciado é orientado para o outro no diálogo estabelecido entre consciências que participam de uma mesma situação social, de um horizonte comum compartilhado. Neste sentido, o enunciado é também constituído pela situação que

envolve o indivíduo – no que lhe é externo – no mundo da vida cotidiana e da cultura (arte, ciência, técnica).

Diante das ideias de Bakhtin, podemos compreender que os significados presentes nos enunciados e nas ações de docentes, estudantes, pesquisadores e autores sobre a inserção de mídias na atividade de ensino, estão relacionados ao contexto social do qual fazem parte, seja a partir das experiências pessoais, profissionais ou acadêmicas.

Bakhtin traz uma discussão sobre o tema e a significação do enunciado, que julga ser importante para situar o problema de sua compreensão. Segundo o autor, a compreensão é ativa: “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente” (1986, p.131). Compreender é dialogar, significar e valorar determinada situação, é ter responsabilidade sobre o que é compreendido e significado.

Tendo como pano de fundo as ideias deste autor e das possibilidades que traz para a análise do discurso – da comunicação, da expressão e do diálogo estabelecido entre seres humanos, nos propusemos a analisar o significado das mídias, em especial o AVEA, na organização do trabalho docente e nos processos formativos dos estudantes no contexto universitário. Para tanto, executamos a terceira etapa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com as cinco professoras, sujeitos desta pesquisa, e inseridas no contexto específico da UFSC.

Esta análise foi possível também por meio das contribuições de Bardin (2010) e Moraes (1999), que nos auxiliaram na primeira e segunda etapa da pesquisa, detalhadas acima, que permitiram elaborar roteiros de entrevistas específicos para cada professora entrevistada. A partir do momento em que conhecemos os planos de ensino de cada uma delas e seus AVEA, pudemos propor uma entrevista dialogada e formativa com cada professora, ao nos comunicarmos com ambas a partir da compreensão do que propuseram para a formação dos estudantes nos semestres de 2009/1, 2009/2, 2010/1 e 2010/2.

Estas entrevistas foram realizadas entre maio, junho e julho de 2011, de acordo com as disponibilidades de agendas das professoras. Todas elas foram marcadas por e-mail, e realizadas nas próprias salas das docentes, localizadas no Centro de Ciências da Educação da UFSC. Para facilitar nosso diálogo com elas, tivemos suas autorizações para a gravação dos depoimentos, a partir de perguntas e temas pré-organizados, mas não fechados, pois no diálogo entre pesquisadora e

sujeitos pesquisados, as docentes falaram o que acharam ser necessário e o que lembraram a partir destes questionamentos.

Bardin (2010) e Moraes (1999), também foram importantes no momento de análise das entrevistas, pois oferecem alguns procedimentos para a exploração dos materiais de uma pesquisa, conforme expomos anteriormente. Diferentemente do que realizamos na primeira e segunda etapa da pesquisa, para as análises das entrevistas não elaboramos nenhum quadro, como apresentaremos no item a seguir.

#### **4.5.1 Procedimentos da análise de conteúdo e discurso aplicados nas entrevistas**

Após realizarmos as entrevistas, preparamos o material a partir da transcrição de cada uma delas para que pudéssemos ter maior liberdade para lidar com os seus conteúdos. Iniciamos a análise a partir da codificação, nomeando cada entrevista pelo nome fictício das professoras. Posteriormente, realizamos a leitura flutuante por entrevista, procurando mergulhar no mundo subjetivo das professoras. Nesse percurso, fomos anotando em um caderno de campo nossas impressões e inferências diante de cada leitura realizada.

Seguindo os passos de Bardin (2010) e Moraes (1999), realizamos ao todo seis leituras, procurando em cada uma delas executar atividades diferentes. Nosso objetivo a partir deste tratamento dos depoimentos foi elencar categorias-síntese, a partir dos critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade propostos por estes autores.

Na primeira leitura, anotamos em nosso caderno de campo os temas recorrentes que apareceram em uma mesma entrevista. Fizemos isso com os cinco depoimentos das professoras. Na segunda leitura, procuramos agrupar estes temas recorrentes nas falas de cada uma delas. Para que este agrupamento fosse exclusivo, a terceira leitura consistiu no reagrupamento destes temas por entrevista.

A quarta leitura nos permitiu selecionar temas recorrentes entre as entrevistas, no sentido de identificar temas semelhantes e/ou diferentes explorados pelas cinco professoras. Esta atividade foi seguida da quinta leitura, que procurou verificar se os temas mais recorrentes no conjunto das entrevistas apareciam ou não em cada depoimento. A sexta e última leitura foi feita para identificarmos as semelhanças e diferenças entre os depoimentos das professoras a respeito dos temas que mais apareceram.

Nesse processo, procuramos estabelecer relações entre os dados coletados nas análises dos planos de ensino e nos ambientes virtuais de

ensino e aprendizagem de cada professora, o que nos permitiu chegar a cinco categorias-síntese, que internamente apresentam categorias complementares:

- **Categoria-síntese 1:** Formação acadêmica do docente. **Categorias complementares:** temas de estudo/experiências com mídia na formação/auto-formação com mídias;
- **Categoria-síntese 2:** Experiências profissionais. **Categorias complementares:** experiências na docência/ experiências na pesquisa/ experiências na extensão;
- **Categoria-síntese 3:** Experiências com mídias na disciplina de Didática. **Categorias complementares:** a Didática nas licenciaturas/ Formação do futuro professor e as mídias em práticas pedagógicas na didática / Conhecimento e uso AVEA Práticas pedagógicas no AVEA/ uso de outras mídias em práticas pedagógicas;
- **Categoria-síntese 4:** Condições do trabalho docente no ensino superior. **Categorias complementares:** Formação e suporte para o uso do AVEA/ Uso e conhecimento dos 20% / monitor de disciplina (tutoria) / Carga horária e conteúdo – o tempo para trabalhar com a mídia/ EAD e presencial;
- **Categoria-síntese 5:** Uso de mídia e apropriação do aluno. **Categorias complementares:** uso do AVEA Moodle e de outras mídias pelo aluno.

Os resultados da pesquisa e de nossas análises constituem o próximo capítulo. Contudo, é conveniente ponderar que as práticas pedagógicas com, sobre e através das mídias no AVEA Moodle não expressam a totalidade das práticas com mídias de docentes universitários, pois elas são complementadas pela prática ocorrida em sala de aula presencial, que neste estudo não constituiu um foco de observação. Porém, com a realização das entrevistas consideramos que alguns elementos desta prática poderiam aparecer no discurso das professoras, o que contribuiu para o esboço de suas propostas de ensino com elas na disciplina de Didática no contexto do ensino presencial com o uso do AVEA.



## 5. AS MÍDIAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA

Em nosso itinerário, partimos da premissa de que os docentes universitários estão utilizando mais os recursos do que as atividades que são disponibilizadas pelo AVEA Moodle, e que este pode estar sendo mais utilizado por eles como um espaço de armazenamento de materiais para o acesso de estudantes do que como espaço para realizar atividades *online* de comunicação e interação em práticas pedagógicas.

Como ressaltamos, não poderemos considerar que as ações realizadas no AVEA Moodle pelas docentes de Didática investigadas expressam a totalidade de suas práticas pedagógicas em relação às mídias, uma vez que não analisamos as práticas que desenvolvem na sala de aula presencial. Nas entrevistas com elas procuramos dialogar sobre esta prática, o que nos permitiu identificar em seus discursos algumas ações que estão realizando ou pensando em concretizar com as mídias no ensino presencial, que também serão apresentadas ao longo do texto.

Neste capítulo procuraremos responder aos questionamentos sobre como as docentes de Didática da UFSC estão se adaptando às novas situações de ensino com o uso de AVEA na formação presencial de professores; quais são as práticas pedagógicas que estão realizando nesse espaço; como estão aprendendo a mediar a relação entre os sujeitos e os instrumentos midiáticos; o que pensam sobre o uso das mídias e AVEA na formação de futuros professores, e como vêm dando conta desta urgente tarefa. Ao mesmo tempo, não deixaremos de considerar que as práticas pedagógicas dessas professoras com o AVEA Moodle é ainda recente.

Mostraremos os resultados com base nas categorias-síntese e complementares a que chegamos, expostas na página 93 do capítulo anterior. Como apresentamos, iniciamos o estudo sobre as mídias usadas por docentes de Didática e suas práticas pedagógicas em ambiente virtual de ensino e aprendizagem nas licenciaturas presenciais da UFSC por meio da análise de planos de ensino e do AVEA Moodle de disciplinas que ministraram entre 2009 e 2010. Etapas que nos permitiram elaborar roteiros de entrevista com questões comuns e diferenciadas para cada docente (Apêndice A).

A partir deste caminho percorrido, descreveremos os resultados encontrados nas três etapas da pesquisa em ordem aleatória. Isso porque nossa compreensão sobre a realidade das docentes participantes da pesquisa baseou-se na triangulação dos dados, que permitiram mapear indícios que caracterizam as práticas pedagógicas das professoras de

didática em relação às mídias, bem como a algumas considerações a respeito desta realidade. Certamente tais resultados poderão ser aprofundados em estudos posteriores e longitudinais.

Por outro lado, partiremos do enfoque didático da Mídia-Educação (FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2010) para identificamos as atitudes docentes de Didática da UFSC em práticas *com*, *sobre/para* e *através* das mídias. Como apresentamos, segundo estes autores, as práticas *com* as mídias são aquelas em que o professor as considera como ferramentas e instrumentos de apoio em processos de ensino e aprendizagem, e as utiliza para promover a reflexão crítica de seus conteúdos e mensagens. Já as práticas *sobre/para* as mídias são aquelas em que o professor demonstra o interesse em integrá-las em processos de ensino e aprendizagem por seus potenciais para a produção de conteúdos. Vimos que o enfoque didático do professor *através* das mídias consiste em considerá-las como suporte e objetos de estudo em práticas formativas, mas pensamos que ele também possa abranger os dois primeiros enfoques.

Como mencionamos, nossa amostra de pesquisa é composta por cinco docentes de Didática entre o total de oito responsáveis por esse campo disciplinar no departamento de Metodologia do Ensino, no Centro de Ciências da Educação da UFSC. Ela representa 62,5 % desses docentes e é caracterizada predominantemente pelo gênero feminino. Para preservar a identidade das docentes investigadas, no corpo do texto elas serão identificadas como **Professora “A”**, **Professora “B”**, **Professora “C”**, **Professora “D”** e **Professora “E”**.

## 5.1 NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

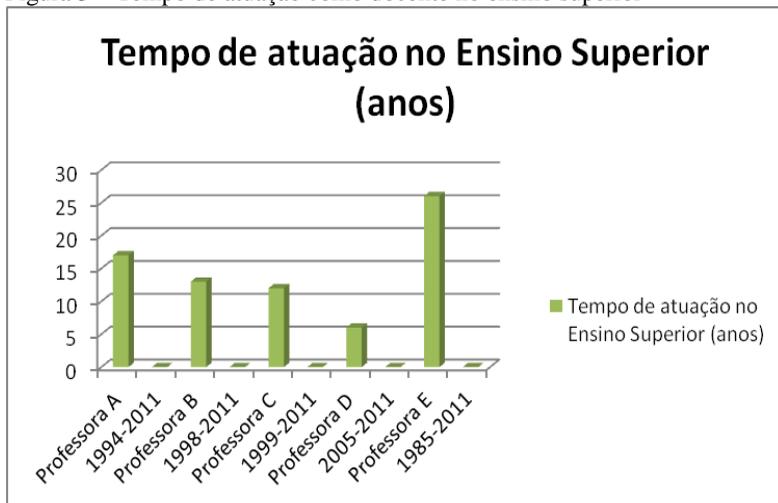
De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), consideramos que os saberes da experiência, os saberes de uma área de conhecimento específico e os saberes didático-pedagógicos constituem a profissionalidade do ser docente no ensino superior. Quando questionamos as docentes de Didática em relação às suas experiências profissionais e de formação, no sentido de identificar alguns elementos desta profissionalidade, verificamos que todas possuem a formação acadêmica tradicional: graduação em licenciatura, mestrado e doutorado. As professoras **“A”**, **“D”** e **“E”** são licenciadas em Pedagogia, enquanto que a **Professora “B”** é licenciada em Matemática e a **Professora “C”** é licenciada em Ciências Biológicas. As professoras

“**B**” e “**D**” também possuem uma segunda formação em graduação. A primeira em Comunicação e a segunda em Psicologia.

Mesmo que tenham áreas de formação diferentes na graduação e no mestrado, todas as professoras têm em comum o doutorado em Educação, sendo o tema central de estudo em suas pesquisas as “práticas pedagógicas” e a “atividade de ensino” em múltiplos contextos. Estudos que permitiram a essas professoras atuarem na área da Didática no CED, dentro do Departamento de Metodologia do Ensino.

No que se refere ao tempo de atuação no ensino superior, todas as professoras têm no mínimo cinco anos de experiência de trabalho como docente em contexto universitário, como mostra a Figura 3. Com exceção da **Professora “D”**, as professoras “**A**”, “**B**”, “**C**” e “**E**” têm em média dez anos de atuação nesse nível de ensino.

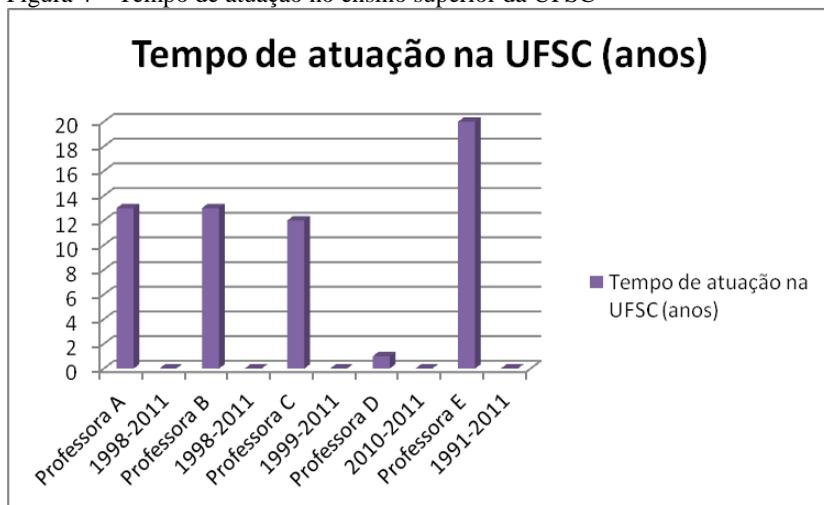
Figura 3 – Tempo de atuação como docente no ensino superior



FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Em relação ao tempo dedicado por essas docentes à atividade de ensino na UFSC, a média de dez anos de atuação é mantida no caso das professoras “**A**”, “**B**”, “**C**” e “**E**”, como exposto na Figura 4. A **Professora “D”** é também a que tem menos tempo de atuação na universidade, aproximadamente dois anos. O tempo de atuação das docentes na disciplina de Didática é o mesmo que o de atuação na UFSC, pois todas ingressaram na universidade por meio de concurso público para a atividade docente no MEN.

Figura 4 – Tempo de atuação no ensino superior da UFSC



FONTE – Elaborado pela pesquisadora.

Verificamos que a experiência das docentes não abrange somente o ensino em nível de graduação, como mostra o Quadro 9. Em relação ao contexto universitário, todas afirmaram nas entrevistas que em suas trajetórias profissionais também têm experiências na área da pesquisa e de extensão. Além de ensinarem na graduação, as professoras “A”, “C” e “E”, também atuam na Pós-Graduação, ministrando disciplinas e orientando pesquisas de mestrado e doutorado.

No que tange à atuação no ensino em nível de Educação Básica, apenas a **Professora “E”** não tem essa experiência. Com exceção da **Professora “C”**, a maioria das professoras já atuou na EAD, em níveis de educação distintos.

A experiência das professoras “A”, “B”, “D” e “E” na educação a distância nos permite afirmar que de uma forma ou de outra, elas já haviam utilizado algum tipo de AVEA e outras mídias em suas práticas pedagógicas. Este fato mostra que estão inseridas no processo de virtualização da educação ou educação *online* há mais tempo que a **Professora “C”**. Mas, verificamos que tal indicio não significa que têm, em sua maioria, usos diferenciados do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, como mostraremos posteriormente.

Quadro 9 – Atuação profissional das professoras de Didática

ENSINO	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E
Infantil	X				
Fundamental	X	X	X	X	
Graduação	X	X	X	X	X
Graduação EAD		X		X	
Especialização	X	X		X	X
Especializ. EAD	X	X		X	
Coplementação Pedagógica	X				
Coplementação Pedagógica EAD	X	X		X	X
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>					
Mestrado	X		X		X
Doutorado	X		X		X
<b>PESQUISA</b>	X	X	X	X	X
<b>EXTENSÃO</b>	X	X	X	X	X

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Quando perguntamos para as quatro docentes se achavam que ter ensinado na EAD contribuiu para o seu uso do ambiente virtual no ensino presencial, percebemos que entre elas existem duas opiniões.

A primeira, compartilhada pelas professoras “A” e “D”, diz respeito ao pensamento de que a experiência na EAD complementa e subsidia o uso do ambiente virtual no ensino presencial, como afirma a **Professora “D”**.

*Sim, com certeza. Na verdade, uma modalidade, quando você atua nas duas, acaba contribuindo para repensar a outra. Então, tem algumas coisas que eu trabalho no a distância e que trago para o presencial, como atividades complementares que eu mesmo adapto para trabalhar no presencial, e da mesma forma que os recursos eu também acabo utilizando mais no presencial. Para organizar o processo, na forma de registro muitas*

*vezes para compartilhar informações com os alunos, como comunicação, então isso facilita bastante (Professora “D”).*

A segunda opinião, compartilhada pelas professoras “B” e “E”, está relacionada ao pensamento de que ter experiências na educação a distância não influencia nos seus usos do ambiente virtual no ensino presencial. Para a Professora “B”, o uso do AVEA no presencial é independente de sua experiência na educação a distância, como mencionou ao longo de sua entrevista: *Acho que eu teria utilizado se não tivesse participado da educação a distância, acho que teria participado de qualquer maneira. Para mim pelo menos isso foi independente.*

A Professora “E”, que não chegou a utilizar o AVEA Moodle no ensino presencial no período estudado, afirma que quando usou o ambiente virtual na educação a distância não teve muitas experiências na mediação e comunicação com estudantes através dele, o que não permitiu que conhecesse mais as possibilidades que apresenta.

### **5.1.1 Consumo e produção com mídias em práticas cotidianas e/ou formativas**

Ao perguntarmos para as docentes de Didática a respeito de suas experiências com as mídias no dia a dia e se em sua trajetória escolar/universitária tiveram práticas formativas com elas, identificamos que entre as cinco professoras, a “D” e “A” foram as únicas que mencionaram ter discutido sobre o uso das mídias durante a formação acadêmica. As demais professoras não recordaram no momento da entrevista as possíveis experiências com elas.

Enquanto a primeira teve experiência de pesquisas específicas sobre a educação e as mídias, desenvolvida na graduação, no mestrado e no doutorado, a segunda teve professores que trabalharam com vídeos e filmes no curso de mestrado, como mostram seus depoimentos abaixo.

*[...] No mestrado alguns professores trabalhavam com vídeo, com tecnologias, teve uma professora que trabalhou, e que até hoje eu trabalho com esse filme, que era com o próprio Van Gogh, aquela aula dinâmica que ela fez com o Van Gogh, e tem umas coisas assim que foram marcantes... Discussão das tecnologias, do uso*

*das tecnologias, muito esporádico e com a própria Belloni que fazia essa discussão, já é bem recente, acho que isso em 2006 [...] (Professora “A”).*

*Eu fiz uma disciplina optativa... Onde estudava um pouco essa questão da tecnologia. Na época eu já estava envolvida em um projeto de iniciação científica aonde eu abordava o uso das tecnologias [...] Tive outro professor que também trabalhou os fóruns, lembro que era bem pouco... Ai no mestrado e no doutorado não tinha um uso durante a formação enquanto recurso. Nada... Eu comecei a trabalhar, a pesquisar a questão da EAD, e a fazer vários cursos de formação continuada a distância para que eu pudesse sentir os insights por parte do aluno... (Professora “D”).*

Diante dos depoimentos das professoras “A” e “D” e da literatura estudada e exposta ao longo de nossa dissertação, compreendemos que o movimento de formação de professores para as mídias é muito recente nas discussões sobre a educação, pois somente a partir do final da década de 1990 é que elas começam a aparecer com mais ênfase nas políticas públicas e nas reflexões de autores que se dedicam a questão da formação continuada e pedagógica de docentes universitários (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008; MASETTO 1998; 2000, 2009).

Este movimento ocorre em paralelo ao próprio desenvolvimento, difusão e democratização da internet no país. Por outro lado, percebemos que o *boom* da EAD no cenário brasileiro, nessa mesma época, tem contribuído e muito para integrar mídias em práticas pedagógicas nas instituições de ensino superior e fomentado reflexões sobre a convergência entre a educação presencial e a educação a distância em universidades.

Quanto ao depoimento da Professora “A”, que expôs quão marcante foi a aula dinâmica com o vídeo do Van Gogh, ministrada por uma de suas professoras (durante a trajetória acadêmica), verificamos que esta dinâmica está presente em sua prática pedagógica na Didática, quando aborda com os estudantes a *organização do trabalho pedagógico*, como mostra a Figura 5. Ela evidencia a aprendizagem do uso deste vídeo a partir do modelo de ensino de sua professora.

Figura 5 – Unidade cinco do AVEA de Didática D2, Professora “A”

5 **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: planejamento, conhecimento escolar, o registro e avaliação**

-  Reflexões sobre o filme "Sonhos" e Vincent Van Gogh
-  Algumas informações sobre a vida de Van Gogh
-  Vincent - Música, imagens e reflexão
-  Reflexões realizadas em aula

FONTE: AVEA Moodle da Disciplina de Didática Geral II – UFSC.

Já a **Professora “D”** demonstra determinada experiência de formação inicial e continuada com estudos sobre o uso e a própria prática deste uso, além de dar a entender que o AVEA também fez parte de seu processo formativo.

Verificamos que a trajetória da maioria das docentes na educação superior coincide com a época em que as discussões sobre a formação pedagógica para a docência universitária tornam-se uma constante nas questões de políticas educacionais e institucionais. A **Professora “D”**, que ingressou na universidade como estudante na mesma época em que as demais docentes ingressaram na docência universitária, viveu em seu processo de formação algumas experiências que não fizeram parte do processo de formação das professoras **“B”**, **“C”** e **“E”**.

As experiências com as mídias das professoras **“A”** e **“D”** são exemplos que confirmam as contribuições e a importância da formação de professores com e para o uso das mídias, inicial ou continuada, para que estejam presentes na atividade de ensino em qualquer nível, como aprofundaremos mais adiante.

Quando questionamos as cinco professoras a respeito do uso para o consumo e produção de mídias no dia a dia, em especial as mídias de internet, todas afirmaram ter algum tipo de experiência prática com elas, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Uso/consumo de mídias pelas docentes de Didática

Uso e Consumo de Mídia Mencionado/Professora	“A”	“B”	“C”	“D”	“E”
Computador	X	X	X	X	X
Internet	X	X	X	X	X
E-mail	X	X	X	X	X
Editor de Vídeo		X			
Power Point	X	X			
Data Show	X	X			
Editor de imagem	X				
Editor de texto	X				
Face Book	X	X		X	X
Orkut	X	X		X	X
MSN	X			X	
Google Talk	X			X	
Skype	X			X	
Lista de discussão	X	X	X		X
Fórum Online	X	X	X		X
Fórum de Graduação	X	X			X
Twitter	X				
Blog				X	
You Tube			X		

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

*Computador, Internet e E-mail* são as mídias mais utilizadas por todas as docentes de Didática da UFSC. O questionamento feito as levou a mencionar também a prática com elas no exercício da profissão, como mostram seus depoimentos:

***O computador eu uso para tudo, para digitar material, para me organizar, para tudo... Para dar aula... Eu posso dizer que eu levo para a sala de aula o computador, e na sala que não tem data-show eu passo a levar também. Sempre carregada... Utilizo muito para dar aula. Hoje em dia eu consigo ver, por exemplo, aonde tem computador e nem sempre carregar... Uso para trabalhar, para editar fotografia, para produzir***

*texto, para pagamento de contas, está presente no dia a dia (Professora “A”, grifo nosso).*

*Eu uso [computador] para escrever, para preparar aulas, basicamente Power Point. Eu uso bastante editor de vídeo, gosto bastante de editar vídeos... É uma coisa que eu gosto e faço rápido, principalmente vídeos que os alunos podem utilizar ou para a própria aula. Então... O que eu uso mais é o e-mail, é claro [...] Eu uso o e-mail para trocar recados com os alunos ou o Fórum de graduação (Professora “B”, grifo nosso).*

A menção das professoras **A** e **B** ao uso de data-show e do software de apresentação de slides *Power Point* (PPT), respectivamente, nos permite identificar que produzem conteúdos a partir do uso de mídias como suporte e apoio para a exposição de conteúdos. São práticas pedagógicas no enfoque didático com e através das mídias na educação, para além do consumo (FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2010).

Assim como a Professora **B**, as professoras **C** e **D** afirmam que utilizam bastante a internet e o e-mail. Enquanto a primeira menciona se comunicar com estudantes através dele, as outras duas usam para atividades de produção textual e pesquisa. Além disso, a segunda professora também usa o computador para armazenar sua bibliografia. Indícios que permitem afirmar que estas mídias estão presentes na organização do trabalho destas docentes na dimensão do consumo, porque usam os serviços de comunicação, de acesso e armazenamento de conteúdos que estas mídias oferecem, mas também de produção, pois utilizam suportes midiáticos para elaborar conteúdos, como mostram os depoimentos das professoras **C** e **D**:

*Computador sempre utilizei [...] Sempre uso como processador de textos, planilhas, banco de dados, inclusive tenho minha bibliografia toda no computador. Uso muito, muito e-mail [...] De fato, sou assim consumidora digamos de e-mail, internet bastante também... Assim, para navegar (Professora “C”, grifo nosso).*

*Na verdade estou direto conectada no computador, mais para o planejamento de aula,*

*para o acesso, acabo tudo meio que organizando quase que pelos e-mails que tu vai recebendo e vendo as demandas. Hoje em dia você trabalha com artigo, com pesquisa, é tudo hoje em dia a partir de softwares [...] Você acaba ficando direto ligado ao computador (Professora “D”, grifo nosso).*

Já a Professora “E”, consome o serviço de comunicação que o e-mail oferece para trabalhar e se relacionar com pessoas no dia a dia:

*No âmbito pessoal, eu uso para a comunicação e trabalho e também comunicação com amigos... Eu tenho o e-mail, que eu uso para a comunicação com amigos, parentes e amigos e trabalho... Mas no trabalho é maior a intensidade. Então eu tenho o e-mail e uso diariamente com muita intensidade. No trabalho a gente está tendo praticamente todo tipo de comunicação mediada pelo e-mail, comunicação por mensagens de e-mail (Professora “E”, grifo nosso).*

As mídias de internet também são consumidas pela maioria das professoras, pois o *Facebook*, o *Orkut*, o *MSN*, as listas de discussão e fóruns *online* aparecem em seus relatos sobre as experiências com elas no cotidiano. O *Facebook* e o *Orkut* são utilizados por algumas professoras para *comunicação e interação com a família e amigos*, com exceção da Professora “C”. Sobre essas duas mídias, as professoras “B” e “D” afirmam não ter o hábito de usá-las muito pela ausência de tempo no dia a dia.

A *Lista de discussão online* está presente nas práticas cotidianas de quase todas as docentes, com exceção da Professora “D”. A maioria delas participa de discussões de grupos de pesquisa e de fóruns sobre assuntos educacionais ou de assuntos gerais (fatos cotidianos, notícias, futebol etc.). Outra mídia utilizada pelas professoras “A”, “B” e “E” é o fórum de graduação<sup>48</sup> disponibilizado pela UFSC a todos os professores e estudantes desse nível de ensino para a comunicação com estudantes.

---

<sup>48</sup> O Fórum de graduação da UFSC, através de salas de discussão, “tem o objetivo de contribuir no intercâmbio de informações e conhecimentos entre professores, graduandos e coordenação do curso, principalmente numa comunidade onde o tempo é escasso e o encontro com os colegas de curso limita-se à aula“. Ao todo são quatro tipos de Fórum, cujo objetivo de uso é

Percebemos que estas professoras consomem mídias para práticas de lazer, entretenimento e comunicação. As mídias de comunicação instantânea como o *Messenger*, o *Skype* e o *Google Talk* são utilizados apenas pelas professoras “A” e “D”. Outras mídias digitais como o *Twitter*, o *Blog* e o *Youtube* são utilizados apenas por uma professora, respectivamente a **Professora “A”**, a “D” e a “C”.

No que se refere à produção de mídias, as professoras “A”, “B” e “C” afirmam saber e gostar de editar e produzir vídeos e filmes, enquanto a **Professora “D”** menciona que sabe fazer isso, mas não tem hábito e tempo para realizar tais atividades. No caso da **Professora “E”** esse tipo de produção não aparece. As professoras “A” e “C” também pontuam ter experiências na produção de sites, como exposto no Quadro 11.

Quadro 11 – Produção de mídias pelas docentes de Didática.

<b>Produção de Mídia Mencionado/Professora</b>	<b>“A”</b>	<b>“B”</b>	<b>“C”</b>	<b>“D”</b>	<b>“E”</b>
Editor de vídeo	X	X	X	X	
Power Point		X			
Editor de imagem	X				
Editor de texto	X	X	X	X	X
Editor de planilhas			X		
Editor de Sites	X		X		

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Quando se referiram ao uso de vídeos e filmes, as professoras “A” e “C” lembraram-se de experiências que realizaram na educação e

---

diferente e pode ser assim descrito: 1) *Fórum de discussão das disciplinas matriculadas no semestre*: podem postar tópicos durante o semestre letivo apenas os participantes da disciplina (professores e estudantes); 2) *Fórum de discussão dos graduandos do curso*: podem postar tópicos a coordenação geral e o estudante do respectivo curso, sob autorização da primeira; 3) *Fórum de discussão dos prováveis formandos do semestre*: podem postar tópicos a coordenação geral do curso e estudantes em situação de conclusão de curso; 4) *Fórum de discussão dos graduandos da UFSC*: todos os estudantes da comunidade universitária podem participar de tópicos que são criados pelas coordenações de curso e pelo administrador geral do Fórum. Informações retiradas da página de acesso ao Fórum de Graduação, disponível em <http://www.cagr.ufsc.br/forum/;jsessionid=A0A0CD8F64521B628A4D6C1260389BA3> Acesso em 10/11/2011.

de práticas pedagógicas com algumas mídias antes de serem docentes de Didática na universidade. Práticas que pensamos terem proposto para o acesso ao conhecimento, a partir de sua reprodução e exibição com mídias, como mostram os depoimentos abaixo:

*Eu fico me lembrando da minha sala na educação infantil, que eu ficava projetando os slides na parede para reproduzir, sei lá, desenho... Não sei por que, mas de alguma maneira o uso dos slides é uma das coisas que eu utilizava... Música eu gostava muito de utilizar... Para passar história para as crianças, livros, essas coisas... Eu sempre gostei muito de utilizar, eram algumas tecnologias que a gente utilizava como possibilidade na época. Então eu já gostava muito de utilizar, de trabalhar com histórias, sempre gostei muito de utilizar (Professora “A”).*

*Uma coisa que eu sempre trabalhei com os alunos foi filme. Sempre gostei muito de trabalhar com filme... Televisão não muito, quer dizer, televisão só respondendo um pouco a demanda dos alunos, do tipo: - Ah professora! Passou no Fantástico tal coisa e tal... Mas isso a partir de demandas dos alunos, nunca, digamos assim, propus a eles que olhassem. Não me lembro também de ter usado algum programa de televisão como elemento de aula... Não lembro. Agora filme sim. Sempre trabalhei e muito (Professora “C”).*

Por meio do depoimento de cada uma das cinco professoras, verificamos que muitas mídias constituem suas atividades cotidianas, tanto no âmbito pessoal como no profissional, seja na preparação e edição de materiais para as aulas ou na comunicação e interação com seus familiares, amigos, estudantes e pares. Por esse motivo, pensamos que a experiência prática de consumo e de produção de mídias de todas as professoras no dia a dia é também um elemento que contribui para a auto-formação com elas, e para a sua integração em práticas pedagógicas mediadas.

Como apresentamos, Masetto (2000; 2009) tem apontado em seus estudos sobre a formação pedagógica do docente universitário que o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação deve ser analisado como mediação pedagógica. A visão do autor é a de que o

professor universitário precisa dominar as tecnologias no âmbito teórico e prático, pois conviverá em sua prática pedagógica com jovens inseridos em uma cultura digital. Em suas palavras, “refletir hoje sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior nos coloca diante do cenário de pensar a formação de profissionais que atuam na sociedade do conhecimento” (Idem, 2009, p.4), o que implica pensar em novas atitudes, posturas e competências docentes.

A mediação pedagógica, segundo Masetto (2000), é a ação que o professor realiza no objeto a ser conhecido pelo estudante, com a intenção de auxiliá-lo na coleta, manipulação e discussão de informações, isto é, o professor é o agente mediador entre o conhecimento e o estudante para a produção de novos conhecimentos. Ao articularmos o conceito de mediação pedagógica do autor com a educação para as mídias, pensamos que esta mediação que o professor realiza nesse objeto, esta atitude, deva ocorrer em três dimensões: a de utilizar, a de refletir e a de produzir mídias, ou seja, uma mediação pedagógica com, sobre/para e através delas (FANTIN, 2006, RIVOLTELLA 2010).

Os usos mencionados pelas docentes entrevistadas nos permitem afirmar que na atividade de ensino de Didática elas realizam a mediação pedagógica *com* as mídias. Também percebemos que algumas realizam esta mediação *sobre/para* e/ou através delas, o que mostraremos em algumas de suas práticas no AVEA e a partir de suas propostas de ensino. Entretanto, pensamos que não há um equilíbrio entre estes enfoques didáticos da Mídia-Educação em suas práticas, principalmente porque é difícil integrá-las em práticas pedagógicas quando não há interação com elas para além dos consumos, isto é, no manejo, na reflexão, na apropriação e na produção (BONILLA 2002; FANTIN, 2006).

Como afirmamos no segundo capítulo, as mídias hoje constituem novos espaços de sociabilidade, na comunicação e na interação entre os seres humanos. Elas alteram as relações entre o tempo e o espaço, proporcionando o acesso, a produção e a socialização de informações conectadas mundialmente através da internet. Constituem um espaço amplo de interação social. Contudo, mesmo que tenhamos verificado que as mídias citadas anteriormente (computador, E-mail, *Blog*, *Orkut*, *Facebook* etc.) fazem parte do uso no cotidiano ou na prática profissional da maioria das docentes, o fator tempo e trabalho/esforço são apontados como uma das justificativas para o não uso de algumas dessas mídias nestas duas situações, como menciona a **Professora “B”**:

*Eu uso muito pouco. Não uso muito. Eu uso o Facebook recentemente, mas também não tenho muito... **Não uso porque principalmente não tenho tempo, não porque eu não queira...** Faço um uso bem mínimo por total falta de tempo, na verdade.*

Esse sentimento é compartilhado pela **Professora “C”** quando afirma que não usa e *não pretende utilizar Orkut, MSN e Facebook, porque só o e-mail já dá bastante trabalho*, e pela **Professora “D”**, que afirma que:

***Eu não uso muito por uma questão de tempo.** Por exemplo, para ter um Twitter tem que ficar alimentando... acho que também não tenho isso ainda muito presente, acho que os adolescentes fazem isso de uma forma muito mais natural... **Eu teria que ter um esforço para ir lá e alimentar, enfim..**A í eu tenho e-mail, claro! Tenho MSN, SKYPE, mas eu uso bem pouco... Aí o Blog eu trabalho mais com os alunos, mas não como meu... **Eu até tenho bastante vontade de elaborar um projeto com uma proposta de um Blog..** Aí tem o Orkut e o Facebook que eu uso bem menos (**Professora “D”**, grifo nosso).*

A ausência de tempo para o uso de mídias na atividade profissional é uma temática recorrente nos depoimentos dessas professoras. Em relação às práticas pedagógicas nas disciplinas ministradas, questões de tempo como o jogo entre a carga horária e o conteúdo curricular da Didática, entre as atividades de pesquisa e extensão que realizam e, entre o tempo de conhecimento e acesso dos alunos às tecnologias foram pontuadas pelas docentes como elementos que não apresentam condições de trabalho no ensino superior para o uso delas em processos formativos.

Por outro lado, algumas docentes mencionam que a formação docente para o uso de ambientes virtuais e de mídias em geral ainda é muito incipiente na UFSC. Suas narrativas indicam que estas condições de trabalho constituem motivações sobre a presença ou não das mídias na atividade de ensino na universidade. As professoras “A”, “B” e “C”, por exemplo, mencionam que estão constantemente sobrecarregadas de

atividades na universidade, o que as impede de ter mais tempo para estudar as mídias, pois têm este interesse.

Compreendemos que ter experiências formativas com as mídias no processo de constituição do ser docente e, no desenvolvimento da profissionalidade, também representa para a maioria das professoras de Didática um elemento motivador para usá-las ou não em processos de ensino e aprendizagem.

## 5.2 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS MÍDIAS

As entrevistas realizadas com as docentes de Didática nos fizeram buscar compreender as reais condições de trabalho e de integração de mídias em suas práticas pedagógicas na Didática e na UFSC. Como expusemos, é somente a partir da década de 1990 que as instituições de Ensino Superior começam a desenvolver programas de avaliação docente por discentes, que resultam em programas de formação inicial e continuada de professores (BAZZO, 2007; PIMENTA E ANASTASIOU 2008) universitários.

No que tange à temática das mídias na educação, vimos que é também nessa época que as discussões sobre a necessidade de formar professores para a sua integração em processos de ensino e aprendizagem ocorrem. Entretanto, pensamos que a literatura e as políticas educacionais tem maior foco para os processos de Educação Básica e para as políticas governamentais de expansão da EAD. As abordagens explicitam a necessidade de capacitação pedagógica de docentes no uso de novas tecnologias da informação e comunicação na rede mundial de computadores, a partir de plataformas virtuais, de vídeo ou Web conferência, por exemplo.

Por meio do estudo de Bazzo (2007) acerca da constituição da profissionalidade docente no Ensino Superior no contexto da UFSC, verificamos que nessa universidade a oferta de atividades de formação pedagógica para professores universitários iniciou em 1993, a partir de Programas de Formação Pedagógica para os docentes da UFSC (PFPPD)<sup>49</sup>. Tais programas foram motivados pelo movimento de avaliação institucional do Ensino Superior de Graduação na universidade, que foi realizado por discentes no início dos anos de 1990.

---

<sup>49</sup> Segundo a pesquisadora, os PFPPD tiveram dez edições no período entre os anos de 1993 e 1999, passando por adequações em relação a realidade e às concepções de dirigentes da instituição em cada momento.

Segundo a autora, contribuir para a implementação do uso de novas tecnologias em sala de aula foi um dos objetivos dos PFPD.

Em seu estudo também identificamos que a utilização de vídeo em sala de aula e a ciência e a tecnologia foram temáticas de oficinas oferecidas aos professores. Bazzo (Idem) conta em sua tese que os PFPD, por força de legislação, foram substituídos pelo Programa de Formação Docente - PROFOR, voltado aos professores recém contratados e que estariam cumprindo estágio probatório na UFSC<sup>50</sup>.

Nas temáticas oferecidas pela programação do PROFOR ao longo dos anos, verificamos que assuntos como *tecnologias e novas educações; discursos da ciência e da tecnologia na formação universitária; a linguagem audiovisual e o uso de mídias na educação presencial e a distância; utilização do ambiente virtual de ensino aprendizagem Moodle; capacitação para o uso educacional da videoconferência e mediação pedagógica em EAD* aparecem em atividades como palestras, oficinas e cursos entre 2006 e 2008.

No caso da UFSC, é preciso ressaltar que a já citada disponibilidade de acesso técnico ao Moodle (com a integração de matrículas e cadastro de turmas no sistema de graduação presencial a partir de 2009) veio acompanhada por uma política de formação docente para o uso do ambiente virtual, que tem sido oferecida com alguma frequência por meio do PROFOR. A oficina “Capacitação para o AVEA Moodle” foi oferecida pela primeira vez pelo programa aos professores em 2008.

A partir de 2009, essa oficina de capacitação (com carga horária de duração de oito horas/aula) passou a ser oferecida regularmente pelo PROFOR, em dias e horários diferenciados. De fevereiro a dezembro daquele ano foram oferecidas vinte oficinas, que em média disponibilizaram dez vagas para professores. Entretanto, por ausência de inscritos foram canceladas seis vezes, totalizando a oferta real de quatorze oficinas, com aproximadamente cento e oitenta vagas oferecidas. Em 2010, esse ritmo de oferta baixou um pouco, tendo sido realizadas dez oficinas ao todo, mas com a média de trinta vagas ofertadas em cada, com aproximadamente duzentos e oitenta vagas

---

<sup>50</sup> O PROFOR foi criado pela Pró-Reitoria do Ensino de Graduação em 2002. No site do programa é possível verificar os cursos e as temáticas abordadas desde 2006. Disponível em <http://profor.ufsc.br/?q=programacao> Acessado em 12 jul. 2011.

oferecidas ao ano<sup>51</sup>. De 2009 para 2010, houve um aumento de cem vagas para a participação dos docentes da UFSC nas oficinas para uso do AVEA Moodle<sup>52</sup>.

Esses dados indicam que o processo de apropriação do Moodle por professores da UFSC vem sendo associado a uma política de formação docente realizada pela universidade. No entanto, ainda pouco se sabe sobre como vem se dando esse processo de inclusão e letramento digital por parte dos professores, o que reforça ainda mais a necessidade de estudos nessa direção. De acordo com Bonilla (2002), cursos rápidos de capacitação operacional são importantes, mas não dão conta de incluir o professor digitalmente em práticas de produção e a autoria.

### **5.2.1 Formação e suporte para uso do AVEA Moodle no ensino presencial**

Quando perguntamos para as cinco docentes de Didática se participaram de alguma atividade de formação para o uso do AVEA Moodle no ensino presencial na UFSC, verificamos que a maioria delas conhece e cita as oficinas de capacitação oferecidas pelo PROFOR. Entretanto, a participação dessas docentes nelas foi minoritária, pois

---

<sup>51</sup> O PROFOR também ofereceu oficinas, seminários, palestras e cursos discutindo várias temáticas da educação e das mídias e do AVEA Moodle. Em 2009 e 2010 foram oferecidas atividades com os seguintes assuntos: “Gerenciamento dos Instrumentos de Avaliação de Aprendizagem no ambiente Moodle”; “Repositórios institucionais e de objetivos virtuais de aprendizagem: socializando as melhores práticas”; “Desenvolvimento de conteúdo para EaD em mídia impressa”; “Tecnologia de comunicação digital e transposições didáticas”; “Formação docente, uma abordagem dentro do campo CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade)”; “Capacitação Base Springer” (base de e-books); “Capacitação Elsevier” (base de textos online); “Capacitação base de textos Scielo”; “Mediação Pedagógica em EAD”; “Utilização do Software Power Point”; “Capacitação na base de dados Thomson e “Linguagem audiovisual na educação presencial e a distância” (oferecido pela orientadora desta pesquisa). Disponível em <http://profor.ufsc.br/?q=programacao> Acessado em 12 jul. 2011.

<sup>52</sup> No ano de 2011 verificamos que ao todo foram ofertadas treze oficinas, que disponibilizaram trezentas e trinta vagas para professores. Dados que mostram um aumento na oferta de oficinas e de vagas, pois foram oferecidas cinquenta a mais em 2011 do que em 2010. Por outro lado, também verificamos a ocorrência de quatro tipos de atividades diferentes que abordaram as mídias na interface entre o ensino presencial e a distância. Disponível em [http://www.profor.ufsc.br/?q=node/20&selected\\_year=2011](http://www.profor.ufsc.br/?q=node/20&selected_year=2011) Acessado em 10 de mar. 2012.

somente a **Professora “B”** afirmou ter parcialmente frequentado uma das vinte e quatro oficinas de capacitação para o ambiente virtual, ofertadas pelo programa entre 2009 e 2010. Em suas palavras,

*Sim. Participei de uma oficina que foi ofertada o dia todo, mas eu só pude ir em um período... Foi logo que o Moodle foi criado... Nós recebemos um e-mail que haveria capacitação e tal... E eu fui num período. Mas foi muito básico, assim, mal deu para compreender. Mas depois, com o uso, eu acabei compreendendo melhor como funciona o Moodle, as funcionalidades que tem... Com o tempo... (Professora “B”, grifo nosso).*

A adjetivação das oficinas oferecidas como *básicas* igualmente apareceu no depoimento da **Professora “D”**. Aliás, por acreditar que elas *são mais para iniciantes*, a professora mencionou ser este o motivo de não ter participado de nenhuma delas. Para as professoras “A”, “C” e “D”, o uso do AVEA Moodle na prática foi também a fonte de aprendizagem sobre as funcionalidades do ambiente virtual. No caso da **Professora “E”**, informações sobre possibilidades de uso do AVEA foram obtidas por meio da divulgação de seus colegas de departamento na universidade.

Outras fontes de formação e informação sobre o AVEA Moodle apareceram no depoimento das docentes. Isso porque a maioria delas menciona que quando o assunto é suporte ao docente para a resolução de problemas ou dúvidas, ele não existe oficialmente na instituição. A página de acesso ao ambiente<sup>53</sup> para os cursos presenciais confirma esta realidade ao trazer a seguinte informação:

*Não há na UFSC um grupo institucionalmente formado nem profissional contratado especificamente para prestar atendimento a usuários no que se refere ao uso do Moodle. Este atendimento é realizado por uma equipe de bolsistas de graduação e pós-graduação coordenados pelo prof. Ricardo Silveira (INE/CTC) que auxiliam os professores em tarefas específicas, com todas as implicações em termos de conhecimento e horários disponíveis à*

---

<sup>53</sup> Disponível em <http://moodle.ufsc.br> Acessado em 23 de agosto de 2011.

*ação. O contato pode ser feito: via telefone, via formulário eletrônico e presencialmente (Fonte: Moodle UFSC presencial).*

Por outro lado, a página do AVEA Moodle também disponibiliza informações e dicas para professores da universidade no que denomina como “Oficina Virtual do Moodle”. Ao mesmo tempo, oferece tutoriais sobre alguns recursos e atividades, que podem ser acessados e visualizados a qualquer momento. Trazemos no texto dois exemplos, nas Figuras 6 e 7, mas outros podem ser encontrados no site. Nele há ainda a indicação do Laboratório de Apoio Docente do Ensino Presencial e a Distância (LADE)<sup>54</sup>, que oferece atendimentos de bolsistas do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e de estudantes dos diversos programas de pós-graduação da UFSC para todos os docentes da universidade.

As professoras “A” e “C” mencionaram o professor Ricardo Silveira<sup>55</sup> como a referência a quem recorreram quando tiveram dificuldades para realizar alguma atividade no ambiente. O Núcleo de Processamento de Dados (NPD) e o Departamento de Informática e Estatística (INE) também foram citados pela Professora “C” como locais em que buscou auxílio e teve retorno quando teve dúvidas e necessidades de ajustes no AVEA Moodle. As professoras “A” e “D” mencionaram que a atuação em projetos de educação a distância e, as formações que ofereceram, contribuíram para que conhecessem melhor o Moodle. Porém, as oficinas e tutoriais da página do ambiente virtual não foram mencionadas pelas docentes em seus depoimentos. Por que razão? Será que elas desconhecem estas possibilidades? Será que o próprio recado da página inicial faz com que estas professoras não naveguem e explorem as demais informações que podem ser encontradas neste espaço sobre o AVEA?

Percebemos que mesmo que não tenham participado de atividades de formação para o uso do AVEA Moodle, e nem navegado na sua página em busca de informações, elas buscaram auxílio em outros meios para resolver suas necessidades cotidianas em relação ao ambiente virtual. Elementos que indicam que além do interesse em sanar

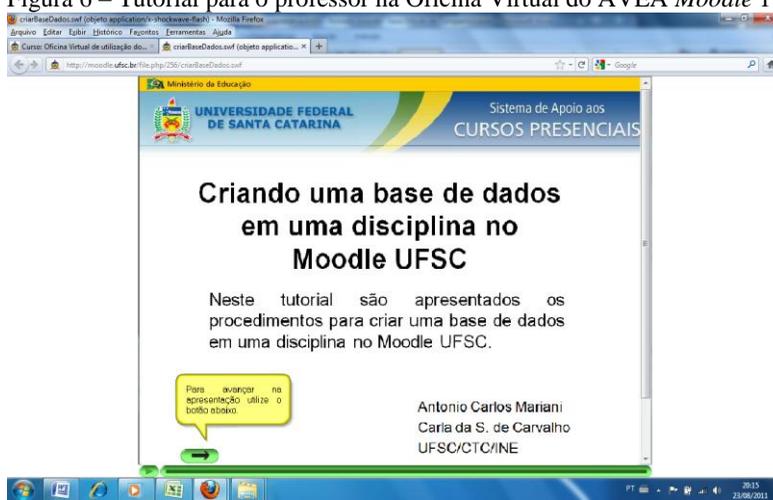
---

<sup>54</sup> O LADE funciona no prédio do Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas da UFSC, no 4º andar. Podem ser agendados atendimentos por telefone, através do Ramal 6792.

<sup>55</sup> Esse professor é um dos responsáveis pela implementação e acompanhamento do Moodle na UFSC. Verificamos que também ministrou algumas das oficinas de capacitação para o AVEA Moodle.

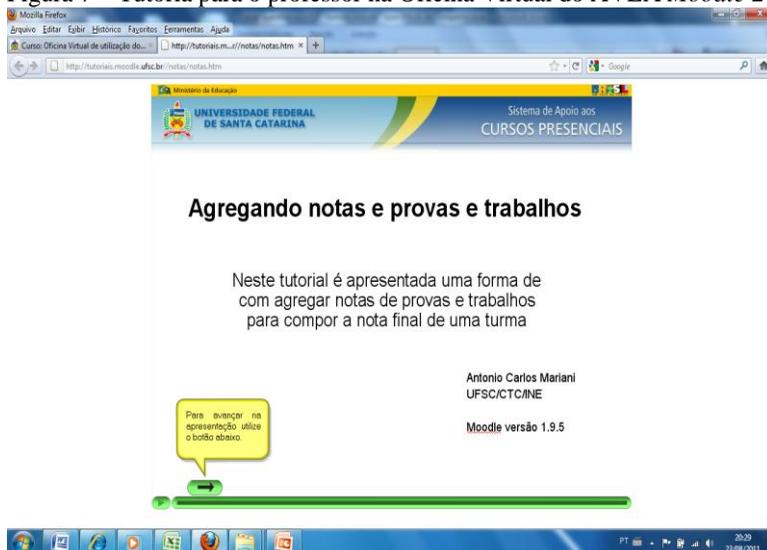
dúvidas e resolver problemas, há também a preocupação com o bom funcionamento do AVEA e interesse em aprender mais sobre suas funcionalidades.

Figura 6 – Tutorial para o professor na Oficina Virtual do AVEA Moodle 1



FONTE: [www.moodle.ufsc.br](http://www.moodle.ufsc.br)

Figura 7 – Tutoria para o professor na Oficina Virtual do AVEA Moodle 2



FONTE: [www.moodle.ufsc.br](http://www.moodle.ufsc.br)

Por outro lado, a programação de formação docente oferecida pelo PROFOR ao longo dos anos na UFSC mostra que a temática sobre a relação educação e mídias-tecnologias esteve presente em um número expressivo de atividades. Em relação à formação específica para o AVEA Moodle, se a maioria das professoras entrevistadas pensa que as atividades oferecidas pelo Programa de Formação Docente são insuficientes em relação às demandas das práticas e experiências com ele, nos propusemos à compilação de seus conhecimentos e usos dos recursos e atividades que o ambiente virtual proporciona, no intuito de verificar como elas se apropriaram desses instrumentos e cogitar possibilidades que possam contribuir com esta formação.

### 5.2.2 Conhecimento e uso de recursos e atividades do AVEA Moodle

No terceiro capítulo, apresentamos que, em termos de proposta, o AVEA Moodle concebe os recursos como instrumentos de organização de conteúdo para os docentes e as atividades como possibilidades para a interação, colaboração e comunicação entre os participantes e a interação estes e o conteúdo do curso e/ou disciplina. Mostramos que o ambiente virtual para o ensino presencial da UFSC oferece sete tipos de recursos e dezenove tipos de atividades com potenciais distintos<sup>56</sup>.

Sinalizamos que, entre as docentes que participaram da amostra de nossa pesquisa, apenas a **Professora “E”** não usou o ambiente virtual nas disciplinas de Didática estudadas<sup>57</sup>. Entretanto, nas entrevistas

---

<sup>56</sup> **Recursos:** *Página de texto simples; Página de WEB; Link a um arquivo ou site; Visualizar um diretório; Usar um pacote IMS CP; Jmol e Inserir rótulo.* **Atividades:** *Agenda de atendimento; Hot potatoes; Base de dados; Chat; Enquete; Escolha; Flash vídeo; Fórum (geral; de notícias; de um tópico por participante; de perguntas e respostas e de discussão simples); Glossário; Laboratório de avaliação; Lição; Nano Gong; Pesquisa de avaliação; Questionário; Registro de Frequência; SCORM/AICC; Tarefa (Texto online, Envio de arquivo único e Atividade offline); Online Judge e Wiki.* Ver Quadros 1 e 2 do terceiro capítulo, onde caracterizamos cada um destes instrumentos disponibilizados no ambiente virtual de apoio ao ensino presencial da UFSC para os docentes, entre os anos de 2009 e 2010.

<sup>57</sup> Como apresentamos no capítulo da metodologia de nossa pesquisa, analisamos ao todo dezesseis disciplinas de Didática, ministradas por estas cinco professoras nos primeiro e segundo semestres de 2009 e 2010. Entretanto, estudamos as práticas pedagógicas no AVEA Moodle de apenas quatro delas. Ao todo, analisamos quatorze ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

realizadas, quando questionamos esta professora sobre o conhecimento do AVEA *Moodle*, ela afirmou que não o conhece muito, que apenas ensaiou e usou pouco ao preferir utilizar outras mídias. Em suas palavras,

*(...) Na verdade, o Moodle na graduação eu usei umas duas vezes, e estou privilegiando é o fórum que eu não sei se se encaixa já na ferramenta Moodle. Porque a gente tem o fórum de graduação que é prévio à instalação da plataforma Moodle, e eu uso mais com a graduação o fórum, que na verdade aparece para mim, pelo menos do ponto de vista da condição de leiga, como um espaço garantido que você tem para localizar o estudante... Eu tenho usado muito mais o fórum se comparado com o ambiente. (Professora “E“.).*

No que se refere ao Fórum de graduação, percebemos que ele também é utilizado pelas docentes “A” e “B”. A Professora “A” não mencionou o uso desse instrumento ao longo de sua entrevista, mas ele aparece no plano de ensino de todas as suas disciplinas de Didática. Já a Professora “B” não menciona esta mídia em seus planos de ensino, mas se refere à ela na entrevista. Mostraremos adiante como estas três professoras utilizam e/ou propõem o uso dele em práticas pedagógicas.

Em relação às docentes que usaram o AVEA *Moodle* no ensino presencial, as professoras “A”, “B”, “C” e “D”, analisamos seus ambientes virtuais e também perguntamos quais recursos e atividades conhecem e utilizaram nas disciplinas ministradas. Na análise, verificamos que o número de disciplinas de Didática que ofereceram por semestre às licenciaturas da UFSC não foi igual. Isso porque no período de dois anos, a Professora “A” ministrou três disciplinas, enquanto as professoras “B”, “C” e “D” ministraram oito, uma e duas, respectivamente. Vimos que a quantidade de disciplinas oferecida por cada docente equivaleu ao número de ambientes virtuais de Didática pesquisados<sup>58</sup>.

A partir das entrevistas, percebemos que o tempo de uso do AVEA *Moodle* no ensino presencial entre as docentes também não é o

---

<sup>58</sup> Nossa amostra abrangeu os cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, História, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia e Letras Portugêses.

mesmo. Apenas a **Professora “B”** o utiliza desde sua implantação na universidade. Ela foi a única professora que ministrou disciplinas nos primeiro e segundo semestres de 2009 e 2010, tendo a experiência de no mínimo dois anos com o ambiente virtual. Quando se referiu ao uso que faz dele, esta docente afirmou que:

*Eu uso desde que ofereceram o Moodle a primeira vez, então, faz bastante tempo... Aí, de semestre a semestre, um pouco vai aprimorando. Mas eu faço um uso do Moodle que é muito básico... Assim, eu uso muito como um depósito de materiais e organizador da disciplina. Não uso muitos as ferramentas [atividades] do Moodle não. (Professora “B”).*

No caso da **Professora “A”**, o tempo de uso do AVEA Moodle é de um ano e meio, pois passou a realizar práticas pedagógicas com ele a partir do segundo semestre de 2009. Quanto às docentes “C” e “D”, passaram a utilizá-lo somente a partir do segundo semestre de 2010. Apesar destas duas docentes terem o mesmo tempo de uso do ambiente virtual no ensino presencial, aproximadamente seis meses, identificamos que a **Professora “C”** é a que menos tem experiência com ele entre todas as docentes.

Como apresentamos, a docente “C” é a única que não teve experiências na educação a distância antes do uso do ambiente virtual em 2010, o que evidencia que não utilizou esse ou outro ambiente virtual de ensino e aprendizagem antes de ser disponibilizado na UFSC para “apoio” ao ensino presencial. Igual à **Professora “E”**, ela afirma que não conhece muito os recursos e atividades do AVEA. Por outro lado, vimos que a presença da **Professora “D”** no quadro docente da UFSC é recente, mas verificamos que antes de atuar como docente nesta universidade ela já teve experiência com este e outros tipos de AVEA.

Na análise do total de ambientes virtuais de cada docente, identificamos que entre os sete tipos de recursos disponíveis no AVEA Moodle, a **Professora “A”** foi a que mais os utilizou em práticas pedagógicas, o total de quatro tipos, como exposto no Quadro 12. Duas professoras, a “B” e a “D”, utilizaram a mesma quantidade e tipos de recurso. A **Professora “C”** foi a única que utilizou somente um ambiente virtual e um tipo de recurso.

Quadro 12 – Uso de recursos do AVEA Moodle pelas docentes “A”, “B”, “C” e “D”.

Tipos de Recurso AVEA Moodle UFSC								
Profª.	Página de texto simples	Página de WEB	Link a um arquivo ou site	Visualizar um diretório	Usar um pacote IMS CP	Jmol	Inserir rótulo	Total
“A”	X	X	X	-	-		X	4
“B”	X	-	X	-	-	-	-	2
“C”	-	-	X	-	-	-	-	1
“D”	X	-	X	-	-	-	-	2

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Os dados acima indicam que o recurso *Link a um arquivo ou site* foi o único utilizado por todas as docentes, em ao menos uma disciplina oferecida. Ainda, que somente a **Professora “A”** utilizou os recursos *Página de Web* e *Inserir rótulo*. Entre o total de sete recursos, três não foram utilizados pelas docentes: o *Visualizar um diretório*, o *Usar um pacote IMS CP* e o *Jmol*. Em relação aos recursos que apareceram nos ambientes virtuais das professoras, apenas a **Professora “C”** não utilizou o recurso *Página de texto simples*.

Quando questionamos as docentes “A”, “B” e “D” a respeito do conhecimento que têm dos recursos e atividades do AVEA Moodle, verificamos que as professoras “A” e “B” o avaliam como razoável. A primeira, quando se referiu ao que conhece e sabe utilizar, mencionou que:

*Assim... Tem umas coisas que eu consigo utilizar... Que é disponibilizar materiais, vídeos, links, isso eu consigo fazer tranquilo... Rótulos, imagens, isso eu consigo fazer beleza [recursos]... Mandar mensagem<sup>59</sup>, abrir fórum [atividade]... Às vezes no fórum eu ainda me atrapalho em*

<sup>59</sup> A atividade mensagem não estava disponível na versão do AVEA Moodle para o ensino presencial entre 2009 e 2010. É uma atividade que a professora “A” deve ter utilizado no AVEA da educação a distância.

*relação ao tipo de fórum, mas eu consigo fazer... Eu já consegui lançar as notas via Moodle e gerenciar as notas para o sistema de notas da UFSC, isso eu consegui fazer também (Professora “A”, grifo nosso).*

Por outro lado, esta professora também se referiu ao que ainda não aprendeu a utilizar no AVEA, como mostra o seu depoimento:

*O que eu ainda não consegui, por exemplo, eu criei a base de dados, não funcionou. Eu não consegui gerar, lançar notas ali, alguma coisa eu não fiz certo... Outro dia eu criei um espaço para eles lançarem, para gerarem texto com Wiki, eu não sei se eu consegui criar direitinho ou se eles que não souberam utilizar também.... Então eu fiquei frustrada, pensei... O Wiki não funcionou legal... Então assim, tem algumas coisas que eu tento (Professora “A”, grifo nosso).*

Durante a entrevista com a **Professora “A”**, percebemos que ela tem muito interesse em aprender mais sobre as atividades que o ambiente virtual disponibiliza. Vimos também que ela conhece a maioria dos recursos e suas funcionalidades, principalmente por verificarmos a presença deles nos seus ambientes virtuais. As tentativas que menciona no depoimento acima em relação às atividades *Base de dados* e *Wiki*, são indícios de que, ao longo de sua experiência com o AVEA *Moodle*, procurou utilizar outras atividades, embora elas não tenham aparecido nas disciplinas de Didática estudadas. Ao mesmo tempo, parece que falta a esta professora o conhecimento pedagógico destas tecnologias.

No caso da **Professora “B”**, ao longo de sua entrevista mencionou que conhece alguns recursos e atividades do AVEA, mas que não os utiliza muito, como mostra o Quadro 12 e o seu depoimento a respeito:

*Conheço algumas ferramentas [recursos e atividades]... Conheço em função do a distância, muitas vezes... Mas, eu utilizo basicamente como uma biblioteca, assim, de materiais para a disciplina. Eu faço um uso bem restrito do Moodle, mas que já serve de bastante apoio ao ensino, ao presencial (...) Então eu faço um uso*

*que é restrito, eu digo assim porque eu não uso as ferramentas de comunicação [atividades], não uso nenhuma no Moodle porque eu acho que não precisa, a gente se encontra presencialmente (Professora “B”, grifo nosso).*

Como demonstramos anteriormente, a Professora “B” afirmou que suas experiências na EAD não contribuíram para o seu uso do AVEA Moodle no ensino presencial. Entretanto, quando afirma no depoimento acima que conhece as *ferramentas* do ambiente *em função do a distância*, ela acaba se contradizendo.

No que tange às atividades presentes no conjunto de ambientes virtuais analisados por docente, verificamos que entre os dezenove tipos, apenas quatro apareceram nas disciplinas de Didática estudadas: *Fórum; Tarefa; Flash Vídeo e Base de dados*. Cada docente usou no mínimo duas atividades, sendo as professoras “B” e “D” as que usaram o total máximo de três atividades cada uma, como mostra a Quadro 13.

Quadro 13 – Uso de atividades do AVEA pelas docentes “A”, “B”, “C” e “D”.

TIPOS DE ATIVIDADE AVEA MOODLE UFSC					
Professora/Atividade	Tipo	A	B	C	D
Agenda de Atendimento		-	-	-	-
Atividade Hot Potatoes		-	-	-	-
Base de dados		-	-	-	X
Chat		-	-	-	-
Enquete		-	-	-	-
Escolha		-	-	-	-
Flash Vídeo		-	X	-	-
Fórum	Fórum de notícias	X	X	X	X
	Fórum geral	X	X	-	X
	Fórum de um tópico por participante	-	-	-	-
	Fórum perguntas e respostas				
	Fórum de discussão simples	X	-	-	-
Glossário		-	-	-	-
Laboratório de Avaliação		-	-	-	-
Lição		-	-	-	-
Pesquisa de Avaliação		-	-	-	-
Questionário		-	-	-	-
Registro de frequência		-	-	-	-
SCORM/AICC		-	-	-	-
Tarefa	Atividade Offline	X	X	X	X
	Texto Online	X	-	-	-
	Envio de arquivo único	X	-	-	X
Nanogong assignment		-	-	-	-
Online Judge		-	-	-	-

Wiki		-	-	-	-
<b>Total de Atividades utilizadas</b>		2	3	2	3

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Mostramos que no AVEA Moodle as atividades *Fórum* e *Tarefa* apresentam possibilidades variadas para as docentes. São cinco tipos de *Fórum* (geral; de notícias; de um tópico por participante; de perguntas e respostas e de discussão simples) e três tipos de tarefas (Atividade *Offline*; Texto *Online* e Envio de arquivo único). Entre esses, todas as docentes utilizaram ao menos um tipo de *Fórum* e de *Tarefa*.

Por meio da análise dos ambientes virtuais, verificamos que o *Fórum de notícias* foi uma atividade utilizada por todas as professoras. Com exceção da **Professora “C”**, as demais também utilizaram o *Fórum geral* e, somente a **Professora “A”** utilizou o *Fórum de discussão simples*. Nas disciplinas de Didática dessa professora, encontramos três tipos de *Fórum* e todos os tipos de *Tarefa*. O tipo de *Tarefa Atividade Offline* foi utilizado por todas as docentes e o tipo *Envio de arquivo único* somente pelas professoras “A” e “D”.

De acordo com o Quadro 13, as atividades *Base de dados* e *Flash Vídeo* são os outros dois tipos que aparecem nos ambientes virtuais das docentes: a primeira nas práticas pedagógicas da **Professora “D”** e a segunda nas práticas da “B”. As atividades *Agenda de atendimento*; *Hot potatoes*; *Chat*; *Enquete*; *Escolha*; *Glossário*; *Laboratório de avaliação*; *Lição*; *Nano Gong*; *Pesquisa de avaliação*; *Questionário*; *Registro de Frequência*; *SCORM/AICC*; *Online Judge* e *Wiki*, não apareceram nas práticas de nenhuma docente.

Em síntese, podemos mencionar que por meio dos recursos as docentes de Didática têm a possibilidade de armazenar e disponibilizar conteúdos em arquivos de diferentes formatos (*Word*, *Power Point*, *PDF*, *Excel*, *HTML* etc.), e *link* de acesso a sites para estudantes. Com as atividades, além de oferecer espaço para a produção e avaliação de conteúdos através do ambiente virtual, as docentes também podem organizar momentos de comunicação, interação e colaboração entre e com estudantes, pressupondo a participação deles no processo de socialização e produção de conhecimentos e informações durante a disciplina *online*.

Ao compararmos o número de recursos e atividades disponibilizados no AVEA Moodle ao número daqueles que foram utilizados por estas quatro docentes em suas disciplinas de Didática, podemos afirmar, de acordo com os pressupostos que assumimos no

decorrer de nosso estudo, que em suas práticas pedagógicas os recursos do ambiente virtual para o ensino presencial estão sendo mais utilizados do que as atividades.

Como demonstramos, os recursos *Página de texto simples* e *Link a um arquivo ou site* são os mais conhecidos e utilizados pelas quatro docentes de Didática. Também são os recursos que mais aparecem nos depoimentos de suas entrevistas. Estes dados nos permitem confirmar nossa outra premissa de que o uso feito por essas docentes destes instrumentos se refere mais às práticas de armazenamento de conteúdos para o acesso de estudantes do que às práticas de interação e comunicação com e entre eles.

Por outro lado, percebemos que o conhecimento de cada professora sobre o AVEA *Moodle* é distinto. Por isso, pensamos que a diferença de tempo de convivência com esta mídia em práticas pedagógicas no ensino presencial (e a distância) e, a quantidade de recursos e atividades utilizados por cada professora no período analisado indicam que entre elas existe um processo distinto de aprendizagem e manejo de recursos e atividades do ambiente virtual. Além disso, não podemos afirmar que o não uso por algumas docentes da maioria dos recursos e atividades significa que elas não os conheçam, mas podemos inferir que ao conhecerem suas funcionalidades têm maiores condições de avaliar se usam ou não e de inseri-los em práticas pedagógicas.

O mesmo interesse em usar e estudar mais sobre os recursos e atividades do AVEA *Moodle*, mencionado na entrevista da **Professora “A”**, aparece nos depoimentos das professoras **“C”** e **“E”**. Já a **Professora “D”**, afirma que o utiliza bem e quando não conhece um tipo de recurso ou atividade, costuma fuçar. A este respeito ela afirma que:

*Na verdade, tem alguns tipos de atividades lá e que eu não utilizei, por que... Principalmente aqueles de questionários, que tem vários tipos de questionário, então esses eu não tenho muito claras as diferenças... Mas, assim, para tudo o que eu me disponho a trabalhar enquanto atividade, eu sempre consigo uma ferramenta que atende, às vezes parcialmente, tudo o que eu tenho trabalhado.*

Nesse sentido, outro elemento indicativo que corrobora com a nossa compreensão de que o processo de aprendizagem e apropriação do AVEA *Moodle* pelas docentes é distinto, é o modo como cada um desses recursos ou atividades é utilizado por elas nas práticas

pedagógicas das disciplinas de Didática analisadas. Percebemos que as professoras também utilizam alguns recursos e atividades à sua maneira, isto é, de modo diferente ao que é proposto pela concepção do AVEA Moodle.

### **5.2.3 Uso e conhecimento dos 20% do AVEA como apoio ao ensino presencial**

No capítulo anterior, expusemos que o uso de ambiente virtual de ensino e aprendizagem na educação presencial é uma prática recente em instituições públicas de Ensino Superior, embora seja regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura desde 2001. Vimos que, a partir de 2004, a portaria nº 4.059 do MEC possibilita que todos os cursos de graduação ofereçam disciplinas na modalidade semipresencial, desde que não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do currículo do curso.

Em relação à Universidade Federal de Santa Catarina, apresentamos que tal possibilidade está prevista em resolução do Conselho Universitário desde o ano de 2007, mas que é somente a partir do ano de 2009 que o uso de AVEA é oficializado na instituição. Diante desta realidade, questionamos as cinco docentes de Didática sobre como esta prática está ocorrendo, isto é, se conhecem a legislação e de que forma a estão interpretando. Obtivemos as seguintes respostas ao longo das entrevistas:

*Eu tenho uma flexibilidade em termos assim de carga horária... Assim, quando os alunos me apresentam, por exemplo, uma justificativa que seja uma justificativa consubstanciada, digamos, o quê que eu faço na minha lista de presença... Eu ponho um jota, então como ele justificou eu vejo se consigo atribuir uma tarefa que pode ser via Moodle ou não, justificando. Então, de repente essa pode entrar dentro desses 20%, até por conhecer essa questão da legislação mesmo... Eu ainda preciso assim, tentar utilizar mais o ambiente como uma dessas possibilidades. (Professora “A”).*

*Eu não utilizo esses 20%, porque para mim essa conta não tem muito sentido. E não faço nunca atividade via Moodle, atividades a distância,*

*tarefa... Não tenho utilizado (...) Não tem nenhuma atividade que seja a distância, porque principalmente na Didática a gente já tem uma carga horária de 12h, que dizer, a gente tem 72h, sendo que das 72h, 12h já são PCC<sup>60</sup>... Então já tirando 12h, só nos sobram 60h. E eu nunca tive essa necessidade de que eles trabalhem realmente a distância. (Professora “B”, grifo nosso).*

*Eu era muito resistente, na verdade, até a me cadastrar no Moodle por conta dessa tendência que eu venho sentindo, que faz parte de uma política mais geral da universidade de mais alunos e menos professores [...] E eu acho que nesse âmbito, essa questão que eu fiquei sabendo da possibilidade das 20 horas do presencial ser a distância, me parece, nessa linha de racionalidade entendeu: então, tudo bem, está faltando professor, mas você não precisa estar 100% na sua aula, você pode estar só 80% e 20% trabalhando... O que eu não concordo (Professora “C”, grifo nosso).*

*Aqui na UFSC, na verdade eu não uso... Eu trabalho com todos os encontros presenciais, e eventualmente quando a gente tem evento, tem a semana do curso enfim, como forma de não perder a própria carga horária da disciplina, então eu monto uma atividade a distância para poder trabalhar com eles o conteúdo. Eu vejo como uma forma alternativa de trabalhar aquele conteúdo a partir da interação com o Moodle. (Professora “D”, grifo nosso).*

*Sim. Aqui, agora está muito forte isso. Está muito falado. Já fomos informadas, está sendo comentado, mas eu acho que a apropriação está bem diversificada. Porque pensar que a oferta de uma disciplina que tem ainda hoje a marca de ser uma disciplina em caráter presencial pode ter até 20%, a decisão sobre a transformação, sobre como que eu vou fazer... Eu penso que implicaria*

---

<sup>60</sup> Prática como componente curricular. A professora “B” entende a PCC como atividade à distância- não presença em sala de aula na universidade.

*em um planejamento prévio, mas eu acho que já tem colegas que estão planejando isso, por exemplo, tais unidades ou essa unidade inteira será usando o ambiente virtual. Mas bem poucos (Professora “E”).*

No conjunto de depoimentos das cinco docentes, de um modo geral, verificamos que todas já ouviram falar sobre o assunto. Entretanto, percebemos que o uso e o conhecimento da possibilidade de ministrar 20% (vinte por cento) das disciplinas de cursos de graduação a distância é uma questão vista de maneira crítica pelas professoras “B” e “C”, que pontuam questões relacionadas à condição do trabalho docente na UFSC, como a ausência de tempo e também em relação ao contexto de precarização de seu trabalho, a partir da política de virtualização adotada pela universidade. Compreendemos que cada professora emitiu sua opinião sobre esta prática, mas que a maioria não apresenta clareza sobre o seu funcionamento. Isso porque nenhuma delas declarou diretamente que usa tal possibilidade em suas disciplinas.

O que pode indicar que na UFSC, embora esta possibilidade já esteja regulamentada a partir da Res. 002/CUn/2007, na prática ela ainda não ocorre. Por outro lado, talvez não existam discussões a este respeito nos departamentos da universidade, inclusive no MEN. Ainda, pensamos que elas não têm certeza se o uso que fazem do AVEA está realmente dentro da regulamentação do MEC ou da própria resolução do Conselho Universitário da UFSC. Tal situação pode ser sintetizada a partir do depoimento da docente “E”, que mencionou que:

*Eu acho que tem as duas coisas acontecendo, tem pessoas que já estão planejando com essa informação e outras estão usando ela como um recurso paliativo, num momento em que demanda saídas de afastamento [...] Pelo que eu ouço, vejo e estou vivendo como docente, eu diria que é menos do que uma apropriação na cultura de planejamento da docência, está mais elencado para os domínios, para as disposições, para as necessidades ocasionais... É paliativo (Professora “E”, grifo nosso).*

Nesse sentido, percebemos que há uma tentativa de algumas destas docentes em usar o AVEA como possibilidade de trabalho à distância com estudantes, principalmente nos momentos em que

necessitam afastar-se da sala de aula presencial para cumprir outras demandas de trabalho institucional, por exemplo, a representação da universidade em congressos, bancas de pós-graduação e/ou concursos.

Entre as professoras, vimos que a docente “A” é a que mais demonstra interesse em virtualizar o ensino, em algumas ocasiões. Inclusive ela sugere outra possibilidade de trabalhar com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem, por exemplo, em casos de licença maternidade. Em suas palavras:

*Eu estou agora com uma aluna gestante, mas eu penso que ela vai conseguir levar até o final do semestre... Acho que esse é um caso, por exemplo, nesse caso de gestação, é uma possibilidade bem significativa para a gente continuar trabalhando. **Eu ainda não tive, assim, nenhum caso... Mas no caso de trabalho com gestante eu acho que é super... Acho que com certeza é uma forma de resolver esse caso bem tranqüilo** (Professora “A”, grifo nosso).*

Entretanto, pensamos que o uso deste percentual feito pela maioria das docentes é paliativo, pois visa apenas substituir a presença do professor quando há necessidade, mas não o uso por seu valor intrínseco. Não há uma finalidade pedagógica por trás deste uso que possa efetivamente modificar os processos de ensino e aprendizagem tradicionais. Ou ainda, como afirma Moran (2005), um uso feito a partir de *planejamento pontual* para lidar com situações problemáticas no cotidiano.

Em posição contrária à possibilidade de virtualizar o ensino presencial, verificamos que as docentes “B”, “C” não usam os 20% (vinte por cento) a distância por não concordarem com esta prática, pois mencionam que seu trabalho é realizado no ensino presencial. Conforme as palavras da docente “C”:

*Porque eu acho que é presencial e é presencial mesmo. A distância, quer dizer, o que eu chamo de a distância, por exemplo, no dia em que você não vai poder estar com os alunos porque estará num congresso, você adianta uma atividade ou deixa uma atividade colocada ali, eu não vejo que isso seja muito, digamos, uma modalidade a distância* (Professora “C”, grifo nosso).

A **Professora “D”** também afirma que não utiliza os 20% (vinte por cento), por acreditar que esta atividade não está clara dentro da universidade. Contudo, quando sente necessidade, propõe atividades através do ambiente virtual.

Também podemos interpretar que o que há por trás da negação, discordância ou ausência de uso do AVEA *Moodle* é o preconceito sobre o que é ensinar a distância e o reforço da ideia de que é preciso estar na sala presencialmente para dar aula. O que mostra ainda uma visão conteudista de uso do ambiente virtual e, certa dificuldade de entender a ideia de espaço para o estudante trabalhar com seus pares, sem a necessidade da presença constante do professor. Por outro lado, inferimos que possa ser uma questão de inclusão e letramento digital (SAMPAIO e BONILLA, 2009; BONILLA, 2002; BUZATO, 2006; XAVIER, 2002), pois ao usarem o *Moodle* mais para a organização do trabalho, de modo operacional, as professoras podem não ter aprendido sobre práticas de produção e autoria com os recursos e atividades que o AVEA disponibiliza. Porém, não podemos descartar a hipótese de que talvez estes instrumentos do *Moodle* não sejam tão atrativos para sua integração em práticas pedagógicas *online*.

Em termo de formação, a partir do que foi pontuado pelas docentes de Didática em nossa pesquisa, cogitamos que o Programa de Formação Docente da UFSC poderia oferecer atividades de formação docente que contemplem em sua pauta a questão do ensino semipresencial, isto é, da possibilidade de oferecer disciplinas com até 20% (vinte por cento) de sua carga horária total a distância. Talvez esta seja uma saída que esclareça a confusão que existe entre as docentes investigadas, e que pode ser também uma dúvida de muitos outros docentes. Ao mesmo tempo, pensamos que a formação docente para o AVEA *Moodle* possa estar mais vinculada aos usos que as docentes já fazem das mídias, de um modo geral, a partir de atividades que focalizem suas experiências práticas de virtualização do ensino como o ponto de partida para o planejamento de outras práticas. Da mesma forma, as atividades poderiam contemplar mais os aspectos de autoria e produção do que de operacionalização.

### 5.2.3.1 O auxílio do Monitor de Disciplina

Na análise dos AVEA *Moodle* das docentes “**A**”, “**B**”, “**C**” e “**D**”, identificamos a presença de um terceiro agente no processo de ensino e

aprendizagem na educação presencial: o monitor de disciplina. Porém, ele apareceu somente nos ambientes virtuais da **Professora “B”**. Tal situação nos levou a questionar cada uma das cinco professoras sobre a presença deste agente em suas práticas pedagógicas nas disciplinas ministradas entre 2009 e 2010. Nosso intuito foi compreender, por meio das entrevistas, a forma de atuação e contribuição do monitor no processo de ensino e aprendizagem e no ambiente virtual das disciplinas estudadas.

Nos depoimentos das professoras, verificamos que somente as docentes “**A**” e “**B**” contaram com a participação de monitores em todos os semestres e disciplinas ministradas. Ao contrário, a docente “**D**” nunca contou com esses agentes em suas disciplinas. Talvez porque sua inserção na área da Didática no MEN é a mais recente. Já as docentes “**C**” e “**E**”, afirmaram que não tiveram a participação de monitores nas disciplinas que ministraram no período estudado, mas que em outras disciplinas sim. Nesse sentido, a **Professora “C”** afirmou que:

*Não. Nessa disciplina fiz tudo sozinha... Mas, nesta disciplina, às vezes tive monitor que ajudava bastante, principalmente nas atividades de observação de campo. Quando a gente vai a campo... Mas, também dentro daquela linha de que tudo encolhe na Universidade... Monitor já há algum tempo não é muito fácil conseguir aqui no departamento, tem outras disciplinas que tem mais, digamos assim, mais necessidade, tem mais alunos. Então, eu já estou sem monitoria há algum tempo nessa disciplina.*

A partir desta realidade, buscamos no regimento interno da UFSC informações sobre a finalidade e a possibilidade de participação deste agente em disciplinas nos cursos de graduação presenciais. Por meio da leitura da Resolução nº 19 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão universitária (CEPE)<sup>61</sup>, verificamos que, desde 1993, a universidade

---

<sup>61</sup> Esta resolução foi deferida na UFSC pela Câmara de Pesquisa e Conselho Nacional de Educação em 22 de Abril de 1993. O documento pode ser acessado na íntegra através do site da instituição. Disponível em <http://notes.ufsc.br/aplic/resocons.nsf/eab68f213e7101c80325638c005e9041/61ef94e2fd671cc90325660c0063d595?OpenDocument> . Acessado em 11 de Agosto de 2011.

instituiu o Programa de Monitoria no ensino de graduação presencial, cuja finalidade presente no artigo segundo desse documento é:

Despertar nos alunos interesse pela carreira docente, prestar auxílio a professores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades técnico-didáticas, bem como contribuir para a manutenção de um relacionamento pedagógico produtivo entre professores e alunos (Res. n.º.19/CEPE/93, p.1).

A partir deste programa, os docentes da UFSC têm a possibilidade de solicitar ao departamento de ensino ao qual estão vinculados o auxílio de um monitor de disciplina. Entretanto, cabe ao departamento propor em seu plano semestral de trabalho o número de vagas de monitoria, a ser entregue para aprovação à Câmara de Ensino Superior e à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG)<sup>62</sup>. Além de distribuir as vagas aprovadas pela CEDE/PREG entre as disciplinas e seus docentes, é também função de cada departamento acompanhar todos os trâmites necessários para que o estudante possa candidatar-se e efetivar-se como monitor de disciplina<sup>63</sup>.

Diante do depoimento da **Professora “C”**, é possível inferirmos que existe algum critério de prioridade para a distribuição destas vagas de monitoria, que pode ser pelo número de estudantes, por área e/ou tempo de atuação. Talvez o próprio número de disciplinas seja um elemento considerável pelo Departamento de Metodologia de Ensino ao qual as docentes de Didática estão vinculadas. Tal interpretação é possível na medida em que entre as cinco docentes, apenas duas puderam contar com a participação de monitores, justamente as que ministraram o maior número de disciplinas de Didática: a **Professora “B”**, que entre 2009 e 2010 ofereceu oito, e a **Professora “A”** que no mesmo período ofereceu três.

Para estas duas professoras, perguntamos a respeito da participação dos monitores em suas práticas pedagógicas na disciplina e

---

<sup>62</sup> A atividade de monitoria dá ao estudante o direito de receber uma bolsa, que pode ser financiada por diversos programas da instituição vinculados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e/ou à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

<sup>63</sup> A carga horária de trabalho do monitor é de 12 a 20 horas semanais, mas esta atividade não caracteriza vínculo empregatício com a universidade. Maiores informações verificar a Resolução n.º 19 CEPE/1993.

no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Segundo a **Professora “A”**, embora tenha tido monitor, não houve o envolvimento deste agente no uso do AVEA Moodle e sim no acompanhamento dos estudantes em horários presenciais, além da organização de textos e auxílio aos encaminhamentos de atividades. Já a **Professora “B”** afirmou que:

*Eu sempre tenho um monitor para a Didática, já há vários semestres. Mas que nem sempre conhecem o Moodle [...] Porque os alunos eles não sabem, não conhecem o Moodle. Então eles têm que realmente ou tentar, fazer, ir tentando, ou pegar a informação com alguém [...] Então o monitor às vezes demora meio semestre para conseguir entender, editar... Não é uma coisa que tem funcionado muito, pelos menos comigo, muito rapidamente [...] O monitor às vezes demora a dar conta, então isso é um problema... O tempo... E enriquecer o Moodle também... (grifo nosso)*

Trazemos a discussão sobre a função do agente monitor no ensino presencial como analogia à função do tutor na educação a distância. Isso porque, assim como o monitor, o tutor<sup>64</sup> na EAD é também concebido como aquele que auxilia em aspectos técnicos e didáticos de uma disciplina e, no relacionamento pedagógico entre docentes e estudantes, principalmente em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Nessa direção, pensamos que no contexto do ensino presencial apoiado por AVEA, o monitor de disciplina possa participar com os docentes da universidade da integração do ambiente virtual de ensino e aprendizagem em suas disciplinas<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Não é nosso foco problematizar o sujeito tutor. Contudo, sabemos que existem diferentes modos de compreender a função deste agente na educação a distância, tanto na literatura educacional como em propostas de ensino nessa modalidade. Ao longo de nosso texto, nos basearemos na definição dada ao termo “tutor” pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, no contexto de instituições públicas de Ensino Superior (IPES). Para mais informações, acessar o Portal da Capes. Disponível em [http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29) Acessado em 11 de Agosto de 2011.

<sup>65</sup> Como demonstramos no quarto capítulo, a própria Res. 002/CUn/2007 da UFSC traz em seu artigo 18 a possibilidade da participação de tutores em

Para tanto, diante do que ouvimos das docentes, pensamos que seja necessário à universidade a oferta de formação para estudantes, para além da que é oferecida em sala de aula. O que pensamos implicar no desenvolvimento de políticas de formação complementar discente. Por meio do depoimento da **Professora “B”**, vimos que um dos problemas enfrentados em sua prática pedagógica com a participação de monitores é a ausência de conhecimento do AVEA Moodle por parte desses agentes. O que pode significar que professores, de um modo geral, ainda não usam o ambiente virtual de ensino e aprendizagem na UFSC, isto é, sem experiências práticas estudantes não têm como conhecer Moodle. Por outro lado, a maioria das docentes de Didática mencionou que a apropriação dos instrumentos do ambiente virtual pelos estudantes é ainda incipiente, como mostraremos nesta categoria de análise posteriormente.

Se considerarmos que a educação do futuro integrará a modalidade presencial com a modalidade a distância, a partir de práticas de educação online, (MORAN 2004 *online*; 2005, CRUZ e MOURA, 2008; RAMOS e ANDRADE, 2008; SANTOS, 2009) talvez o próprio programa de monitoria e/ou tutoria<sup>66</sup> da UFSC possa ser repensado.

### 5.3 A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS DA UFSC

Por meio de nosso roteiro de análise temática para o estudo dos planos de ensino, realizamos a leitura flutuante das propostas de ensino das dezesseis disciplinas de Didática ministradas pelas cinco docentes<sup>67</sup> do MEN/CED/UFSC, entre 2009 e 2010. Nosso objetivo foi identificar se em seu conteúdo apareciam tipos de mídias e palavras como ferramenta, recurso, técnica, instrumento, meio e/ou similares. Em

---

programas de capacitação para a integração de tecnologias no ensino, o que poderia ser extensível para monitores.

<sup>66</sup> Na Universidade Federal de Santa Catarina, existe formação e suporte para tutores e docentes que atuam na EAD. A partir do ano de 2009, alguns programas passaram a convidar docentes do ensino presencial que se interessam pelo uso de AVEA para também participar dessas atividades, o que pode ser indício um movimento de virtualização do ensino em vias de institucionalização.

<sup>67</sup> Como apresentamos no Quadro 3, no quarto capítulo, a **Professora “A”** ministrou as disciplinas de Didática **D1**, **D2** e **D3**, enquanto a **Professora “B”** ministrou as disciplinas **D4**, **D5**, **D6**, **D7**, **D8**, **D9**, **D10** e **D11**. A **Professora “C”** ministrou a disciplina **D12**, a **Professora “D”** ministrou as disciplinas **D13** e **D14** e, a **Professora “E”** ministrou as disciplinas **D15** e **D16**.

relação a estas, nossa intenção foi verificar se estavam se referindo a algum tipo de mídia.

Buscamos nas bibliografias dos planos a presença de sugestões de textos em relação à educação e as mídias e suas abordagens. Também realizamos esta busca nos AVEA das disciplinas, como forma de verificar se estavam presentes no conteúdo do ambiente. Por outro lado, observamos os nomes, os formatos, as ementas e os objetivos das disciplinas para identificarmos semelhanças ou diferenças entre elas.

Constatamos que há uma diversidade de abordagens entre os planos, o que não nos permitiu identificar traços de uma significação mais unânime que conceituam a disciplina de Didática. Como nosso foco é a relação desta disciplina com as mídias, direcionamos nosso olhar para propostas de trabalho docente em relação a elas, mas levantamos alguns dados e indicativos interessantes que poderão ser examinados com mais detalhamento em estudos posteriores.

### 5.3.1 A diversidade da Didática

Entre a totalidade das propostas de ensino de Didática analisadas e oferecidas para as oito licenciaturas, identificamos que existem dez denominações diferentes para a Didática do MEN/CED/UFSC, que apresentam cinco tipos de carga horária, com ou sem acréscimo de atividade prática como componente curricular (PCC)<sup>68</sup>, de acordo com o que mostra o Quadro 14.

Quadro 14 – Disciplinas de Didática: denominações, carga-horária, curso.

Disciplina	Carga-Horária	Curso	Professora responsável
Didática geral A	(72h/a)	Matemática (D4)	“B”
Didática E PCC	(60h+12h=72h/a)	Matemática (D5)	“B”
Didática B PCC	(60h+12h=72h/a)	História (D6), Filosofia (D7), Ciências Sociais (D8)	“B”
Didática D PPC	(60h+12h=72h/a)	Filosofia (D9)	“B”

<sup>68</sup> A prática pedagógica como componente curricular é uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, o que indica que algumas disciplinas pesquisadas fazem parte de novos currículos, implantados a partir de 2008 em alguns cursos. Mais informações podem ser verificadas nos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas, disponíveis no site dos departamentos de ensino da UFSC. [www.ufsc.br](http://www.ufsc.br)

Didática A PCC	(60h+12h=72h/a)	Ciências Biológicas (D12)	“C”
Didática B PCC	(72h+12h=84h/a)	Geografia/História (D13)	“D”
Didática D PCC	(72h+12h=84h/a)	Letras-Português (D14)	“D”
Didática geral I	(72h/a)	Pedagogia (D15)	“E”
Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino	(72h/a)	Pedagogia (D16)	“E”
Didática Geral II	(90h/a)	Pedagogia (D1, D2, D3)	“A”

Continuação do Quadro 14 – Disciplinas de Didática: denominações, carga-horária, curso. FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Com exceção das professoras “A” e “C” que ministraram disciplinas com o nome igual para o mesmo curso, Pedagogia e Ciências Biológicas, respectivamente, as demais professoras ofereceram disciplinas de Didática com nomes distintos, em alguns casos para o mesmo curso de licenciatura.

No capítulo anterior, evidenciamos que o curso de Pedagogia é o único que oferece a disciplina em duas fases, pois existe no currículo a Didática I e II, que são de responsabilidade das professoras “E” e “A”, respectivamente. No caso da primeira professora, verificamos que as duas disciplinas ministradas, com a mesma carga horária, têm nomeações distintas. Por outro lado, vimos que a disciplina ministrada pela **Professora “A”** é a que tem maior carga horária entre as demais: 90 horas/aula. Além disso, que nas disciplinas ofertadas para o curso de Pedagogia a PCC não está contemplada.

As professoras “B”, “C” e “D” são as únicas que ministraram disciplinas com atividades de prática como componente curricular, com carga horária de 60h para a Didática e de 12h para atividades no contexto escolar. Contudo, somente o plano da disciplina da **Professora “C”** apresenta um item específico sobre este assunto.

Por meio da leitura atenta e intuitiva dos planos, identificamos que quase todos eles apresentam um mesmo padrão de organização dos conteúdos: a maioria possui ementa, objetivos, três unidades de conteúdo, metodologia (ou forma de trabalho), avaliação, bibliografia e cronograma. Existem duas disciplinas que apresentam quatro unidades

de conteúdo, a D12, ministrada pela **Professora “C”**, e a D13, ministrada pela **Professora “D”**.

De um modo geral, percebemos que todas as disciplinas de Didática estudadas contemplam propostas de discussão sobre os aspectos teóricos e filosóficos de ensinar e aprender em contexto escolar e sobre a organização do trabalho pedagógico. Os planos das professoras “A”, “D” e “E” também apresentam questões a respeito das tendências da Didática ao longo de seu desenvolvimento histórico, enquanto os planos das professoras “B” e “C” trazem o assunto sobre as teorias do currículo.

Em relação às áreas de conhecimento específico de cada licenciatura (Matemática, História, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia, Letras-Português, Pedagogia), identificamos que todas as professoras situam a necessidade de articulação entre a área de conhecimento geral da Didática e os conhecimentos singulares de cada curso. Contudo, percebemos somente nos planos de ensino das professoras “C” e “E” há menção às questões específicas do curso de Ciências Biológicas e Pedagogia, respectivamente.

No plano da *Didática A PCC*, encontramos uma unidade específica de conteúdo que se refere às *mediações pedagógicas e suas relações com o ensino de ciências e biologia*. Percebemos que a proposta de Didática da **Professora “C”** envolve os *processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar e os conhecimentos específicos de ciências para a atividade docente como prática política e social permeada de valores, opções filosóficas, epistemológicas e metodológicas*.

Já nos planos das disciplinas *Didática I* e *Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino*, a **Professora “E”** expõe que o objetivo de cada disciplina é *contribuir para a formação pedagógica do futuro licenciado em pedagogia, a partir de reflexões sobre o ensino – compreendido como prática pedagógica e como trabalho educativo realizado pelo professor*. Verificamos que a proposta de Didática desta professora é a de que futuros pedagogos/professores estudem os *fundamentos teóricos sobre o processo de ensino e a sua relação com a Didática no percurso do desenvolvimento desta disciplina em cursos de formação de professores*.

Percebemos que nas disciplinas das docentes “A”, “B” e “D” existe uma abordagem mais geral da Didática, indiferente à área de conhecimento do curso no qual são oferecidas. Contudo, pensamos que da mesma forma como ocorre com as professoras “C” e “E”, cada uma destas professoras concebe uma proposta para esta disciplina na

formação de professores. Por outro lado, vimos que em todos os planos de ensino os estudos estão voltados para as práticas pedagógicas situadas na Educação Básica.

No caso da **Professora “B”**, a partir da análise do conjunto das oito disciplinas ministradas, percebemos que sua proposta na Didática, para as diversas licenciaturas, é estudar o ensino e as práticas pedagógicas a partir de três eixos: *Educação escolar, Teorias do Currículo e Teorias do ensino e da aprendizagem*. Também percebemos que suas disciplinas focalizam a discussão sobre *a formação de um profissional professor investigativo e reflexivo*.

Nas três disciplinas da **Professora “A”**, verificamos que sua proposta de Didática para a licenciatura em Pedagogia é o *estudo de práticas pedagógicas e os elementos que as constituem, a organização do trabalho pedagógico e a elaboração de projetos e/ou propostas pedagógicas de intervenção no contexto escolar*, embora a disciplina não contemple explicitamente a prática como componente curricular.

Em relação à **Professora “D”**, percebemos a partir da análise das duas disciplinas ministradas que sua proposta de Didática consiste em *estudar o desenvolvimento histórico das tendências da Didática, suas contribuições para a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem*. Ela também propõe aos estudantes, de um modo geral, *a discussão das competências sugeridas aos professores na atualidade*.

Na entrevista da professora **“B”**, ela afirma que *todos os professores compartilham o mesmo programa de Didática, que é uma Didática geral inicial*. Entretanto, vimos a partir da totalidade dos planos de ensino analisados que existem distinções em relação à nomeação da disciplina, à carga horária, aos conteúdos e às propostas de cada docente. Por isso, ao contrário do que diz esta professora, pensamos que existem diferentes modos de conceber a disciplina de Didática, a partir das experiências, conhecimentos e recortes pessoais de cada docente investigada. A este respeito, a narrativa da **Professora “D”** durante sua entrevista também nos ajudou a considerar que existem diversas propostas de Didática:

*Mas, o que eu já pude perceber é que cada professor trabalha a Didática de forma bem diferente. A forma como o professor trabalha, o foco que ele dá, é muito diferente. Então cada um vai no seu planejamento dar uma cara a essa Didática. Até porque ela é uma disciplina muito ampla, quer dizer, a gente tem que fazer recortes.*

*E o recorte o professor faz a partir de seu olhar sobre a área (Professora “D”).*

Nossas percepções sobre as propostas de disciplina estudadas, a narrativa desta professora e a literatura que versa sobre os estudos da Didática mostram que realmente não há consenso sobre o objeto de estudo desta área disciplinar. O que fomenta ainda mais a diversidade da Didática e a necessidade de sua recontextualização na formação inicial de professores, em consonância com a atual conjuntura social aonde novas formas de ensinar e aprender a partir de das mídias se apresentam.

Contudo, percebemos tanto na literatura como na realidade investigada que os estudos da disciplina de Didática direcionam-se às práticas pedagógicas (SANTOS; NORONHA, 2010), focalizando o olhar sobre as experiências práticas dos agentes do e no processo educativo, entendendo-as como a base para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em suas dimensões históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas.

### **5.3.2 Formação do futuro professor e as mídias na Didática**

Durante a realização das entrevistas proporcionamos para as cinco professoras a reflexão sobre suas trajetórias de formação e de uso de mídias, além de suas propostas de ensino de Didática em relação a elas. Pensamos que adentrar no mundo subjetivo das docentes a este respeito nos daria elementos para analisar o que pensam e dizem sobre as mídias em práticas pedagógicas, o que propõem para a formação de futuros professores com elas e o que efetivamente fazem na atividade de ensino. Nesse sentido, fizemos duas questões importantes para as cinco docentes: o que pensam sobre as experiências com mídias na docência universitária? Qual é o papel deste docente na formação de futuros professores? Quais as contribuições da Didática para o ensino e a aprendizagem com as mídias digitais?

No conjunto das respostas às questões, percebemos que todas as professoras de Didática pensam ser importante formar o futuro professor para o uso das mídias, como mostram os seus depoimentos:

*Eu acho que é fundamental. E acho que se eles [professores universitários] usarem também e propuserem que o aluno desenvolva essas atividades, acho que é fundamental que ele também possa saber utilizar para que eles possam*

*também estar incentivando isso [...] Acho que é nesse sentido que para eles também é fundamental que possam, por exemplo, como é que eu acesso, como que eu lanço o material [...] Socializar a questão do uso da tecnologia, não ser apenas um consumidor, mas poder também se utilizar da tecnologia, ser um produtor. (Professora “A”).*

*Sim, claro! São linguagens. Acho que é **inclusive tarefa na formação de professores** e mais ainda... Eu acho que tem vários papéis. Eu acho que **um primeiro é incentivar os alunos ao uso, um bom uso, um uso qualificado, crítico...** Que não é muito simples porque o professor também tem que se qualificar para isso. Quem é professor no ensino superior? Acho que é isso. **Não penso muito como um objeto as mídias, penso muito mais como ferramentas...** E acho que nossa preocupação na formação de professores é **cumprir com um bom processo formativo (Professora “B”, grifo nosso)***

*Acho que é importante até porque a gente já está atendendo uma geração que tem essa demanda e vivência de mídia. Quanto mais se experimenta, mais ideias você tem de como inserir isso no processo de ensino e aprendizagem. Acho que é uma questão de responsabilidade, um comprometimento do professor com a formação desses futuros profissionais. Porque se o aluno vai fazer um curso de licenciatura e ao longo dessa formação ele não utiliza os recursos... Que profissional estou contribuindo para formar? Nem que seja para ele fazer uma crítica. E para fazê-la eu tenho que me apropriar e conhecer aquilo... (Professora “D”).*

Nos depoimentos das professoras “A”, “B” e “D” identificamos que elas pensam que é preciso que os docentes universitários tenham experiências com as mídias para que possam incentivar os estudantes, futuros professores, a usá-las em suas práticas de ensino e aprendizagem. Para essas professoras, os docentes têm a responsabilidade de incentivar o uso qualificado, crítico e reflexivo delas, em consonância com a realidade social na qual eles vivem.

Entretanto, mesmo que suas narrativas expressem estas concepções, a análise de suas práticas pedagógicas em relação às mídias mostra que existe uma lacuna entre o que pensam, propõem e efetivamente fazem, por diversos motivos já explicitados: desde as condições do trabalho docente na universidade, a questão da formação para o uso e produção delas, a questão do equilíbrio entre o tempo e as diversas atividades acadêmicas em que estão envolvidos, e a disponibilidade e o interesse em aprender sobre elas.

Da mesma forma que as docentes “A”, “B” e “D”, as professoras “C” e “E” também reconhecem a importância de inserir o uso de mídias na formação de professores. Elas argumentam que é preciso pensar sobre os objetivos e finalidades envolvidos nesse uso, sobre qual é o foco dessa inserção e que conhecimentos estão envolvidos neste processo, como mostram os seus depoimentos:

*Acho que é um recurso para o professor [...] Mas acho importante como qualquer recurso... Na medida em que serve ao seu planejamento, serve aos seus objetivos [...] Eu acho que como em qualquer outro tema, o papel é usar principalmente, no nosso caso, os futuros professores, mas não só... É problematizar essa questão e o conhecimento aí envolvido [...] Qual é o problema? Quer dizer, tu estás ali para que? Para se comunicar ou tu estás ali para discutir profundamente, com mais tempo, não de forma tão instantânea um tema que é um tema de vanguarda. (Professora “C”).*

*Estou vendo que é preciso o cuidado com o manejo para servir de mediação e de apropriação. Porque exatamente para operar com isso que eu acho que no momento nos falta, que é a seletividade. De pensar qual é o meu foco? Do uso tanto das mídias digitais quanto outras. Qual é o meu foco? Quem é o interlocutor que eu privilegio para essa ou aquela mídia? [...] Então acho que é valioso, é importante exatamente para a gente poder perceber e estabelecer esses critérios de uso a partir das finalidades do uso e do nosso interlocutor [...]. (Professora “E”).*

A mediação e a apropriação do conhecimento a partir das mídias é outra questão que aparece nos depoimentos das cinco professoras de Didática, quando se referem à importância delas no processo de ensino e aprendizagem. A maioria das professoras considera que as mídias são recursos e ferramentas que possibilitam o acesso a informações e conhecimentos, o que envolve formar o futuro professor para um uso seletivo, que possa ser contextualizado em relação aos objetivos e finalidades que estão por trás desse uso. Tal mediação implica em problematizar os assuntos que elas envolvem, no sentido de formar indivíduos capazes de apropriar-se das mídias, tanto no consumo, na produção e na reflexão crítica sobre o papel que podem assumir na educação.

Em termos de concepção, percebemos que as professoras tem a plena consciência da necessidade de inclusão e letramento digital dos futuros professores a partir de práticas que superem a noção de usuário consumidor para o desenvolvimento do usuário produtor (SAMPAIO, BONILLA, 2009; BONILLA, 2002; XAVIER, 2002, BUZATO, 2006), mesmo que não se refiram a estes termos explicitamente.

Contudo, percebemos que na prática pedagógica da maioria delas com as mídias, estes objetos sociais são mais virtuosos pela funcionalidade como recursos e ferramentas de apoio ao armazenamento, transmissão e comunicação de conteúdos e informações, do que para interação, colaboração e produção de conhecimentos através delas. O que mostraremos nos próximos itens.

### **5.3.3. Planos de ensino: a intencionalidade docente em relação às mídias**

Verificamos na totalidade dos<sup>69</sup> planos de ensino das disciplinas de Didática que há referência a onze tipos de mídias (vídeo/filme, jornal, revista, livro didático, TIC, Internet/site, e-mail, AVEA, Blog, fórum de graduação e telefone). Entre os diferentes tipos, encontramos nos planos de cada professora no mínimo duas mídias: vídeo/filme e e-mail. Constatamos que as professoras “A” e “E” são as que mais se referem a tipos distintos, pois encontramos no conjunto de seus planos a menção a

---

<sup>69</sup> Não tivemos acesso aos planos de ensino das disciplinas **D5** e **D6** ministradas pela Professora “B”, pois não estavam disponíveis no AVEA Moodle. Entretanto, a professora nos afirmou que estes planos eram iguais aos planos das disciplinas **D4** e **D10**, oferecidas para as mesmas licenciaturas, respectivamente.

sete mídias. Os tipos revista, fórum de graduação e telefone aparecem somente em suas disciplinas.

O AVEA também aparece nos planos destas professoras, embora a **Professora “E”** não o tenha utilizado no período estudado, e também em um dos planos da **Professora “D”** (D13). Esta professora apresenta em suas disciplinas seis tipos de mídias, sendo a segunda que menciona maior quantidade delas. A mídia *Blog* apareceu somente em seus planos de ensino.

As professoras **“B”** e **“C”** são as que menos mencionam diferentes tipos (três e dois, respectivamente). No caso da **Professora “B”**, além de vídeo/filme e *e-mail*, também apresenta em suas disciplinas o tipo livro didático. Esta mídia é outro tipo mencionado pela **Professora “D”**, assim como o tipo internet/site, que aparece igualmente nos planos da **Professora “A”**. A mídia jornal é mencionada somente nas disciplinas da **Professora “E”**.

Entre todas as mídias mencionadas, verificamos que cada uma delas aparece ao menos uma vez em todos os planos de ensino analisados. Por outro lado, vimos que as mídias *e-mail* e vídeo/filme apareceram nos usos cotidianos da maioria das docentes, como mostramos em suas experiências com o uso e produção de mídias.

Em relação à presença das palavras ferramenta, recurso, técnica, instrumento, meio e/ou similares e as referências que fazem às mídias no plano de ensino, verificamos que aparecem em algumas disciplinas das professoras **“A”**, **“D”** e **“E”**, mas não aparecem nos planos das professoras **“B”** e **“C”**.

Nas três disciplinas ministradas pela **Professora “A”**, as palavras instrumento e meio aparecem, mas somente a segunda se refere a uma mídia: o AVEA. Entre os dois planos de ensino da **Professora “E”**, em apenas um deles (D16) aparecem às palavras recurso e meio. Enquanto a primeira palavra se refere aos tipos de *recursos usados na disciplina para o processo de ensino*, como *vídeo/filme, jornal e revista*, a segunda se refere ao AVEA/Moodle e ao fórum de graduação. Para estas duas professoras, as mídias AVEA e fórum de graduação são consideradas como um meio de interlocução para o processo de ensino e aprendizagem. Em seus planos de ensino verificamos que se referem de forma idêntica as duas, como mostra o excerto:

Todas(os) estudantes deverão estar com o endereço de e-mail atualizado no fórum de graduação <http://cagr.ufsc.br/forum> e/ou no Moodle <http://moodle.ufsc.br>, pois os mesmos

serão nossos **meios de interlocução** (Plano de ensino da D16/2010.1, **Professora “E”**, grifo nosso).

Nos planos de ensino da **Professora “A”** encontramos o mesmo excerto, mas com o acréscimo da seguinte frase “*principalmente quando necessitarem se ausentar, onde poderão acessar sugestões e materiais da disciplina*”, uso que pensamos ser mais para o armazenamento de materiais do que para a comunicação com estudantes. Já a **Professora “E”**, como pontuamos, não usou o AVEA nesta disciplina.

### 5.3.4 Práticas Pedagógicas em AVEA

Nossas análises de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem das professoras “**A**”, “**B**”, “**C**” e “**D**” basearam-se no roteiro de observação externa construído com o objetivo de verificar os conteúdos presentes nos *Moodle* de cada disciplina estudada, inclusive aqueles mencionados nos planos de ensino. A partir desse instrumento também procuramos identificar a forma como as docentes organizaram suas práticas pedagógicas *online* e que recursos e atividades utilizaram.

Diante dos dados obtidos na observação de cada AVEA, procuramos perceber semelhanças e diferenças entre as disciplinas ministradas por uma mesma professora, para que pudéssemos constatar se com o passar dos semestres houve a utilização e apropriação de recursos diferentes, no caso das docentes que ministraram mais de uma disciplina (exceto **Professora “C”**). Com os indícios levantados, pudemos esclarecer alguns elementos das práticas pedagógicas destas docentes com o ambiente virtual. O que fomos demonstrando até aqui a partir de seus depoimentos nas entrevistas.

Por meio dos roteiros de estudo de cada disciplina pudemos sintetizar as práticas pedagógicas de todas as docentes com o uso de AVEA, a partir de uma análise de conjunto. Descreveremos estas sínteses para posteriormente apresentarmos os resultados a que chegamos.

#### 1) Práticas pedagógicas nos AVEA da **Professora “A”**:

De um modo geral, no *Moodle* das três disciplinas ministradas entre 2009 e 2010 (D1, D2 e D2), verificamos que a **Professora “A”** utilizou alguns de seus recursos (páginas de texto simples, página de WEB, links com arquivos ou sites, rótulos), atividades (tarefa, fórum) e

outras mídias (vídeo, Word, PDF, Power Point, revista, imagem) na organização do ensino e propostas de práticas pedagógicas. Este uso foi semelhante em cada disciplina, mas pudemos identificar pequenas diferenças entre elas.

Quanto ao desenho pedagógico do ambiente virtual de ensino e aprendizagem da D1, ministrada em 2009, provavelmente a primeira vez em que a professora utilizou o AVEA *Moodle* como apoio ao ensino presencial (pois foi disponibilizado nesse ano), a professora criou menos tópicos e fóruns. Já nas disciplinas D2 e D3, ministradas em 2010, foram organizadas da mesma forma, apresentando o mesmo número de tópicos e de fórum.

Nas três disciplinas a professora disponibilizou para estudantes materiais de estudo em arquivos de formatos diversos, vídeo com proposta de debate, mas em quantidades diferentes. Identificamos que ela mudou a forma de organizar o desenho pedagógico do ambiente de um semestre para o outro, e que houve o aumento do número de arquivos de uma disciplina para a outra, mas não houve mudanças em relação à forma de utilizar os recursos e atividades. Inferimos que ela concebeu o AVEA como espaço de interlocução com os estudantes, mas o utilizou como espaço repositório de conteúdos. Pensamos que este tipo de uso é mais aparente, pois mesmo que a professora tenha proposto atividades de discussão e disponibilizado espaço para receber trabalhos dos estudantes *online*, estes não participaram de nenhuma discussão com as mídias e, no caso de atividades cuja entrega deveria ser feita por meio do ambiente virtual, muitos não a fizeram (mas podem ter feito presencialmente).

## 2) Práticas pedagógicas nos AVEA da **Professora “B”**:

De um modo geral, no *Moodle* das oito disciplinas ministradas entre 2009 e 2010 (D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11), podemos afirmar que a professora B utilizou recursos (página de texto simples, link com arquivo ou site), atividades (tarefa, fórum, flash vídeo) e outras mídias (vídeo, Word, Power Point, Excel, PDF, imagem, texto impresso e e-mail) na realização do ensino e práticas pedagógicas.

Todas as disciplinas têm semelhanças entre si quanto ao desenho pedagógico dos ambientes virtuais: têm aproximadamente os mesmos números de tópicos (entre três e quatro) e de fóruns (entre um e dois), sendo as temáticas e conteúdos dos tópicos semelhantes, mas com arquivos de tipos e quantidades diferentes (um exemplo disso é o de que todos os tópicos 1 têm o mesmo título).

A professora disponibiliza em quase todos os AVEA materiais de consulta, materiais de estudo e materiais utilizados em aula para estudantes (apresentações em PPT, textos em Word, PDF, vídeo, texto impresso), o que nos permite inferir que o ambiente cumpre função de repositório de conteúdos e de organização do ensino.

Identificamos fóruns criados e assinados por monitores em algumas das disciplinas (D7, D8, D9, D10 e D11), indícios de que a professora pode ter recebido auxílio de monitores na edição dos ambientes de algumas destas disciplinas, ao contrário do que mencionou nas entrevistas.

Embora exista o uso do AVEA, inferimos que a professora ainda não o reconhece como espaço de atividades *online*, pois não propôs nenhuma atividade para ser realizada dentro do ambiente, e cancelou aulas por não poder estar presente em sala de aula presencial em algumas disciplinas (D7 e D9). O que, em nossa opinião, poderia ter sido evitado caso o ambiente virtual fosse utilizado para realizar aulas à distância, mas não de forma paliativa. Na entrevista, esta professora mencionou que “aula dada” é a aula presencial. Ao mesmo tempo, verificamos que ela também propõe que estudantes enviem trabalhos realizados por e-mail, substituindo o AVEA como espaço para isso.

### 3) Práticas pedagógicas no AVEA da **Professora “C”**:

Na única disciplina ministrada em 2010, podemos afirmar que a professora utilizou o mínimo de recursos (link a arquivo ou site), atividades (tarefa, fórum) e outras mídias (Word, Power Point, PDF, Revista) na realização do ensino e práticas pedagógicas. Ao disponibilizar no ambiente o acesso a textos em PDF e Word, uma apresentação em Power Point e fórum de notícias e avisos, podemos inferir que a professora utilizou o AVEA como espaço repositório de conteúdos e de orientações para a elaboração de trabalhos pelos estudantes.

Nesse sentido, o AVEA cumpriu uma função de registro do cronograma de atividades da disciplina e de informações e dados úteis aos estudantes para a realização destas atividades. Inferimos que ao contrário da **Professora “B”**, a **Professora “C”** não tem a concepção de “aula dada” como aula presencial, pois propôs aos estudantes que o encontro presencial fosse substituído por trabalho a distância, a partir de orientações apresentadas em sala de aula e disponibilizadas/registradas no AVEA.

#### 4) Práticas pedagógicas nos AVEA da **Professora “D”**:

De um modo geral, podemos afirmar que a **Professora “D”** usou alguns recursos do *Moodle* (página de texto simples, link a um arquivo ou site), atividades (fórum, tarefa, base de dados) e outras mídias (Word, PDF, Revista, Blog) na realização do ensino e práticas pedagógicas. As duas disciplinas ministradas por esta professora (D13 e D14), em 2010, têm semelhanças quanto ao desenho pedagógico do AVEA e ao uso das atividades tarefa e base de dados.

A professora disponibiliza no ambiente virtual materiais complementares como textos em PDF e Word, e link de acesso à revista *online*. Verificamos que apenas na disciplina D13 existe proposta concreta de atividade dentro do AVEA. Tal atividade se refere à proposta de síntese e reflexão de artigos de revistas em fórum *online*, que teve participação/resposta de estudantes.

Inferimos que além de usar o AVEA como espaço repositório de conteúdos, a professora também o utiliza como espaço de registro de suas próprias práticas e do processo de avaliação dos estudantes. Por meio da atividade tarefa, nas duas disciplinas a professora situa explicações a respeito do que está sendo proposto e avaliado nas atividades, procurando deixar claro para os estudantes os critérios pelos quais são avaliados, com proposta de avaliação formativa.

Ao mesmo tempo, a **Professora “D”** se destaca em relação às demais professoras quanto ao uso de mídias em processos formativos, pois concebe o AVEA, no caso da disciplina D13, como espaço para discussão e aprendizagem entre os estudantes. Pelo conteúdo disponibilizado no *Moodle* desta disciplina, também percebemos que a docente propõe aos estudantes atividades diversificadas com as mídias, pois aparece no registro da atividade tarefa propostas de atividade de produção de vídeo e seus critérios de avaliação (os vídeos não foram postados no ambiente). Por outro lado, nos AVEA das duas disciplinas encontramos o registro na atividade base de dados de proposta de atividade com o uso e produção de *Blog*. Na entrevista, a **Professora “D”** afirmou que considera esta mídia um espaço para a produção de síntese e reflexão sobre o conteúdo trabalhado ao longo dos semestres.

#### 5.3.5 Abordagens de mídias em bibliografias nos planos e AVEA

Entre todos os planos de ensino das disciplinas de Didática analisadas, encontramos sugestões de textos com a temática da educação e as mídias somente nos planos das professoras “C” e “D”. Na disciplina

da **Professora “C”** (D12), identificamos dez textos entre as bibliografias básicas e complementares. Também encontramos dois textos na bibliografia básica das disciplinas da **Professora “D”** (D13 e D14), que são iguais nos dois planos.

Entretanto, a presença ou não de textos nos planos de ensino das cinco docentes não nos permitiu identificar se foram ou não trabalhados com os estudantes. Porém, nas análises que realizamos nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem identificamos a presença de alguns dos textos sugeridos pelas professoras **“C”** (dez) e **“D”** (dois). Nos ambientes da **Professora “B”** (D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11) encontramos apresentações em Power Point que continham em seu conteúdo discussões sobre as mídias na educação. Não encontramos indícios desta discussão nos materiais do AVEA e nos planos de ensino da **Professora “A”**.

A partir da visualização de todas as apresentações em PPT mencionadas, elaboradas pela **Professora “B”** para dar aulas expositivas em sala para os estudantes, verificamos que em alguns slides constavam discussões a respeito das mídias na educação como importantes elementos da cultura e do processo de socialização dos indivíduos. Em outros, a abordagem sobre as mídias se referiu às possibilidades de serem utilizadas como meio e/ou recursos no processo de ensino e aprendizagem, a partir do planejamento de projetos de trabalho.

Entre os dez textos sugeridos pela **Professora “C”**, encontramos cinco deles no *Moodle* de sua única disciplina ministrada (D12). Identificamos que a proposta de trabalho da docente foi solicitar a elaboração e apresentação de seminários sobre os textos pelos estudantes. Por meio da leitura da bibliografia, identificamos que trazem a reflexão sobre as mídias ora como meios de comunicação que permitem questionar o papel da escola e do professor como fonte única de saber transmitido, o que pode atribuir ao professor uma função secundária no ensino, ora como meios necessários para a aprendizagem do professor, para que acompanhe as novas demandas sociais. Por outro lado, há aqueles que discutem o papel da tecnologia na produção e intervenção humana na natureza, especialmente no contexto do ensino de Ciências.

Diante do acesso aos dois textos sugeridos para a leitura de estudantes pela **Professora “D”** (presentes no AVEA das duas disciplinas) percebemos que a abordagem em relação à educação e às mídias que trazem é semelhante a dos textos presentes no AVEA da **Professora “C”**. Eles tratam das novas exigências educacionais na sociedade contemporânea com mídias e as novas atitudes necessárias à

profissão professor nesse contexto. Também pontuam que o manejo de novas tecnologias deve fazer parte das competências e atitudes profissionais e se constituir como meios tecnológicos de comunicação e educação humana.

No AVEA Moodle da disciplina D13 da **Professora “D”**, identificamos uma única proposta de atividade de discussão em fórum *online*. Nesta atividade, a professora disponibilizou vinte e nove textos para os estudantes, propondo que cada um deles escolhesse um, sintetizasse e comentasse suas ideias para que outros colegas interagissem no fórum com suas opiniões. Cinco destes textos se referem à temática da educação e das mídias. As abordagens sugerem a reflexão sobre a integração das tecnologias em processos pedagógicos, considerando-as como parte da cultura dos estudantes que freqüentam a escola; tratam das possibilidades tecnológicas para as ações humanas, em especial a atividade cerebral; remetem às possibilidades de análise crítica de conteúdos veiculados por diversas mídias, tais como TV, jornal e revistas; abordam a influência da sociedade da informação na formação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho; e mencionam os perigos e crimes potencializados pela internet como o plágio e o uso de informações particulares de terceiros.

### **5.3.6 Propostas teórico-metodológicas com, sobre/para e através das mídias**

Nas análises que realizamos nos planos de ensino de Didática, buscamos propostas teórico-metodológicas em relação às mídias nas atividades planejadas pelas docentes para realizar com ou solicitar aos estudantes durante a disciplina, além de procurarmos indícios destas atividades nos AVEA.

Identificamos que em todos os planos de ensino de Didática das cinco professoras há o planejamento da apresentação de vídeo/filme como forma de provocarem reflexões sobre conteúdos contemplados no desenvolvimento de suas disciplinas. O que indica que todas as docentes de Didática também realizam práticas pedagógicas *com* as mídias.

Frases como *projeção e análise de filme, produção de vídeo e discussão a partir de filme* são encontradas nos planos das professoras “C”, “D” e “E”, respectivamente. As professoras “A” e “E” se referem também a estas e outras mídias como fontes de informação e aprofundamento de conteúdos, como mostram os excertos retirados de seus planos:

Indicação de revistas, textos on-line e site para leituras e aprofundamento de temática (revistas e internet como acesso à informação e conhecimento) e indicação de vídeos para assistir (Plano de ensino D1/2009.2, D2 e D3/2010.1, **Professora “A”**).

Recursos como filmes e textos de jornais e revistas não especializados também farão parte do material com o qual serão fundamentadas as reflexões (Plano de ensino D16/2010.1, **Professora “E”**).

Em relação ao uso de vídeo/filme, vimos que esta mídia aparece nas práticas pedagógicas de todas as docentes. Nas entrevistas verificamos que todas utilizam esta mídia para problematizar conteúdos abordados em suas disciplinas, no enfoque didático *com* as mídias, como mostra o depoimento de algumas das docentes:

*Então...Acho que o vídeo dá para fazer uma relação com a temática trabalhada e as próprias questões de vida também...Acho que não é só... Tem vídeo que eu acho que tem uma função de fruição... Então não é só a questão da formação pedagógica, como também da formação geral do sujeito. Acho que formação docente não é pensar somente nessa formação acadêmica, mas que é apontar outras possibilidades para a formação geral desses sujeitos, para essa formação enquanto pessoa que é importante também (**Professora “A”**).*

*Depende do vídeo. Como ilustração do tema, às vezes (...). Então eu uso como ilustração, por exemplo, quando a gente discute a função social da escola tem alguns vídeos que ilustram isso. E eu uso também como material de análise... Uso alguns na disciplina e a gente analisa... A gente usa o vídeo como objeto e faz uma análise em si... Esses vídeos variam nos semestres (**Professora “B”**).*

*Aqui na graduação trabalho com filme... A gente tem duas ou três inserções de filme e debates a partir de filmes (Professora “C”).*

*Eu uso em geral para desencadear um tema, porque eu acho que se a gente selecionar legal ele [o filme] é bem provocativo. Então eu uso muito mais para desencadear do que para fins, por exemplo, de análise pelos alunos, de aprofundamento, de ilustração (Professora “E”).*

Além destes usos, a professora “D” também propõe aos estudantes a produção de vídeos para trabalhar com conteúdos das disciplinas de Didática, como mostra seu depoimento na entrevista:

*Tem uma parte na didática sobre as tendências pedagógicas que eu acabo trabalhando, e ele é um conteúdo que tem muita informação, é uma classificação. Eu trabalho com vídeos didáticos, eu peço para os alunos elaborarem um vídeo explicando, cada grupo, uma daquelas tendências. E isso é bem legal, porque aí eles também vivenciam, enquanto formação de professores, o uso dessa mídia, quer dizer, ao invés de entregar um relatório impresso, uma síntese, eles entregam um vídeo. (Professora “D”).*

A partir dos dados encontrados nos AVEA das professoras “B”, “C” e “D”, percebemos que também apresentam aos estudantes em formação inicial para a docência conteúdos a respeito das mídias na educação, seja por meio de aulas expositivas, de trabalhos de apresentação de seminários, de indicações de leitura ou de proposta de discussão *online*. A partir destas propostas, podemos afirmar que estas três docentes realizam práticas pedagógicas *sobre/para* as mídias, indicando reflexões sobre o seu potencial de uso da educação.

Nas análises dos AVEA das professoras “A” e “D” verificamos que as duas propõem atividades de comunicação, interação e discussão *online* aos estudantes, mas que somente a segunda professora obteve participação dos mesmos. Além da atividade online através do AVEA realizada pela Professora “D”, verificamos que em seus planos também propõe aos estudantes a *construção de diário ou Blog* e a *produção de vídeos*. Na entrevista, esta docente afirmou que acredita que os

estudantes estão mais habituados com as ferramentas para compartilhar textos e vídeos que o *Blog* oferece. A partir desses indícios, pensamos que a **Professora “D”** também realiza práticas pedagógicas através das mídias, pois nestas duas atividades mencionadas ela as utiliza como suporte e objetos de estudo.

Vimos que o uso do fórum de graduação da UFSC foi citado por três professoras, a “A”, a “E” e a “B”. Como demonstramos, no caso das duas primeiras, identificamos sua menção nos planos de ensino das disciplinas de Didática ministradas e, em relação à professora “B”, no decorrer de sua entrevista. No caso das professoras “A” e “E”, identificamos que concebem esta mídia como espaço de interlocução com os estudantes, mas somente a segunda menciona o uso que é feito dela, como mostra seu depoimento:

*Ele [o estudante] sabe que por ali [fórum de graduação] você pode estabelecer interlocução com ele. Não depende de criar uma lista. É por meio do qual eu posso então dialogar, trocar materiais com elas, elas para mim e eu para elas (Professora “E”).*

Já a professora “B”, pensa que os estudantes preferem utilizar o fórum de graduação a usar o AVEA Moodle, em sua opinião, isto ocorre porque o fórum de graduação é bem útil, a maneira como está organizado, porque tem um arquivo dos e-mails de toda a turma, então acaba sendo mais rápido do que mandar pelo Moodle.

Por meio destes dados, inferimos e verificamos que todas as docentes realizam algum tipo de mediação pedagógica em relação às mídias, mas nem sempre nas dimensões do *com*, *sobre/para* e *através* delas. Além disso, no que tange às suas propostas quanto aos elementos teórico-metodológicos das disciplinas de Didática ministradas, perguntamos a cada docente se abordaram as mídias e de que forma o fizeram em suas práticas pedagógicas. Suas respostas nos permitiram perceber como significam estes objetos em suas práticas e a presença deles na disciplina. Isso porque ao refletirem sobre o assunto e responderem ao questionamento, as docentes expressaram a maneira como as utilizam no ensino para a licenciatura e/ou o que pensam sobre elas na formação de professores.

A este respeito, as professoras expõem que:

*De pensar as tecnologias... Boa pergunta! Eu acho que ela passa, para ser bem franca, **acho***

*que ela não chega a ser uma discussão tão aprofundada. Deixa-me ver se lembro pensando no foco do planejamento... É acho que é num desses momentos dos projetos... Na realidade, eu trago para a sala de aula relatos de experiências de professores que desenvolveram projetos de ensino para que eles possam sistematizar e a partir daí fazer um... Mas assim, francamente, isso nunca foi pauta digamos de um dos temas do plano. Penso que isso pode ser uma das questões mais discutidas (Professora “A”).*

*Sim. Nos planejamentos... A unidade três, que é quando a gente trabalha com planejamento, ela vai um pouco mais voltada à área de conhecimento específico. Então a gente olha projetos da área, olha os resultados também de iniciativas... Principalmente eu trabalho com projetos interdisciplinares... E aí, nesse momento, a gente investiga projetos que utilizaram mídias de maneira geral, para eles terem ideias na proposta de utilidade. (Professora “B”)*

*Não temos nada nesse aspecto... Na abordagem teórica não. Quer dizer, o que a gente fica é nesse próprio uso das mídias como elemento de sala de aula. Eventualmente um ou outro texto talvez possa abordar... E também outro momento que eu acho que é interessante, que a gente discute alguma coisa, é na própria elaboração dos planos de ensino, porque o desafio para os alunos é pensar o ensino não numa perspectiva tradicional, em uma abordagem diferente... Aí a problematização que os alunos propõem, muitas vezes tem haver também com mídias (Professora “C”).*

*Não. Na verdade eu trabalho as mídias a partir da vivência. Mais no sentido do trabalho procedimental, quer dizer, de eles aprenderem fazendo, então eles usam o Blog e não precisam discutir, não precisam ler um texto de como utilizar o Blog. Não. Eles vão utilizá-lo no processo de ensino para que eles possam pensar em como inserir na prática e cultura deles. E aí*

*assim, é numa parte inicial da disciplina que a gente vai discutir as novas atitudes docentes [...] a gente contextualiza a sociedade atual, que é preciso pensar a sala de aula e os problemas que a gente enfrenta hoje em dia (Professora “D”).*

*Não porque nos últimos anos em que a gente começa a ter, eu pessoalmente como cidadã na minha casa, mais acesso para pesquisar os recursos disponíveis na minha sala como professora, a permanência dos recursos, das ferramentas e tal... E por conta mesmo do conteúdo eu não dou pela falta de que essas ferramentas sejam objetos de ensino [...] então tem que continuar tendo o critério da seleção, essa é uma chave importante. Eu faço a reflexão do uso da ferramenta, mas não como objeto de ensino (Professora “E”).*

Por meio destes depoimentos, inferimos que todas as docentes trabalham as mídias na disciplina de Didática a partir da dimensão metodológica, pois as cinco professoras se referem direta ou indiretamente à integração de mídias em atividades de planejamento de ensino, com um caráter mais procedimental de uso delas. No caso das professoras “A” e “B”, elas também se referem à apresentação de experiências práticas, a partir de projetos de ensino, para que estudantes possam conhecer e elaborar planos de ensino com o uso de mídias. A este respeito, a Professora “D” ao invés de apresentar experiências práticas aos estudantes, propõe que experenciem no próprio processo de formação para o ensino o uso delas em práticas pedagógica.

Percebemos também que todas as docentes pensam não incluir a questão das mídias e da educação nas discussões da Didática. No caso das professoras “A” e “E”, elas pontuam que este assunto não é foco de estudo da disciplina, tal como as professoras “C” e “D”. Porém, identificamos que estas duas professoras propõem atividades a partir de textos que abordam a temática, o que não encontramos nos planos e AVEA das professoras “A” e “E”. Uma das justificativas para esta ausência, mencionada por esta última professora, é o fato de perceber que as mídias são acessíveis para professores e estudantes, mas a partir de uma visão crítica, pontua que é necessário estabelecer critérios de seleção sobre a presença delas no ensino.

### 5.3.7 Usos e significados do AVEA na organização do trabalho docente

Como expusemos, as professoras “A”, “B”, “C” e “D” usam mais os recursos do que as atividades do Moodle e, na maioria dos casos, o utilizam como espaço para disponibilizar textos para os estudantes. Quando as questionamos durante as entrevistas a respeito de seus usos prioritários do AVEA e sobre suas opiniões em relação a integração deles em processos de ensino aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

*Acho que tem sido bem importante para mim enquanto **organização do trabalho pedagógico** [...]. Ele **organiza, dá uma organização do planejamento**. Porque  **você planeja a aula e deixa a aula planejada ali**. Então  **você tem o planejamento da unidade, deixa as unidades por tópico, os materiais... Mas não é só um modo de postar os materiais, não é só um local onde você pode colocar os materiais, mas é uma forma de você organizar a aula, né**. Então  **você tem uma sequência pensada e de organização de materiais**. E que para os alunos também permite isso... (Professora “A”)*

*Para mim o Moodle é um “Xerox eletrônico”. É uma pasta eletrônica, melhor dizendo... Quer dizer, o que estava na pasta do Xerox antes, agora está lá no Moodle da disciplina [...] Então quer dizer, eu tenho essa plena consciência de que o uso do Moodle é um uso extremamente limitado nessa perspectiva dos instrumentos que ele dá... Eu só uso mesmo aquela primeira página e a coisa de colocar os documentos lá em diferentes itens, organizados, enfim, de acordo com as unidades das disciplinas... (Professora “C”).*

*No presencial, eu acho que é mais a disponibilização de informações. Seja assim enquanto a disponibilizar textos para os alunos [...] Mas, eu acho que essa questão dos registros que são feitos e compartilhados com os alunos é uma coisa interessante [...] E aí as atividades que*

*a gente usa a interação, o fórum, elas não são prioritárias, elas tem uma contribuição. Mas, eu vejo isso: essa questão do registro ela é bem importante, eu sempre coloco no ambiente a orientação do que deve ser feito, os prazos e a avaliação... (Professora “D”).*

Em relação à **Professora “B”**, anteriormente mostramos que em um de seus depoimentos afirmou que usa o AVEA Moodle como *depósito de materiais e organizador da disciplina*. Ao longo de sua entrevista ela também mencionou que ele funciona como *uma biblioteca de materiais para as disciplinas*.

Diante dos depoimentos das quatro docentes, é possível afirmar que o ambiente virtual de ensino e aprendizagem em suas disciplinas serve mais para a organização do trabalho docente, tanto em termos de planejamento (professoras “A”, “B” e “D”) como em termos de registro (professoras “A”, “B”, “C” e “D”), do que para atividades de comunicação, interação e produção online. Em relação às práticas de registro, as professoras “A”, “B” e “D” mencionaram que usam o *Moodle* como espaço para registrar as práticas pedagógicas na disciplina, cujo objetivo é deixar claro para os estudantes os conteúdos e atividades desenvolvidos no percurso dela.

Como afirmamos, todas as docentes utilizaram ao menos um dos tipos das atividades *Fórum* e *Tarefa* do *Moodle*. Percebemos que a **Professora “D”** utiliza a atividade *Tarefa* de modo diferente ao que seus tipos de envio de arquivos propõem, ao registrar na atividade *Tarefa Off line* os trabalhos, exercícios e avaliações solicitados aos estudantes. Por outro lado, embora a maioria dos cinco tipos da atividade *Fórum* tenha como proposta original a organização de discussões entre os agentes participantes do AVEA, percebemos, por meio da análise dos ambientes virtuais das disciplinas da **Professora “A”**, que ela resignificou o uso desta atividade ao utilizá-la como espaço de postagem de trabalhos produzidos pelos estudantes, isto é, como lugar para publicar tarefas. Quando perguntamos o porquê deste uso na entrevista, esta docente esclareceu que a atividade *Tarefa*, cujo potencial é para receber os trabalhos feitos pelos estudantes, não permite que todos eles vejam os trabalhos uns dos outros.

Percebemos a partir dos depoimentos destas quatro docentes que elas avaliam o uso do AVEA como restrito. São diversos os motivos pelos quais este tipo de avaliação ocorre. Como evidenciamos, algumas docentes não sentem a necessidade de utilizar o Moodle para realizar

atividade a distância, enquanto outras ainda não conhecem os usos potenciais dos recursos e atividades que apresenta, tanto por ausência de formação como por falta de tempo em se dedicar ao estudos sobre eles. Mesmo que haja o interesse em aprender por parte da metade delas (professoras “A” e “C”).

#### 5.4 USOS E APROPRIAÇÃO DE MÍDIAS PELO ESTUDANTE

A temática sobre o uso e conhecimento de estudantes em relação às diversas mídias e ao AVEA Moodle não constituíram os objetivos de nossa pesquisa. Entretanto, alguns questionamentos<sup>70</sup> que fizemos às cinco docentes sobre suas práticas pedagógicas mediadas as levaram a mencionar o que percebem e pensam a este respeito.

Pedimos para as professoras “A” e “D” que avaliassem a interação e a participação de estudantes no AVEA Moodle de suas disciplinas, uma vez que as duas propuseram para estes a realização da atividade Fórum de discussão *online*, elas expuseram que:

*Eu acho que eles ainda não estão muito acostumados com esse espaço de debates, e como eu não condicionei a nota, então assim, espontaneamente isso ainda não veio, eles não participaram... Talvez também possa ser que falte um pouquinho eu retirar isso de sala de aula, porque também eu não alimentei o debate, eu deixei isso livre... Agora tem uma coisa assim... Eles também estão se acostumando a utilizar o Moodle agora. Isso também demonstra que são poucos os professores que estão usando, nem todos os professores... (Professora “A”).*

*Alguns alunos têm um pouco mais de dificuldade, principalmente alguns alunos mais velhos que a gente acaba tendo, mas eles conseguem ir atrás, às vezes eles buscam o suporte de outro colega e eles utilizam. Não tem nada que seja impeditivo para eles utilizarem. No início é um desafio, mas eles logo se acostumam, vão aprendendo... Eu já ouvi reclamações de que alguns professores*

---

<sup>70</sup> As questões na íntegra estão no Apêndice A. Para discutir este item reunimos algumas questões recorrentes na reflexão das docentes sobre este assunto.

*usam muito o Moodle. Então tem alunos que reclamam do uso (Professora “D”).*

Anteriormente mencionamos que na atividade de Fórum de discussão *online* proposto pela **Professora “A”**, não existiu participação de estudantes. Em seu depoimento ela situa alguns dos motivos pelos quais acredita que isso ocorreu. Da mesma forma como afirma a **Professora “D”**, ela pensa que os estudantes estão se acostumando a usar o AVEA *Moodle*. Tal como a **Professora “A”**, a **“B”** também menciona o não uso do ambiente virtual por professores, mas a partir do olhar do estudante, como mostra seu depoimento:

*Sabe outra coisa também que eles dizem... É que a maioria dos professores do curso não utiliza. Olhando o curso, eles olham o curso como um todo... A maioria não utiliza, então não cria esse costume de ir lá e olhar o Moodle do professor e tal.*

Inferimos que a diferença manifestada no depoimento da **Professora “D”** e destas duas últimas professoras sobre o que ouvem dos estudantes acerca do uso e não uso de AVEA por professores, respectivamente, pode estar relacionado ao fato de atuarem em diferentes cursos de licenciatura, o que indica que existem muitas outras realidades de uso de AVEA *Moodle* na UFSC a serem investigadas.

Outro aspecto em relação ao uso e conhecimento do ambiente virtual por estudantes, que pensamos estar relacionado à questão do letramento e inclusão digital, é o que menciona a **Professora “E”** quando perguntamos ao final de sua entrevista se gostaria de comentar algo que não foi abordado durante a sua realização. Em sua resposta, ela mencionou que:

*Tem uma... Eu penso que no caso do ensino superior, na formação de professores, o Moodle eu acho que ele está pressupondo recursos que os estudantes tenham, de que sejam proprietários de ferramentas de longo alcance e tal, e também o manejo. E eu acho isso perigoso. Eu acho que se uma política precisa ser implementada, de difusão do Moodle, ela precisa carregar esses cuidados políticos pedagógicos. Os estudantes que chegam nos cursos não têm o mesmo aparato material e*

*de manejo mesmo, de apropriação. Então isso tem que estar junto.*

Sobre a existência desta diferença de uso, de acesso e até mesmo a questão da ausência de conhecimentos por parte de estudantes em relação aos *Moodle* à que se refere esta professora, a docente “**B**” menciona que:

*O acesso dos alunos é muito precário ao Moodle. E olha que eu uso faz tempo. Para a primeira aula, no máximo na segunda aula, eu mostro o Moodle, vejo se todo mundo tem acesso, olho um por um para ter certeza de que eles têm acesso, porque às vezes tem problemas no cadastro do e-mail... E mesmo assim, eles acessam muito pouco... Curiosamente. A gente pensaria que o acesso hoje é muito fácil, mas não é... Eles não usam, assim, o Moodle para o estudo, realmente eles não gostam.*

Também solicitamos à **Professora “C”** que avaliasse o seu uso do *AVEA Moodle* no ensino ela também mencionou sobre este uso por estudantes, de acordo com seu depoimento:

*Eu uso o ambiente e os alunos da graduação têm usado o Moodle, não sei como, mas é óbvio que os alunos têm mais familiaridade com estes ambientes. Então provavelmente os alunos até poderiam usar de uma forma mais aprofundada, mas não sei também qual é o nível de relação que eles têm... Alguns alunos, mesmo na primeira, segunda, terceira fase do curso, eles vivem no computador e não sabem justificar um texto no Word, ou não sabem fazer uma planilha... Então essa coisa de usar o computador hoje em dia, não significa dominar programas, que eu acho básico, por exemplo...*

Já a professora “**B**” quando se referiu aos conhecimentos destes agentes sobre outras mídias afirmou que,

*Tem alunos que não sabem fazer Power Point. E aí, quando eles têm que fazer o Power Point, por exemplo, eles não têm a menor noção do tamanho*

*da letra, do fundo, de uma básica combinação de cores... Você vê que eles chegaram à graduação na quinta fase e nunca pensaram nisso, e vão ser professores, então é estranho isso... Então eles têm que estudar as linguagens várias, e principalmente a audiovisual... Acho que realmente falta na formação e deveria permear todas as disciplinas. Não é tarefa de uma, deveria ser transversal no currículo (Professora “B”).*

A partir do que afirmam todas as docentes de Didática, pensamos que possam existir outros elementos que justificam este quadro de apropriação do ambiente virtual pelos alunos e de outras mídias, que também precisam ser investigados. Por outro lado, a partir dos resultados de nossa pesquisa, pudemos estabelecer algumas sínteses a respeito das características sobre as suas práticas pedagógicas em relação a estas mídias, seus usos e significados em processos de ensino, que podem estar contribuindo para que a formação inicial de professores para o uso delas em processos formativos aconteça. Elementos e características que apresentaremos como síntese de nossas análises, para fins de encerramento de nosso texto, junto com as considerações finais.

## 5.5 A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS MÍDIAS NA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica (BAKHTIN, 1986, p.136).

Quando menciona os novos aspectos da existência, Bakhtin não está se referindo especificamente às mídias. Entretanto, por meio de suas ideias e de autores como Thompson (1998), Belloni (2001), Silverstone (2005), Rivoltella (2008; 2010a) entre outros citados, podemos compreendê-las como objetos produzidos pelo ser humano, integrados na sociedade em diferentes esferas de atividade: no trabalho, na

comunicação, no ensino, na aprendizagem etc. Objetos que constituem a cultura dos indivíduos no século XXI e suas linguagens.

A partir de Bakhtin (1986), vimos que a compreensão de uma realidade acontece pela realização do diálogo com ela, para que seja possível sua significação e valorização. Ao nos colocar diante da responsabilidade de pensar, observar, situar e analisar enunciados,

Um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (Idem, p.121),

Pensamos que os significados presentes nos enunciados e nas ações das docentes universitárias em relação às mídias, e em especial o AVEA, tanto na organização de seu trabalho como nos processos formativos de estudantes em disciplinas de Didática, estão relacionados ao contexto social do qual fazem e fizeram parte, seja a partir das experiências pessoais, profissionais ou acadêmicas que possuem.

Bakhtin, também afirma que,

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (Ibidem, p.98).

A partir destas ideias, significaremos em nossa síntese a compreensão sobre as narrativas e as ações pedagógicas das professoras investigadas. Esta constitui a devolutiva para estas professoras como potenciais leitoras de nossa dissertação, bem como para outros contempladores. Assumimos aqui a nossa responsabilidade com a dimensão ética que deve estar presente na postura do pesquisador ao significar em um texto a sua compreensão sobre os discursos de seus pesquisados, uma vez que está repleto de apreciações ideológicas e julgamento de valores (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976).

Como demonstramos até aqui, o diálogo realizado com as cinco professoras nos permitiu compreender que todas conhecem e utilizam algum tipo de mídia em seu cotidiano ou em atividades profissionais.

Também vimos que a formação destas docentes em relação às mídias, em especial ao *Moodle*, na maioria dos casos, ocorreu a partir de experiências práticas.

Por meio de suas narrativas sobre os conhecimentos que têm do AVEA *Moodle* e do uso que fazem dos instrumentos e possibilidades de flexibilização de currículo, a partir de sua integração no ensino presencial, além de outras mídias, pudemos ampliar nossas análises a respeito de suas práticas pedagógicas. Práticas estudadas inicialmente em planos de ensino e em ambientes virtuais das disciplinas de Didática ministradas por cada uma das docentes, e aprofundadas posteriormente por meio de entrevistas.

Vimos que todas elas fazem algum tipo de mediação pedagógica em relação às mídias. Nos próximos itens, apresentamos algumas compreensões a que chegamos a respeito de suas práticas pedagógicas e seus desdobramentos.

#### 1) A formação acadêmica e trajetória profissional na educação:

- Todas as docentes de didática usam as mídias no dia a dia, na dimensão do consumo para o acesso a informações, para a comunicação, para o lazer, em práticas de satisfação de necessidades pessoais;
- As docentes “A”, “B” e “C” também realizam em seus cotidianos práticas com as mídias na dimensão da produção e participação;
- Mesmo que as docentes investigadas sejam usuárias consumidoras de mídias no âmbito pessoal e, algumas delas usuárias produtoras neste contexto, a minoria delas projeta práticas de produção com estes objetos em práticas pedagógicas.
- Por meio dos usos e conhecimentos das professoras sobre os recursos e atividades do AVEA, percebemos que elas estabelecem outros usos para estes instrumentos, que são diferentes em relação às finalidades propostas pela concepção do *Moodle*;
- A experiência na EAD das docentes “A”, “B”, “D” e “E” não é fator determinante para a integração de AVEA na educação presencial.

#### 2) As condições do trabalho docente no ensino superior:

- Vimos que a maioria das professoras ensina na graduação em média dez anos, tendo ingressado na universidade no final da década de 1990, que coincide com o próprio movimento de formação pedagógica para a docência universitária e, por outro lado, com o momento em que começa a ser discutida a necessidade de recontextualização da Didática, o que

justifica a ausência de uniformidade entre suas práticas, que são baseadas em suas experiências de formação.

- A partir das características operacionais das formações que são oferecidas às docentes pelo PROFOR em relação ao AVEA *Moodle*, pensamos que as docentes de Didática necessitam de outros tipos de formação para além das que são ofertadas, mais articuladas com as realidades de seus usos e demandas cotidianas.

- À difusão da integração do *Moodle* na prática pedagógica de docentes falta o acompanhamento de políticas pedagógicas de implantação.

-O uso do AVEA *Moodle* pelas docentes ocorre por meio do *voluntarismo* e do *planejamento pontual*;

- Pelos depoimentos das professoras que participaram de nossa pesquisa, percebemos que é quase inexistente no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC a realização de práticas coletivas de planejamento das disciplinas de Didática, pois encontramos nas práticas pedagógicas de cada professora um modo singular de conceber a Didática na formação de professores em licenciaturas.

### 3) Práticas pedagógicas com o AVEA e mídias em disciplinas de Didática da UFSC:

- Vimos que as docentes pensam que suas práticas com o AVEA *Moodle* estão mais voltadas para a organização do trabalho de ensinar do que com a proposição de atividades de interação *online*, o que também constamos em relação aos seus usos do ambiente virtual em disciplinas de Didática ministradas;

- Descrevemos as quantidades de mídias utilizadas por docentes, mas não pensamos que o fato destas professoras usarem, citarem e conhecerem mais ou menos mídias indica que são mais ou menos letradas ou incluídas digitalmente. Principalmente porque inferimos que seu uso de mídia ocorre mais na dimensão do consumo, com o uso operacional e utilitário de “ferramentas” e “recursos” do que com o uso produtivo.

- O tempo e a quantidade de uso de mídias e dos recursos e atividades do AVEA *Moodle* não nos permitem mensurar os estágios de apropriação, letramento e inclusão digital das docentes, pois este processo não é linear.

- Todas as docentes de Didática sinalizam em suas concepções que a formação de professores para o uso de mídias é importante, principalmente para a promoção de um uso qualificado, que desenvolva a apropriação, a produção e a reflexão crítica sobre as mídias.

Entretanto, realizam mais mediações pedagógicas no enfoque didático *com e sobre/para* as mídias do que *através* delas. Este último enfoque aparece nas práticas das professoras “**A**”, “**B**” e “**D**”, mais na dimensão do suporte do que de objeto de estudo. As professoras “**A**” e “**E**” não realizam propostas de atividades *sobre/para* estes objetos.

#### 4) Usos e apropriação de mídias pelo estudante:

Em nossas análises, pudemos perceber que as docentes de Didática da UFSC situam elementos importantes que estão relacionados à necessidade de inclusão e letramento digital de discentes, elementos que em alguma medida justificam o quadro que apresentam sobre a apropriação do ambiente virtual pelos alunos.

- Vimos que a política de implantação do Moodle na UFSC está sendo acompanhada por uma política de formação docente não efetiva, mas por meio do que relata a **Professora “E”**, podemos inferir que isso não ocorre em relação à formação de discentes;
- O não uso do AVEA *Moodle* por professores contribui para que os estudantes tenham poucas experiências com estas mídias em processos formativos, tanto em relação ao acesso como em termos de apropriação de seus recursos e atividades;
- O não acesso dos estudantes ao AVEA pode estar relacionado à ausência de propostas que despertem o seu interesse, para além do acesso a textos, apresentações em Power Point e outras indicações de materiais.
- Talvez os estudantes não acessem o AVEA por pensarem que este uso não é importante para seu processo de formação ou por não compreenderem a finalidade deste uso;
- O não uso do *Moodle* por docentes talvez possa refletir no não acesso e uso pelo estudante, pois de outro modo não tem oportunidade para que a apropriação deste objeto aconteça.
- Tal como acontece com as docentes de Didática, a aprendizagem do uso AVEA *Moodle* por estudantes da UFSC pode estar ocorrendo na prática com ele, sem atividades de formação com este fim.

A partir do que expusemos neste denso capítulo, pensamos que é preciso valorizar as práticas pedagógicas que as docentes de Didática já realizam em relação ao uso do AVEA *Moodle* e de mídias no ensino presencial, principalmente porque esta integração não é obrigatória, o que significa que ocorre pelo interesse e pela opção de cada uma delas.

Entretanto, identificamos que o uso do AVEA ainda não ocorre a partir de uma intencionalidade pedagógica, mas apenas como uma transposição/complementação do que ocorre no ensino presencial. O uso do *Moodle* que é feito pelas docentes revela uma concepção de ensino conteudista e transmissiva, o que nos permite inferir que sua integração em práticas pedagógicas não está acompanhada de uma nova concepção de ensino e aprendizagem possibilitada por meio da inserção de diversos recursos e atividades nestes processos.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa sobre a integração de mídias e AVEA em práticas pedagógicas na Didática universitária, procuramos responder nossos objetivos a partir da investigação da realidade delimitada em nosso recorte, do contato com as fontes pesquisadas e por meio da reflexão e diálogo com autores que versam sobre este assunto. As categorias de análise a que chegamos, por meio dos roteiros de observação de planos de ensino, de ambiente virtual de ensino e aprendizagem e de entrevistas, nos permitiram levantar indícios sobre as mídias usadas e o significado do *Moodle* nas práticas pedagógicas das cinco docentes investigadas.

Percebemos que as mídias digitais, de um modo geral, estão presentes no cotidiano das professoras de Didática da UFSC. No uso-consumo pessoal, a maioria delas costuma se comunicar com amigos e familiares a partir de *E-mails*, de *Facebook*, de *Orkut*, e navegar na *Internet* em busca de informações, lazer e entretenimento. Algumas docentes também realizam atividades de produção com mídias, tais como criação de vídeos, edição de imagens e produção de conteúdos através delas.

No que se refere ao trabalho docente das professoras em disciplinas de Didática ministradas nas licenciaturas oferecidas pela universidade, no período entre 2009 e 2010, identificamos que tanto as mídias como o AVEA serviram mais à elas para a organização de seus planejamentos, para a transmissão de informações e conteúdos aos estudantes do que para atividades de produção e interação com, sobre e através destes objetos sociais. Vimos que a maioria das docentes aprendeu a usar o *Moodle* a partir de experiências vivenciadas com ele, e que durante seus processos de formação para a docência uma minoria teve acesso a conteúdos e discussões que problematizassem o uso de diferentes mídias em processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados mostraram que as práticas pedagógicas das professoras de Didática com o AVEA *Moodle* ainda são muito limitadas, pois o significado predominante que esta mídia assume no processo de ensino e aprendizagem é o de repositório de conteúdos. O que revela uma concepção de educação conteudista e transmissiva. No decorrer do estudo, percebemos que não há uma intencionalidade pedagógica por trás do uso do ambiente virtual, uma vez que é integrado na atividade de ensino de forma paliativa e pontual, servindo mais para a transposição de práticas pedagógicas que ocorrem no ensino presencial e menos para atividades de produção e interação com e entre estudantes a

distância. O que nos permite inferir que aparentemente não existem mudanças nas concepções de educação e de práticas pedagógicas a partir destes usos.

Por outro lado, verificamos que a difusão da integração do *Moodle* na educação presencial da UFSC ainda não está acompanhada de políticas pedagógicas efetivas de implantação, articuladas com as realidades dos usos feitos pelas docentes e de suas demandas cotidianas, para além do uso operacional. Pensamos que o fato de as professoras de Didática utilizarem as mídias e o AVEA mais para a organização de seu trabalho docente do que para a proposição de atividades de produção através destes objetos sociais não é negativo e nem ruim, mas sim uma forma de apropriação inicial, que está relacionada às suas possibilidades. O fato de utilizarem o ambiente virtual em suas disciplinas no ensino presencial desde o início de sua implantação, por iniciativa e interesse individual, já nos mostra o quanto ainda podem realizar outras práticas com objetivos que enfoquem uma perspectiva mais pedagógica e produtiva em relação aos processos de aprendizagem dos estudantes.

Talvez estes usos iniciais estejam relacionados ao processo e trajetória de formação acadêmica e profissional de cada uma destas docentes, pois são nestes espaços que as professoras poderiam ter se apropriado de vivências e experiências com estas mídias, tanto em relação aos conhecimentos teóricos, práticos, políticos, técnicos como no âmbito de habilidades e competências, e ainda, a partir de suas experiências pessoais e culturais (SACRISTÁN, 1991; PIMENTA, 2005, PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Contudo, mesmo que nem todas as docentes tenham tido esta oportunidade, elas estão se adaptando à sua maneira a esta realidade de sociedade digital.

Por este motivo, concordamos com Ezicléia Santos (2009), quando afirma que além de refletir criticamente sobre os usos que professores fazem das mídias na educação e os significados que são atribuídos a estes objetos sociais, é também preciso valorizar as práticas pedagógicas destes sujeitos.

De outro modo, também vimos que quando o assunto é profissão docente, sempre existirá a demanda de um perfil de professor ideal, acompanhado por um conjunto de conhecimentos e regras que tentarão delimitar o que é ser professor e quais são as atitudes de sua responsabilidade (NÓVOA, 1991, SACRISTÁN, 1991, PIMNETA; ANASTASIOU, 2008). No caso das mídias não é diferente. Já existem propostas como a do professor *mídia-educador*, dos professores *educadores*, do *midiático*, do *mediador*, do *coletivo*, do *arquiteto cognitivo* e do *dinamizador da inteligência coletiva*, mas que não dão

conta de explicar e categorizar as práticas pedagógicas de docentes com elas, pois são perfis relacionados a contextos específicos de atuação.

Ao mesmo tempo, constatamos que o que pode estar por trás da (não) integração de mídias em práticas pedagógicas é a questão da inclusão e do letramento digital tanto de docentes como de discentes. O estudo desta questão não constituiu nossos objetivos, porém, este assunto foi citado por todas as docentes quando se referiram aos conhecimentos dos estudantes a respeito das mídias. O que nos permite afirmar que existe a necessidade de pesquisas que abordem a forma como os estudantes e também os professores, em diferentes níveis de ensino, estão se apropriando das diversas tecnologias da informação e comunicação no uso consumo, no uso produção, no manejo, na participação e na reflexão.

A este respeito, também cogitamos que as políticas públicas que envolvem o tema educação e tecnologias e, suas relações com a formação inicial e continuada de professores no Brasil, precisam superar a condição de projetos ou programas governamentais, em todos os níveis de educação. É preciso que sejam estabelecidas políticas de estado que respaldem estes dois tipos de formação.

No que tange à disciplina de Didática, pensamos que neste século se faz necessária a sua recontextualização em relação às possibilidades que as diferentes mídias apresentam para o processo de ensino e aprendizagem, que pode ser cada vez mais mediado. Talvez a discussão e o uso destes objetos sociais em práticas pedagógicas nesta disciplina possam contribuir para que a cultura dos estudantes em relação às mídias seja problematizada e (re)significada, principalmente em relação ao uso qualificado que desenvolva a apropriação, a produção e a reflexão crítica sobre estes objetos em processos de ensino e aprendizagem. Elementos que foram expostos como importantes para a formação inicial de professores pelas próprias docentes de Didática investigadas.

Porém, percebemos que existe uma lacuna entre aquilo que as docentes pensam, discursam e efetivamente concretizam no processo de ensino e aprendizagem em cursos de formação de futuros professores, mesmo cientes de que não é somente a disciplina de Didática que tem tal responsabilidade.

No exercício de refletirmos sobre a nossa prática de pesquisa, pensamos que talvez outros caminhos pudessem ser delineados em relação à amostra de pesquisa escolhida. Isto porque foi dificultoso lidar com o volume de dados que o estudo de dezesseis disciplinas gerou. Certamente deixamos de discutir alguns desses dados com a literatura

estudada, principalmente pela possibilidade de diferentes frentes de análise. Durante o processo de estudo de dezesseis planos de ensino, catorze ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e de cinco entrevistas tivemos que partir de uma descrição mais que detalhada para induzir e inferir o que as práticas pedagógicas de cada docente de Didática nos revelaram. O que talvez pudesse ter sido minimizado se tivéssemos elegido, entre as disciplinas de cada docente, um exemplo para que pudéssemos aprofundar e analisar as interpretações dos dados.

O itinerário metodológico percorrido nos permitiu refletir criticamente sobre a realidade investigada, mas tivemos ciência de que outras percepções também são possíveis. Pensamos que algumas questões de pesquisa apresentadas no início de nosso texto ainda precisam ser lapidadas por estudos posteriores, pois suas respostas continuam em aberto. Afinal, quais são os conteúdos e as metodologias da formação dos professores na sociedade com cultura digital na qual estamos vivendo? Será que o uso mais intensivo das tecnologias da informação e comunicação transforma ou modifica a natureza do processo educativo e do trabalho docente? Quem é responsável pelas decisões pedagógicas sobre o uso de mídias nos processos de ensino e aprendizagem? E ainda, existem mídias mais adequadas para a integração na educação ou qualquer mídia pode ser inserida em processos educativos? Estas questões certamente renderão interessantes debates no futuro.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Bryan. **Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?** EDUCAUSE Review, vol. 41, no. 2 (March/April 2006) p.32–44.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Revista Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez 2010.

BAKHTIN/VOLOSHINOV, Mikhail (1926). **Discourse in life and discourse in art.** In: Freudism. Nova York: Academic Press, 1976. [Tradução feita por Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco. Versão para uso restrito].

\_\_\_\_\_. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. **“Que pobreza?! Educação e tecnologias: leituras.** In: Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 11 – n.3 – p.349-359 / set-dez 2011.

BAZZO, Vera Lucia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior : desafios e possibilidades.** Porto Alegre, 2007. 269 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas, SP - Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é Mídia-Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Educação e Inclusão digital**. Grupo de pesquisa em educação, comunicação e tecnologias. Nov. 2002. Disponível em: <http://wiki.dcc.ufba.br/pub/Inclusao/.../bonilla-educacaoeinclusaodigital.rtf> Acesso em 01 de março de 2011.

BUZATO, Marcelo. **“Letramentos Digitais e Formação de Professores”**. 2006 Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/MarceloBuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf) p. 1-11

CASTRO, Amélia Domingues de. **A trajetória histórica da didática**. Série Ideias nº.11. São Paulo: FDE, 1991. P.15-25. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=020](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=020) Acessado jul. de 2010.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freita. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência**. Florianópolis, 2001. [220] f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

CRUZ, Dulce Márcia; MOURA, Tereza Raquel Augsburger de. **O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula**. In Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [31]: 291-306, julho/dezembro 2008. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n31/15.pdf> Acessado em mar. 2010

CRUZ, Dulce Márcia. **Mídias e linguagem (ns) na EAD: um estudo da mediação pedagógica e da comunicação nos cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil**. Projeto de Pesquisa CNPQ. UFSC: Florianópolis, 2009 (mimeo).

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação: olhares, conceitos e experiências Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre os consumos culturais e o uso das mídias na prática docente.** In: Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, Londrina, PR, 2010.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. **Interfaces da docência (des)concetada: usos das mídias e consumos culturais dos professores.** 33ª Reunião na Anual da ANPED, Caxambu, 2010.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, n.116, p.21-39, julho/2002.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias.** São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Tradução Maria Luiza Belloni)

JACQUINOT, G. **O que é um educador? O papel da comunicação na formação do professor.** I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo/ Maio, 1998. Disponível em <http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/> Acessado dia 24 de setembro de 2010

JENKINS, Henry et al. **New Media Literacy White Paper Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century.** MacArthur Foundation: 2006. Disponível em: <http://newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf> Acessado em jan. de 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p.127-147

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998. 51p. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/23442007/Jose-Carlos-Libaneo-Adeus-Professor-Adeus-Professora> Acessado em 15 de mar. de 2011.

\_\_\_\_\_. **O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. v.1, p.235-252. Porto Alegre: EDIPURS, 2008. CD ROM.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria (org). A didática em questão. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARCOLLA, Valdinei. **Como professores e alunos percebem as tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura.** 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

MARIANI, Antônio Carlos. **A estrutura do Moodle (apoio aos cursos presenciais).** 2º. Seminário de pesquisa em EAD: experiências e reflexões sobre as relações entre ensino presencial e a distância. UFSC, Florianópolis: SC, 2010. Disponível em <<http://ead.ufsc.br/files/2010/10/antonio-mariani.pdf>> Acessado em dez. de 2010.

MARTINS, Aline Santana; CRUZ, Dulce Márcia. **A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo da comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância.** Relatório de Pesquisa PIBIC/CNPQ/UFSC, Florianópolis, agosto de 2008. (mimeo)

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores.** In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Olivier; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A didática na formação pedagógica de professores**. Revista Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.205-212, set/dez 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998

MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior**. In: Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em administração. Edição especial, v.1, n2. Julho de 2009. p.4-25.

MILL, Daniel. **Polidocência na educação virtual: coletividade e trabalho**. In: **Colóquio sobre EAD: ressignificando a prática**. Mesa Redonda “Docência na EAD”. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Registro em web conferência. Setembro, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma Visão Integrada** [Tradução Roberto Galman]. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n 37, p.7-32, 1999.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line**. 11º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Salvador, BA, 2004. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm> Acesso em 10 jul. 2011

\_\_\_\_\_ ; FILHO, Manoel Araujo; SIDERICOUDES, Odete. **A ampliação dos vinte por cento a distância: Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP.** In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf> Acessado em 11 de ago. 2011.

MORIN, Edgar Morin. **Comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação).** In MARTINS, Francisco; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** In NÓVOA, A (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1991. p.11-32.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Ensino para a compreensão.** In: SACRISTÁN, Gimeno Jose. Compreender para transformar o ensino. (Tradução Ernani F. da Rosa) 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.67-98.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atitude docente.** 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, Nara. Maria. **Perspectivas e desafios da EAD no Ensino Superior.** In: III Seminário de Pesquisa... EAD. Universidade Federal de Santa Catarina, Setembro de 2011. Registro em web conferência. Disponível <http://server.stream.ufsc.br/eventos> Acessado em Set. 2011.

POSSARI, Lucia Helena Ventrúsculo. **De Comênius à Internet: possibilidades didáticas.** Cadernos de Educação – UNIC – CPG, v.4, n.2, 2000.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Daniela Karine; ANDRADE, Sônia Regina de. **Mediação pedagógica e as tecnologias da comunicação e informação: aprender em outros tempos e espaços.** In: SERRA, Antonio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto Ramos (Org.). *Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira.* 1 ed. São Luís: EDUEMA, 2008, v. 1, p. 79-91.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas.** In *Revista Comunicar*, número 025, p.18-24. Grupo Comunicar: Huelva, España, 2005.

\_\_\_\_\_. **Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia.** In *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 28, 2007. p.17-24.

\_\_\_\_\_. **A formação da consciência civil entre o real e o virtual.** In: FANTIN, Monica; GIRALDELLO, Gilka. (orgs). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância.* Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Seminário Especial Métodos e Técnicas da Pesquisa Educativa em Ambiente Digital.** Ministrado junto a Professora Monica Fantin no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com carga horária de 30 horas, em setembro de 2010. Gravação de áudio.

\_\_\_\_\_. **A inclusão digital de professores e os desafios da pesquisa e formação.** Palestra proferida no III Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação, no auditório do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, em Setembro de 2010a. Gravação de áudio.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In NÓVOA, A (org). *Profissão Professor.* Portugal: Porto Editora, 1991. (p.61-92)

SAMPAIO, Joseilda; BONILLA, Maria Helena. **Articulações entre a formação de professores e os espaços públicos de acesso à internet**. 19 EPENN, João Pessoa, 2009. Disponível em <http://www.progesp.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/RepositorioProducoes> Acessado em mar. de 2011.

SANTOS, Edméa Oliveira. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura**. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN – 978-972-8746-71-1

SANTOS, Ezicléia Tavares. **A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTS Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008**. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

SCHEIBE, Leda. **O projeto educacional de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**. In: Revista Educar, nº 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O perfil do educador**. [199-] Disponível em <http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos/> Acessado dia 24 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Caminos de la educucomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos**. Universidad Central - Colombia: Revista NÓMADAS. nº30. Abril, 2009. p.194-207

SOUZA, Alba Regina Battisti de; NORONHA, Elisiani Cristina de Souza de Freitas. **Ensino e pesquisa em didática: contribuições na formação docente**. In: Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, Londrina, PR, 2010.

THOMPSON, John. B. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino.**  
2002 Disponível em  
[www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf](http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf)  
Acessado em 01 de jul. de 2011. p.1-9

## **APÊNDICE A – Roteiros de entrevista para professoras de Didática**

Entrevista semiestruturada com professores de Didática

(Questões para todas as professoras)

### **A) Perfil do Professor**

Formação/Graduação/Especialização/Mestrado/Doutorado...

1) Há quanto tempo você atua no ensino superior? E na UFSC?

2) Há quanto tempo atua na disciplina de Didática no ensino presencial? É sempre no curso de Pedagogia?

3) Você ensina/já ensinou na EAD? Se sim, Quando?

4) Você acha que ter ensinado na EAD contribuiu para seu uso do AVEA no presencial? De que maneira?

5) Você participou de alguma atividade de formação para o uso do AVEA no ensino presencial? (Profor, por exemplo)

Como foi essa experiência?

6) Durante essa formação ocorreram discussões sobre a temática das mídias e da educação? Qual você recorda?

7) Em sua trajetória escolar/universitária de estudante, quais foram as suas experiências com as mídias? (de um modo geral)

### **B) Uso (consumo e produção) de mídias digitais.**

8) Comente um pouco sobre suas experiências pessoais com estas mídias. Se usa, para que usa...

Computador/ Internet/ E-mail/ MSN/ Skype/ Blog/ Orkut/ Facebook/ Twitter/ Youtube/ Fórum/ Listas de discussão/ Comunidade virtual/ Grupo de e-mail/ Outros:

9) Você considera importante que o professor universitário tenha alguma dessas experiências? Por quê?

10) Qual você acredita que seja o papel do docente universitário em uma sociedade digital-midiática? (Perfil)

11) Há quanto tempo trabalha com mídias digitais na prática pedagógica?

### **C) AVEA**

12) Antes do AVEA, usou outro tipo de ambiente virtual no ensino? Qual?

13) Quais as ferramentas do AVEA Moodle que você conhece? E quais utilizou na sua prática pedagógica?

Recursos Criar uma página de texto simples /Criar uma página WEB/ Link a um arquivo ou site/ Visualizar um diretório/ Usar um pacote IMS CP / Jmol/ Inserir rótulo

Atividades Agenda de atendimento / Atividade Hot Potatoes/ Base de dados/ Chat/ Enquete/ Escolha/ Flash Vídeo/ Fórum/ Glossário/ Laboratório de avaliação/ Lição/ Pesquisa de Avaliação/ Questionário/ Registro de frequência/ SCORM/ AICC/ Tarefa Modalidade avançada carreg. de arquivo/Texto on line/ Envio de arquivo único/ Atividade off line/ Nanogong assignment/ Online Judge/ Wiki

14) Em 2004 o MEC permitiu as instituições de ensino superior a praticar a modalidade a distância, na forma semipresencial, até o limite de 20% das aulas de uma disciplina ou dos cursos reconhecidos. No caso da UFSC, apenas em 2009 um ambiente virtual de ensino e aprendizagem Moodle foi disponibilizado aos professores. Você conhece/conhecia essa possibilidade? Usa? Como? Existe uma orientação na instituição para isso?

15) Como foi a produção de sua disciplina online? Como você realizou o planejamento e a execução de atividades? Poderia comentar as experiências realizadas nesse processo de edição do AVEA Moodle.

16) Teve auxílio de monitor de disciplina? De que maneira ele contribuiu?

17) Encontrou alguma dificuldade nesse processo? A quem recorreu?

18) Você abordou as mídias (digitais, vídeo, TV, internet, meios de comunicação, avea) ao trabalhar com os elementos teórico-metodológicos da Didática em práticas pedagógicas? De que forma?

#### **D) Ensino e prática pedagógica sobre/para as mídias (avea) (Reflexão crítica)**

19) Qual sua opinião sobre o uso de mídias digitais nos processos educacionais?

20) Qual é a relevância de trabalhar com as mídias na formação inicial de professores e na Didática?

21) Qual a sua opinião sobre o AVEA no processo de ensino e aprendizagem?

#### **E) Ensino e prática pedagógica através/dentro das mídias (avea) (Produção)**

22) Qual você considera seu uso prioritário do AVEA no ensino/prática pedagógica?

23) Como você avalia o ambiente virtual de ensino e aprendizagem de sua disciplina em relação ao que possui nele? O que você mudaria?

24) Você acredita que tem trabalhado com o AVEA e com as mídias de forma correta?

25) Acredita que está faltando alguma coisa para melhorar seu trabalho? Em que sentido poderia melhorar?

26) Você gostaria de comentar sobre alguma coisa que não foi abordada no decorrer da entrevista?

**APÊNDICE B – Roteiro de observação de usos e recursos AVEA Moodle**

PROFª :	Nº TÓPICOS						
RECURSO	USA	NÃO USA	QUANTIDADE				
Página de texto simples							
Página WEB							
Link a um arquivo ou site			P	W	P	E	S
			D	O	P	X	I
			F	R	T	C	T
				D		E	E
						L	
Visualizar um diretório							
Usar um pacote IMS CP							
Jmol							
Inserir rótulo							

PROFª :	ATIVIDADE	USA	NÃO USA	QUANTIDADE
	Agenda de atendimento			
	Atividade Hot Potatoes			
	Base de dados			
	Chat			
	Enquete			
	Escolha			
	Flash Vídeo			
	Fórum/Tipo			
	Fórum de notícias			
	Fórum geral			
	Um tópico por participante			
	Fórum perguntas e respostas			
	Fórum de discussão simples			
	Glossário			
	Laboratório de avaliação			
	Lição			
	Pesquisa de Avaliação			

<b>Questionários</b>			
<b>Registro de frequência</b>			
<b>SCORM/ AICC</b>			
<b>Tarefa/Tipo</b>			
Atividade Offline			
Texto Online			
Envio de arquivo único			
<b>Nanogong assignment</b>			
<b>Online Judge</b>			
<b>Wiki</b>			

## **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de mestrado “Didática e mídias nas licenciaturas da UFSC”, cujo objetivo é investigar o uso e o sentido das mídias na organização do trabalho docente e nos processos formativos mediados por ambiente virtual de ensino e a aprendizagem como apoio ao ensino presencial, tendo como foco a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina.

### **Procedimentos de estudo:**

Caso concorde em participar, o (a) senhor (a) será convidado a participar de uma entrevista, agendada previamente, e autorizar o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) Moodle como apoio ao ensino presencial, utilizado na (s) disciplina (s) de Didática ministrada (s) nos primeiros e segundos semestres de 2009 e 2010.

### **Confidencialidade da pesquisa:**

É garantida a confidencialidade, o que assegura a privacidade do (a) senhor (a) quanto aos dados obtidos via documento, sendo que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, não sendo vinculada identificação do entrevistado em nenhum momento.

**Pesquisadora responsável (orientadora):**

**Mestrando (a):**

**Instituição a que pertence o pesquisador responsável:**

**Endereço:**

**Telefones para contato:**

## **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo (a) pesquisador(a) dos procedimentos que serão utilizados, confidencialidade à pesquisa, concordando em participar desta.

LOCAL E DATA:

---

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

---

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA