

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fabiane da Rosa Dominguez

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ENFOQUE NO
SISTEMA *BLENDED LEARNING* EM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM

Santa Maria, RS, Brasil

2019

Fabiane da Rosa Dominguez

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ENFOQUE NO
SISTEMA *BLENDED LEARNING* EM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Prof.^a Dr.^a. Adriana Moreira da Rocha Veiga

Prof. Dr. Mario Reinaldo Vásquez Astudillo

Orientadores

Santa Maria, RS, Brasil

2019

da Rosa Dominguez, Fabiane
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ENFOQUE NO
SISTEMA BLENDED LEARNING EM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM / Fabiane da Rosa Dominguez.- 2019.
145 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientador: Mario Reinaldo Vásquez Astudillo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Ambiente Virtual de Aprendizagem 2. Blended
Learning 3. Formação Inicial de Professores 4.
Tecnologias Educacionais I. Moreira da Rocha Veiga,
Adriana II. Vásquez Astudillo, Mario Reinaldo III.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais a Fabiane da Rosa Dominguez.

A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fabirdfabiane@gmail.com ou fabirosadominguez@mail.ufsm.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

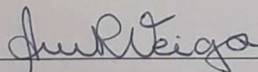
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado.

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ENFOQUE NO
SISTEMA *BLENDED LEARNING* EM AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM**

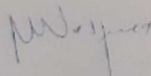
Elaborada por
Fabiane da Rosa Dominguez

Aprovado em 26 de julho de 2019.

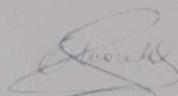
COMISSÃO EXAMINADORA:



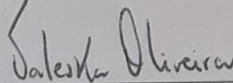
Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof^a. Dr^a. (UFSM/BRASIL)
(Presidente/Orientadora)



Mario Reinaldo Vásquez Astudillo, Prof. Dr. (INACAP/CHILE)
(Coorientador)



Erla Mariela Morales Morgado, Prof^a. Dr^a. (USAL/ESPANHA)



Valeska Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM/BRASIL)

Santa Maria, RS, Brasil

2019

AGRADECIMENTOS



*Agradeço primeiramente à **Deus**, meu refúgio e fortaleza de todas as horas, que por meio da fé motivou a conclusão deste estudo dentre todas as circunstâncias apresentadas no passar destes últimos dois anos. Aos **amores da minha vida, meus familiares e entes queridos** por todas as palavras, abraços e esforços compartilhados, que do campo a cidade optaram por me acompanhar e conquistar junto este e outros sonhos possíveis.*

*Gratidão a todos os **docentes formadores da Educação Básica** que letraram possibilidades significativas do alfabetizar à conclusão do ensino médio. Estendo minha gratidão aos **formadores e colegas do PPGE/UFSM** pelos momentos de leituras profundas e risos formativos, em destaque aos incansáveis orientadores e avaliadores deste trabalho por suas belas contribuições. O reconhecimento frisado neste estudo, aos formadores que perpassaram meu caminho de formação da Educação Básica a Superior, é no intuito de exaltar a bela e insubstituível profissão professor, que nos diversos contextos educacionais-políticos-culturais, vivem ainda dias de lutas por condições mínimas de trabalho e valorização social.*

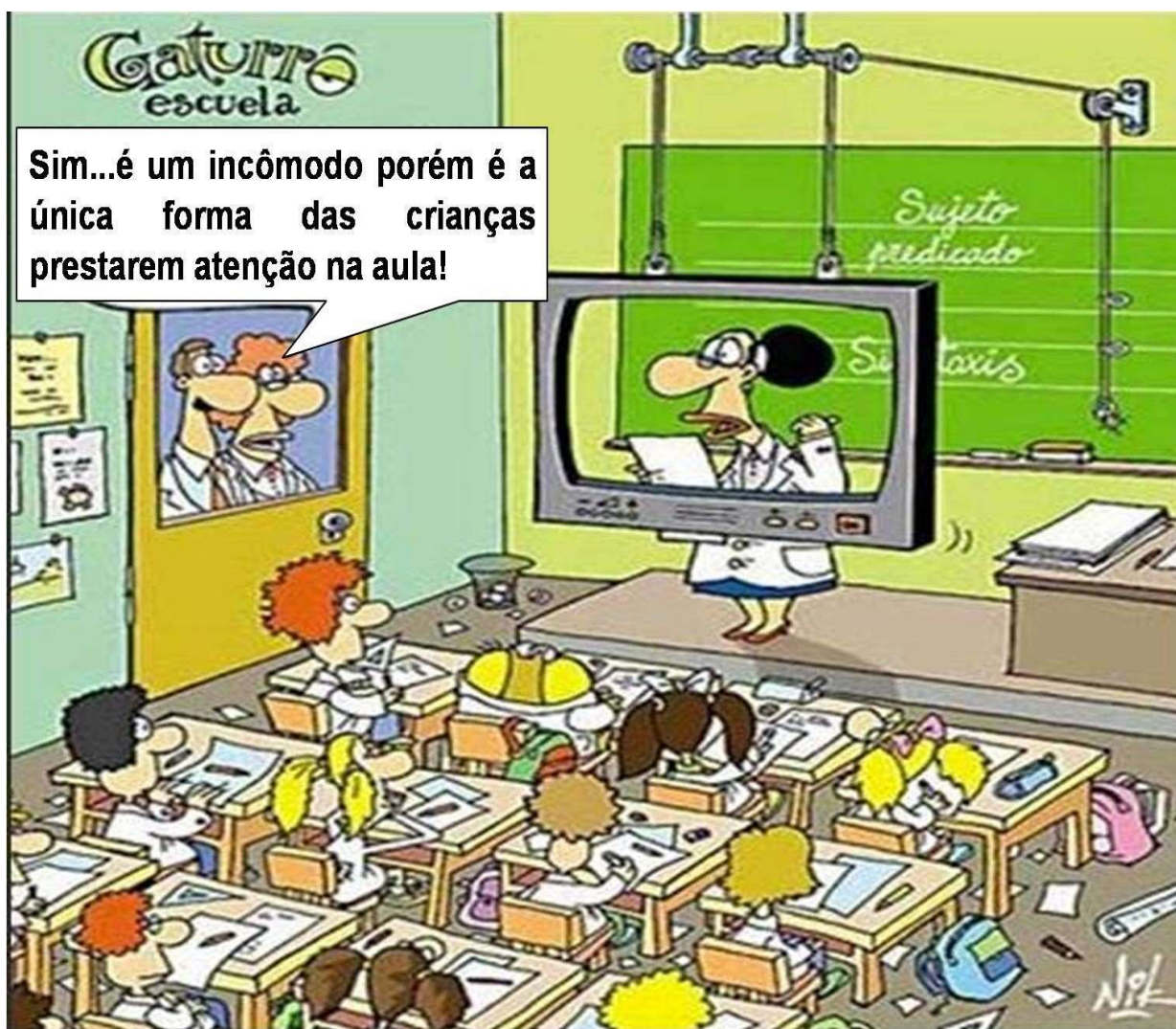
*Dedico esta pesquisa a todos eles e a minha família-meu porto seguro, especialmente a minha Rainha-minha **MÃE**, copromotora e encorajadora de todos os caminhos possíveis que prazerosamente aspirei trilhar, aos melhores amigos-meus **irmãos** e ao meu querido **esposo** coadjuvante da minha vida pessoal, profissional e acadêmica.*

LUZES DA MINHA VIDA, OBRIGADO POR EXISTIREM!

Epígrafe

“ É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdo, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. As duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. ”

Pedagogia da Autonomia Paulo Freire (1996, p.67)



RESUMO

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ENFOQUE NO SISTEMA *BLENDED LEARNING* EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

AUTORA: Fabiane da Rosa Dominguez

ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof^ª. Dr^ª.

COORIENTADOR: Mario Reinaldo Vásquez Astudillo, Prof. Dr.

Esta Dissertação de Mestrado vincula-se à Linha de pesquisa “Docência, saberes e desenvolvimento profissional” - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Grupo de Estudos sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação (GPKosmos). Apresenta como objetivo geral “compreender como os docentes formadores e os professores em formação inicial percebem a integração entre ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), neste caso o AVA *MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*”. A temática de pesquisa articula três conceitos referenciais: formação inicial de Professores, ambiente virtual de aprendizagem e *Blended Learning (BL)* - sistema de aprendizagem híbrida ou combinada. A população abrangeu professores e estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UFSM, tendo recorte na Licenciatura Plena em Pedagogia, presencial, noturno, estabelecido no Centro de Educação (CE). Trata-se de pesquisa em educação com abordagem descritiva qualitativa e análise textual discursiva (ATD). A busca das informações junto aos protagonistas se deu por meio de questionário *online*, do tipo Google Formulário, com questões traduzidas e uso cedido pelo *EDUCAUSE Center for Analysis and Research*, sendo que o tipo de formulário adotado facilitou o tratamento das informações, trianguladas posteriormente na ATD. Com os resultados, postula-se a importância de responder às demandas atuais da formação inicial de professores mediadas pelas tecnologias educacionais, principalmente no que tange à busca de novas pedagogias universitárias, destacando-se as contribuições do Sistema *Blended Learning* como possibilidade de qualificação do processo formativo. O estudo teórico e a realidade estudada demonstraram que as estratégias de ensino utilizadas no BL comprometem os estudantes com a preparação prévia dos conteúdos de aula, reservando-se o tempo/espaço presencial para atividades dialógicas e cooperativas e ampliando o universo da experiência discente no contexto da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem. *Blended Learning*. Formação Inicial de Professores. Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

INITIAL TEACHER FORMATION WITH A FOCUS ON THE BLENDED LEARNING SYSTEM IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

AUTHOR: Fabiane da Rosa Dominguez
ADVISOR: Adriana Moreira da Rocha Veiga, PhD.
CO-ADVISOR: Mario Reinaldo Vásquez Astudillo, PhD.

This master's dissertation is linked to the Research Line "Teaching, Knowledge and Professional Development" – Postgraduate Program in Education (PPGE), Federal University of Santa Maria (UFSM) and the Study Group on Education in Digital Culture and Formation Networks (GPKosmos). It presents as a general objective "to understand how teacher's formers and teachers in initial formation perceive the integration between face-to-face teaching and Virtual Learning Environment (AVA), in this case AVA MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)." The research theme articulates three referential concepts: Initial teacher formation, virtual learning environment and Blended Learning (BL) - hybrid or combined learning system. The population covered professors and students of the undergraduate courses of the UFSM, having cut in the Full Degree in Pedagogy, face-to-face, night time, established in the Education Center (CE). This is research in education with qualitative and descriptive approach and discursive textual analysis (DTA). The search of the information with the protagonists was done through an online questionnaire, of the Google Form type, with questions translated and used by EDUCAUSE Center for Analysis and Research, being that the type of form adopted facilitated the treatment of the information, triangulated later in the ATD. With the results, it is postulated the importance of answer the actual demands of initial teachers' formation mediated by educational technologies, especially regarding the search for new university pedagogies, highlighting the contributions of the Blended Learning System as a possibility of qualification of the formative process. The theoretical study and the studied reality, demonstrated that the teaching strategies used in the BL compromise the students with the previous preparation of the class contents, reserving the time and the space presences for dialogic and cooperative activities, expanding the universe of the student experience in the context of initial teachers' formation.

Keywords: Virtual Learning Environment. Blended Learning. Initial Teachers Formation. Educational Technologies.

RESUMEN

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES CON ENFOQUE EN EL SISTEMA BLENDED LEARNING EN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE

AUTORA: Fabiane da Rosa Dominguez

ORIENTACIÓN: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Profa. Dr.

COORIENTADOR: Mario Reinaldo Vásquez Astudillo, Prof. Dr.

Esta tesis de maestría está vinculada a la Línea de Investigación "Enseñanza, Conocimiento y Desarrollo Profesional" - Programa de Postgrado en Educación (PPGE), Universidad Federal de Santa María (UFSM) y el Grupo de Estudio sobre Educación en Cultura Digital y Redes de Formación (GPKosmos). Se presenta como objetivo general "para comprender cómo los formadores de maestros y los maestros en formación inicial perciben la integración entre la enseñanza presencial y el ambiente de aprendizaje virtual (AVA), en este caso AVA MOODLE (Ambiente de aprendizaje dinámico modular orientado a objetos)." El tema de investigación articula tres conceptos referenciales: formación inicial del profesorado, entorno de aprendizaje virtual y Blended Learning (BL): modalidad de aprendizaje híbrida o combinada. La población abarcó profesores y estudiantes de los cursos de pregrado de la UFSM, acotándose a la Licenciatura en Pedagogía, presencial vespertina ofrecida, establecida en el Centro de Educación (CE). Se trata de una investigación en educación con enfoque cualitativo y descriptivo y análisis textual discursivo (DTA). La recogida de información con los protagonistas se realizó a través de un cuestionario en línea, del tipo Google Form, con las preguntas traducidas y utilizadas por el Centro de Análisis e Investigación EDUCAUSE, ya que el tipo de formulario adoptado facilitó el tratamiento de la información, triangulado posteriormente en el ATD. Con los resultados, se postula la importancia de responder a las demandas reales de la formación inicial de docentes mediada por las tecnologías educativas, especialmente en lo que respecta a la búsqueda de nuevas pedagogías universitarias, destacando las contribuciones de la modalidad Blended Learning como una posibilidad de valoración del proceso formativo. El estudio teórico y la realidad estudiada demostraron que las estrategias de enseñanza utilizadas en la BL comprometen a los estudiantes con la preparación previa de los contenidos de la clase, reservando el tiempo y las presencias espaciales para actividades dialógicas y cooperativas, expandiendo el universo de la experiencia del estudiante en el contexto de la formación docente inicial.

Palabras clave: Ambiente de aprendizaje virtual. Aprendizaje híbrida o combinada. Formación inicial de profesores. Tecnologías educativas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Razões da pouca utilização do AVA <i>MOODLE</i> nas Licenciaturas /UFSM.....	42
Gráfico 2- Cursos de Graduação e Pós-Graduação lotados no CE/UFSM.....	57
Gráfico 3- Número de docentes atuantes no CE/UFSM.....	58
Gráfico 4- Número de estudantes regulares dos Cursos de Licenciatura do CE/UFSM.....	59
Gráfico 5- Demonstrativo dos estudantes regulares dos Cursos de Pedagogia Noturno.....	60
Gráfico 6- Experiência típica em sala de aula para uso de dispositivos.....	104
Gráfico 7- Dispositivos tecnológicos que dificilmente são incentivados para uso em sala de aula no curso de Pedagogia noturno.....	104
Gráfico 8- Disciplinas que apresentaram componentes <i>online</i> e presenciais integrados na percepção dos DF.....	121
Gráfico 9- Disciplinas que apresentaram componentes <i>online</i> e presenciais integrados na percepção dos EF.....	122
Gráfico 10-Experiência dos DF com disciplinas totalmente <i>online</i>	123
Gráfico 11- Experiência dos EF com disciplinas totalmente <i>online</i>	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do Tempo dos trajetos de formação.....	16
Figura 2. Trama conceitual da temática.....	29
Figura 3. Eixos integrativos dos achados teóricos e empíricos da pesquisa.....	47
Figura 4. Organização inicial da pesquisa.....	49
Figura 5. Esboço metodológico da pesquisa.....	52
Figura 6. Etapas do instrumento de pesquisa.....	52
Figura 7. Expansão do sistema <i>BL</i>	68
Figura 8. Variantes denominativas de “ <i>Blended Learning</i> ” em âmbito nacional e internacional.....	69
Figura 9. Opções de acesso no AVA <i>MOODLE</i> – Plataforma UFSM 2017	112
Figura 10. Opções de acesso no AVA <i>MOODLE</i> – Plataforma UFSM 2019	113
Figura 11: Representação da mediação possibilitada pelo Sistema <i>BL</i>	125
Figura 12: Relatório <i>Horizon Report</i> (2017) sobre adoção de tecnologia na Educação Superior.....	126
Figura 13: Representação do modelo Flipped Classroom.....	135
Figura 14: Representação do Modelo Flex.....	138
Figura 15: Representação do Modelos de Rotação.....	139
Figura 16: Representação do Modelo Virtual Enriquecido.....	140
Figura 17: Representação do Modelo Rodízio ou à la Carte.	141
Figura 18: Representação da mescla dos ambientes virtual-presencial (<i>BL</i>).....	143
Figura 19: Bloco I da investigação.....	147
Figura 20: Bloco II da investigação.....	149
Figura 21: Bloco III da investigação.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tamanho da amostra e população da pesquisa.....	61
Quadro 2: Artigos e fontes pesquisadas.	77
Quadro 3. Utilidades percebidas para o <i>MOODLE UFSM</i>	109
Quadro 4. Facilidades no uso do <i>MOODLE UFSM</i>	111
Quadro 5: Atividades e tarefas <i>online</i> preferidas por DF e EF.....	131
Quadro 6. Características dos modelos imbricados de <i>BL</i>	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Preferências de uso dos Recursos/Ferramentas do <i>MOODLE</i>	43
Tabela 2. Desenho da pesquisa.	11
Tabela 3. Seis anos do The NMC Horizon Report Higher Education Edition.....	71
Tabela 4: Universidades e País dos autores dos artigos selecionados na RSL.....	78
Tabela 5. Movimentos integrativos.	88
Tabela 6: Comparativo de experiências acadêmicas para uso das TIC pelos DF e EF.....	96
Tabela 7. Formas de comunicação preferidas pelos DF e EF.....	102
Tabela 8. Principais ferramentas e recursos disponíveis no <i>MOODLE</i>	114
Tabela 9: Comparativo dos Recursos/ferramentas mais importantes na visão dos sujeitos.....	115
Tabela 10. Comparativo dos Recursos/ferramentas utilizados pelos DF e EF.....	116
Tabela 11: Grau de concordância dos DF e EF nas seguintes afirmações.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGHU	Aplicativo de Gestão para Hospitais Universitários
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
<i>BL</i>	<i>Blended Learning/ B-Learning</i>
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CCDT	Cultura de Convergência Digital e Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Docentes Formadores
EaD	Educação à Distância
EF	Estudantes em formação
EH	Ensino Híbrido
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
<i>MOODLE</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
REVEDUC	Revista Eletrônica de Educação
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPT	Saberes Pedagógicos-Tecnológicos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: DO LICENCIAR-SE PEDAGOGA AO CONSTITUIR-SE PESQUISADORA.....	17
1 INTRODUÇÃO	29
1.1 APONTAMENTOS INICIAIS.....	30
1.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL DOS TERMOS.....	34
1.3 O DESFIAR DA DISSERTAÇÃO.....	38
2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
2.1 INSERÇÃO TEMÁTICA.....	41
2.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	47
2.3 VISÃO GERAL DO PERCURSO INVESTIGATIVO.....	51
2.4 PESQUISA DESCRITIVA COMO OPÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	53
2.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: O CORPUS DA PESQUISA E O METATEXTO..	54
2.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	55
2.7 A REALIDADE UNIVERSITÁRIA PESQUISADA.....	59
2.7.1 Cenário e protagonistas da pesquisa.....	60
3 TRAMANDO A REDE TEÓRICO CONCEITUAL.....	64
3.1 MOVIMENTO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	65
3.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL: TENDÊNCIAS NACIONAL E INTERNACIONAL.....	67
3.3 O <i>BLENDED LEARNING</i> NOS ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	73
3.3.1 <i>Blended Learning</i> ou <i>B-Learning</i> – D1.....	75
3.3.2 Ensino híbrido - D2.....	79
3.3.3 Aprendizagem híbrida - D3.....	79
4 MOVIMENTOS INTEGRATIVOS: ENTRE EIXOS E RESULTADOS.....	81
4.1 ENTRE EIXOS INTEGRATIVOS E RESULTADOS.....	82
4.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DIANTE DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	84
4.3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM <i>MOODLE</i> : ESPAÇO DE COLABORAÇÃO E APRENDIZAGENS COMBINADAS.....	95
4.4 <i>BLENDED LEARNING</i> COMO SISTEMA PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGEM COMBINADA.....	101
5. PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXOS.....	134
ANEXO A- TERMOS DE CONSENTIMENTO.....	135
ANEXO B- SOLICITAÇÃO DE PESQUISA A PRPGP E SISTEMA CPD-UFSM.....	139
ANEXO C- QUESTIONÁRIOS.....	137

MEMÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: DO LICENCIAR-SE PEDAGOGA AO CONSTITUIR-SE PESQUISADORA

Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam. (ALVES, 2011, p. 30).

Aquela menininha do interior de Paraíso do Sul, pequena agricultora, desde os seus doze anos amava estudar e crescia sonhando em fazer a faculdade na UFSM - apesar da vida sofrida no campo, dos pés embarrados da terra vermelha, dos calos nas mãos, da enxada, dos pés rachados das botinas, das queimaduras do sol, dos cheiros nada agradáveis dos agrotóxicos e do desânimo de fazer o que não gostava. Em 2010, com 18 anos, foi aprovada em seu primeiro vestibular. Ingressou no Ensino Superior em 2011...Seu cursinho pré-vestibular eram as cansativas madrugadas de estudo após o serviço da “roça”. A coragem e a fé sempre estiveram com ela. Na cidade a vida mudou. A vinda para a UFSM, fez com que ela trouxesse consigo seus maiores tesouros e incentivadores, sua família e futuro esposo. Este mundo acadêmico era tão distante da realidade vivida por ela! Já no primeiro ano do curso, encontrou muitas dificuldades na universidade. A maior delas, foram as tarefas de estudo e trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, a serem entregues apenas digitados. Aí estava o problema! A pequena grande menina, nunca havia tido contato frequente com um computador, uma analfabeta digital, sim ou talvez, nem ela sabia se definir! Foram muitas perdas, separações, contratempos e responsabilidades que uma filha mais velha deveria suportar. Por fim, superou estes e tantos outros desafios! Mas como? Muita fé e risos! Ela estava cheia de problemas, mas não transparecia aos outros. Os colegas nem sequer sabiam que ela permanecia duas a três horas após o período de aula na universidade; se a aula terminava às 19h, ela permanecia até 22h na UFSM para utilizar os computadores do laboratório Lince ou do hall do Centro de Educação. Nada a fez desistir, pois o seu sonho era sempre maior que todos os desafios e obstáculos. Encarar quatro ônibus por dia era uma eterna e divertida viagem, na qual lia textos, refletia a cada paisagem observada e despertava dos breves cochilos na janela. Filha de mãe analfabeta e pai com escolaridade fundamental incompleta, a menininha batalhadora do campo neste fim de ano se forma Professora, esse um dos seus grandes sonhos, ...

O texto em destaque pode soar estranho ao leitor não habituado com a tendência dos escritos

elaborados na Linha de Pesquisa 1 “Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do PPGE/UFSM. Neste contexto de profícuas narrativas como ressignificação de memórias percorridas sob os projetos e trajetos de vida e formação que, ao serem trazidas ao presente, contribuem na formação permanente e desenvolvimento profissional de professores pesquisadores.

O trecho transcrito neste Prólogo foi extraído de um relato que construí¹ para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual simplifico minha trajetória de vida pessoal e acadêmica até o final do ano de dois mil e quatorze, quando concluía a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

De antemão ressalto que a escrita desta Dissertação de Mestrado alinhavou os caminhos percorridos e os possíveis achados desta pesquisa em educação, na qual as inquietações e questionamentos são frutos das vivências e experiências formativas de quem escreve - estas trilhadas na infância, na Educação Básica, no Ensino Superior, mais precisamente no Curso de Pedagogia e, recentemente, na constituição profissional como pedagoga e mestranda pesquisadora em educação. Escrevo com base na intencionalidade de buscar reviver, recontar, significar e ressignificar o “eu” que conhece, busca, aprimora e compartilha novos saberes e fazeres na educação, considerando as diversas instâncias, perante os inúmeros desafios e modificações da atualidade.

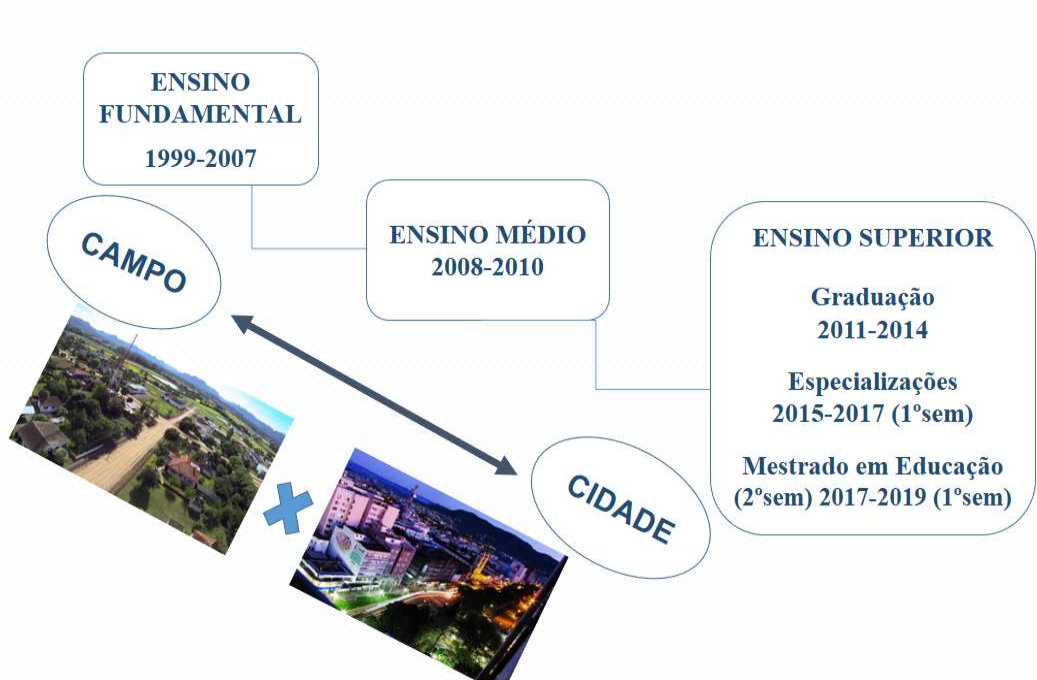
A escrita da memória é sempre retorno às vivências e experiências individuais e coletivas habitadas no interior do eu. É um exercício complexo que requer busca constante ao passado, ao vivido, às lembranças e às recordações afetadas pela vida, tempo e espaço. Resulta em uma narrativa autobiográfica sobre reconhecer-se num determinado período. É narrar a própria existência, retomando os fatos, ações e os sujeitos significativos que ainda habitam a minha memória e que, de certa forma, dão sentido a tudo que presencio e o que conquistei até o momento.

Decorrente das intensas emoções e uma caminhada árdua vivida, desculpo-me, caso a memória venha a falhar constantemente, ou ainda aparentar não seguir uma lógica de raciocínio neste processo de escrita. Os obstáculos insistem em ressurgir e o tempo rotineiro faz esquecer ou acaba por atrapalhar a reflexão e significação das ações diárias de nossa vida que vivemos e expressamos, na constituição de um novo eu; ressignificado neste e em outros momentos por se permitir a contar, recontar, viver, reviver e embrenhar-se nas vivências passadas. Por isso, irei esforçar-me para explicitar o “eu” que ainda recordo, ou que ao menos uma parte de mim que escolhi e me permiti compartilhar nesta ocasião e que insiste em refletir sobre as atividades acadêmicas, a trajetória estudantil e de formação, uma parcela da vida.

Em suma, meus trajetos de formação, na minha linha do tempo, podem ser visualizados com mais precisão, na imagem a seguir:

¹ Neste escrito, optei por escrever em primeira pessoa do singular, por serem percepções pessoais e pela dedicação fiel em narrar as lembranças, recordações, vivências e trajetória pessoal e profissional que fazem parte de minha história.

Figura 1: Linha do Tempo dos trajetos de formação.



Fonte: Autora (2019).

Da infância e adolescência recordo-me pouco. A memória deste período sempre me parece tão vaga, quase inexistente em meu consciente. Por vezes, pego-me questionando ingenuamente: Será que eu tive infância? Que infância foi essa? Talvez se tivesse frequentado um Jardim de Infância, Pré-escola, os detalhes apareceriam com mais frequência e detalhes, talvez. Também os retratos, fotografias e quaisquer tipos de registros sempre foram raros nos álbuns da história de minha família, pois para isso demandava custo alto. Assim, não tenho registros palpáveis, a não ser as histórias e memórias narradas daqueles que estiveram comigo neste período, principalmente meus pais.

Este exercício contribuiu para recordar as marcas da vida, os projetos e trajetos esboçados ainda na infância e nos primeiros anos de inserção na Educação. Trajetos, que por vezes, tentam ficar escondidos, habitando a memória mais profunda, onde não consigo acessar. Que transcende como percurso de vida e formação doloroso, frustrante, acanhado, insistente, encorajador e significativo para a minha existência como primeira filha, neta, irmã, sobrinha, enfim, mulher pesquisadora da família a ingressar no Ensino Superior.

Assim, a fase inicial de desenvolvimento, a *infância*, além dos cuidados diários da casa e dos irmãos mais novos, também foi marcada por imaginários e inúmeras brincadeiras de correr, de esconder, de bola, de raras bonecas, de simples pedaços de madeira, de latas de óleo (que na época não eram de plástico) e também de muitas atividades exigidas na escola imaginária da pequena Professora Fabi, com os irmãos e os primos que raramente vinham nos visitar.

Recordo-me muito bem, sempre adorava estudar; gostava muito dos professores e também de ir à escola. Estar neste espaço era um privilégio e não uma obrigação, como percebo atualmente em muitas crianças e jovens. A escola para mim sempre foi uma segunda casa e os professores como membros da família. Meus pais não tiveram a oportunidade de sequer concluir o Ensino

Fundamental, mas ofereciam o possível e o impossível para que seus quatro filhos alcançassem níveis mais altos na educação.

Com a mudança da zona rural para a cidade de Paraíso do Sul, a minha *Educação Básica* permeou três escolas. Sempre fui dedicada, estudiosa, educada. Minha família relata que nunca recebeu nenhuma reclamação em relação ao meu comportamento. Aliás, sempre fui quieta até demais, talvez esse fosse o perfil adequado para o sistema escolar de um bom aluno no final dos anos 90 e início dos anos 2000.

Relembro que sempre me cobrei muito. Quanto às notas, perspectivas e metas de vida e formação, tenho certeza que essa exigência como jovem em formação e cheia de sonhos, contribuiu e permitiu chegar ao curso de mestrado. Quanto às notas, estas foram sempre excelentes. Eu nunca tive nenhuma nota em vermelho e reprovação nos onze (11) anos de *Ensino Fundamental e Médio*. Esta cobrança pessoal era resultado das comparações dos pais e familiares próximos, quanto às notas e desempenho escolar das demais crianças e jovens da família, irmãos e primos.

No ano de dois mil e dez (2010), um ciclo formativo se encerrou, ao concluir o *Ensino Médio*. Com esta conclusão veio um turbilhão de ideias confusas, perspectivas e realizações, como o exemplo da aprovação e posterior ingresso no *Ensino Superior*. Ter sido aprovada no meu primeiro vestibular foi uma conquista para toda a família, já que era a primeira a ingressar numa universidade.

Daqui em diante, será perceptível em minha narrativa a construção de um sujeito que ultrapassou as metas e sonhos de vida daquela pequena jovem do início da narrativa. A transformação foi radical e, a partir daqui, acessar a memória teve ainda mais sentido na (auto) transformação, de menina à jovem professora.

O ingresso no *Ensino Superior* na UFSM, no ano de dois mil e onze (2011), trouxe à tona algumas questões que incomodavam o meu consciente e por hora extraíam-me noites e madrugadas de sono. A euforia e a idealização de um novo ciclo que poderia vir a se iniciar e, por outro lado, a angústia e o receio dos pais não interpretarem adequadamente a importância deste processo para a minha realização de vida pessoal/profissional e também a mobilidade/organização em outro tempo-espaço, considerado “cidade grande”.

Relembro-me muito bem da influência de um anjo querido - minha amada Tia Célia (*in memoriam*) e das suas palavras na conversa auxiliadora com meus pais sobre a dimensão e tamanha oportunidade de uma filha negra, pobre, de zona rural, sem cursinho pré-vestibular, conseguir aprovação no seu primeiro vestibular e ingressar em uma universidade pública. Para sintetizar o que ficou resolvido nesta época, consegui vir para a “cidade grande” estudar e ainda mais enriquecedor foi trazer na minha bagagem os meus bens mais preciosos, minha família que resolveu vir junto comigo, desafiando-se a começar um novo ciclo de vida.

Os primeiros semestres do curso de Pedagogia foram árduos, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é, na maioria das vezes, uma tarefa difícil. No segundo semestre do curso já estava trabalhando e estudando. Neste sentido, saliento que todo o período da graduação ocorreu concomitantemente com bolsas de pesquisa, trabalho e estágio em escolas de Educação Infantil. Como o que acontece com muitos estudantes de baixa renda, eu também necessitava de complemento financeiro, mesmo que singelo, para me manter estudando na UFSM.

Embora a universidade seja pública e o acesso seja concorrido, a permanência para estudantes de baixa renda não é algo fácil. Permanecer e obter sucesso nas universidades públicas é um tema que precisa ser repensado por todos os órgãos governamentais. Foi muito difícil estudar e trabalhar, ainda mais em um curso diurno, com a cultura dos excessivos textos em “xerox” e da realidade geográfica, que me fazia pegar quatro ônibus para chegar na UFSM diariamente. Por isso, deixo explícito que, desde sempre, a minha rotina foi exacerbada e conciliada com trabalho e estudos, talvez o que me fortaleceu ainda mais para chegar à conclusão do curso.

Dessa forma, detalhando um pouco mais esses períodos, no mesmo ano (dois mil e onze) de ingresso no curso de Pedagogia, comecei a atuar como Monitora Pedagógica em uma Instituição Comunitária de Educação Infantil na cidade de Santa Maria/RS, por período de um ano e seis meses. Momentos que surgiram muitas inquietações e provocações sobre a formação inicial e atuação dos professores iniciantes, talvez por precocemente ter vivenciado a prática pedagógica, com a fundamentação teórica recém iniciada no curso.

No segundo semestre de dois mil e doze, resolvi buscar a base teórica mais direcionada, ao prestar seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), promovido pelo programa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Aprovada, iniciei as inúmeras atividades de leitura e pesquisa no projeto titulado “Performance Docente em Tecnologias Educacionais Hipermediáticas: Integração e Convergência”. Este foi o momento no qual “encontrei-me como pesquisadora”, no sentido de ser desafiada a escrever e a socializar a escrita em eventos. A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais foi o ponto chave que cercou as minhas pesquisas. Essa temática abrilhanta os meus olhos. A inserção neste projeto durou dois semestres e meio e foram de grande relevância para as demais etapas formativas por mim vivenciadas.

Ao término da bolsa PROBIC, prestei seleção para bolsista no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Obtive aprovação e iniciei como bolsista no ano de dois mil e treze até o segundo semestre do ano de dois mil e quatorze, desenvolvendo atividades de Monitora Pedagógica no Aplicativo Tecnológico de Gestão para Hospitais Universitários (AGHU-MEC), junto ao Departamento de Recursos Humanos (RH) no HUSM. O foco eram as tecnologias e o seu uso, mas o contexto e os sujeitos tinham outro perfil: médicos, enfermeiros, pedagogos e técnicos que teriam que desenvolver a fluência tecnológica para utilizar o aplicativo no seu dia-a-dia de trabalho.

A dificuldade foi intensa e formativa para mim. O Ministério da Educação (MEC), por meio da implementação do projeto, teve como finalidade diminuir a utilização de papéis, em prontuários, exames e receitas médicas, mas boa parte do público não interpretou desse modo. Enquanto isso, uma futura pedagoga tentava diálogo, cadastro e formação/capacitação com este público que tinha prazo para se adaptar a este novo modelo de registro.

Recordo que escutei muitas frases desagradáveis, pois muitos profissionais “mais novos” recusavam ajuda, nem sequer queriam realizar cadastro. Outros, “mais experientes”, preferiam continuar utilizando o papel e a caneta que era mais confiável e dinamizava o tempo de trabalho. Enfim, este cenário me proporcionou ricas construções e problematizações. O tempo todo relacionava os acontecimentos com o contexto educacional, fosse este a escola ou a universidade, os professores e a gestão diante da inserção constante das tecnologias na sala de aula viabilizadas pelos alunos, família e iniciativas governamentais. O que surge como novo causa estranhamento,

provoca, desacomoda e necessita de comunicação e conhecimento, independente do cenário e dos sujeitos envolvidos. A semelhança entre escola/universidade e o ambiente explicitado acima é muito significativa.

No último ano da graduação na *Licenciatura em Pedagogia*, 2014, retornei à pesquisa na UFSM. Desta vez, desenvolvendo atividades como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Interdisciplinar "Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física e da Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" na área da Pedagogia na UFSM. Nesta ocasião, pude retornar ao espaço escolar e ao convívio com crianças e adolescentes em sala de aula multisseriada para o desenvolvimento do projeto.

Juntamente com colegas acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, desenvolvemos planejamentos e práticas pedagógicas no Ensino Fundamental da Escola Municipal Perpétuo Socorro em Santa Maria/RS, com o intuito de tratar da importância do movimento corporal integrada as demais áreas de ensino. Este também foi um dos momentos importantíssimos para a minha formação. O diálogo, a escuta e apresentação do intuito do projeto diante da coordenação e gestão escolar foi crucial para o decorrer das atividades. No entanto, o PIBID ainda é pouco compreendido por alguns contextos escolares, confundido muitas vezes com reforço escolar e com atividades extraescolares e individuais, isoladas do trabalho já desenvolvido pela escola. Com certeza, foi um período de muito diálogo, estudos e trocas de saberes.

Concomitantemente com a Bolsa PIBID, no segundo semestre de 2014, realizei atividades como Estagiária Curricular no Núcleo de Educação Infantil Luizinho De Grandi (CAIC), no Bairro Lorenzi. Este período foi muito exaustivo, tive uma ótima professora orientadora de estágio, a qual me proporcionou orientações no turno da noite para não perder as atividades de bolsista PIBID. Também foi um excelente período com a gestão, com os professores, pais e funcionários da escola. As vivências, experiências, estudos nos grupos de formação e reuniões pedagógicas contribuíram significativamente para o meu processo de formação.

Esse foi o primeiro passo para descobrir-me como Pedagoga na Educação Infantil. O cansaço e as tarefas eram esquecidos no momento em que entrava em sala de aula e era recebida por beijos, abraços, flores, bombons, o afeto inigualável das crianças da minha turma. Com certeza, uma experiência rica e indescritível com pessoas maravilhosas.

Ao aproximarem-se da conclusão do curso de graduação, a grande maioria dos acadêmicos são tomados por um sentimento de incerteza, insegurança e medo do que virá pela frente. Comigo não foi diferente, quando concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2015. Apesar de me refugiar muitas vezes em publicações, participações em eventos e demais atividades, voltava sempre a refletir sobre o término do curso e o que viria depois.

Diante das atividades finais do curso e da função de estagiária diretamente frente à prática pedagógica, surgiram ainda mais inquietações. Sabendo disso, ambos projetos em que participei como acadêmica de graduação foram ao encontro da reflexão de Freire (2011), ao afirmar que “não há docência sem discência. Ensinar exige respeito aos saberes do educando, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Pensando dessa maneira, não posso ensinar e nem ao menos aprender se a escola ou demais contextos educativos ficarem distantes das teorias da universidade e a mesma tão longínqua dos contextos escolares e do espaço formativo.

Tendo em vista as crescentes mudanças, desafios e dúvidas que o âmbito educacional vem provocando, cabe destacar a importância da formação continuada e a ciência de que a graduação é apenas o acesso à longa e produtiva jornada da vida pessoal/ profissional. Dessa forma, sempre destaquei que a graduação não seria o fim, mas sim o início de uma trajetória acadêmica como professora.

Ao término do curso, a minha intencionalidade era continuar estudando, pois, o Centro de Educação (CE) e a UFSM são a meu ver, motivações de vida, por isso, meu sonho era não me desvincular tão cedo. Atenta aos editais de seleção fiz inscrição, seleção e ingressei como acadêmica da Pós-Graduação *Lato Sensu*, no Curso de Especialização em Educação Física Escolar na UFSM. Fui motivada pelas experiências traçadas ainda como bolsista PIBIDIANA, por apreciar a prática de esportes, por sempre propor atividades na Educação Infantil, práticas voltadas para o brincar e o movimento corporal. Mais precisamente por apenas ter duas disciplinas breves no curso de Pedagogia sobre a Educação Física Escolar.

As práticas de corporeidade, movimento, atividades físicas, de coordenação motora e esportiva da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão muitas vezes sob a responsabilidade de Pedagogas/os, pois não consta legalmente no currículo a necessidade de um profissional da Educação Física. Como estar preparado e conhecer mais sobre esta área importante e indispensável para o desenvolvimento integral da criança, se não por meio de formação continuada?

Depois de quase dois semestres cursados, em dois mil e quinze, devido a um grave acidente de trabalho ocorrido com meu irmão e que afetou toda a minha estrutura familiar, precisei desistir de concluir o curso. Em seguida, já formada, busquei por trabalho. Atuei como professora estagiária pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) da Prefeitura de Santa Maria na EMEI Luizinho De Grandi (CAIC), mais precisamente no Núcleo de Educação Infantil onde havia realizado meu estágio do curso. Reencontrando meus alunos, pais e colegas de trabalho, consegui realizar propostas pedagógicas em parceria com outras turmas da escola e por isso, fui convidada a assumir a turma. Este foi um significativo momento formativo.

O ano de dois mil e quinze reservava muitas realizações. Fui selecionada como *Tutora à distância do Curso de Pedagogia*, Licenciatura Plena da UFSM, nas disciplinas de Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria, Organização da Ação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Este período foi como os demais, de muita relevância e estudos. Consegui refletir sobre uma série de inquietações trazidas desde a graduação e lembrados diante das orientações e tutorias com os acadêmicos do Polo de Três Passos. Foi uma descoberta e experiência única de aprendizado e trocas de saberes, fazeres e papéis, de aluna a tutora também responsável pela formação destes indivíduos na fase final e talvez a mais importante do curso.

Em outubro de 2015, fui chamada para uma seleção de professores para atuar na *Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)* da UFSM. Aos vinte dias, deste mesmo mês, fui convidada a fazer parte do corpo docente desta instituição, para a minha felicidade. O Ipê Amarelo foi a escola que me proporcionou formação mais aprofundada do que é ser “professor de/para as crianças”. Não consigo em palavras descrever todos os ricos momentos de formação, atuação, vivências, práticas mirabolantes e amizades que estabeleci neste espaço.

Tive o prazer de atuar como Professora Volante, Professora Atelierista e Professora Regente de turma, cada momento com as crianças, famílias e colegas professores, gestores e funcionários da cozinha, limpeza e administração foram únicos. Tenho um carinho enorme por esta instituição. Saliento sempre que a Ipê Amarelo colaborou para a constituição do ser professora mais sensível, disposta a escutar mais, com os olhos, com o coração e a se perceber, e perceber a todos, como indivíduos das possibilidades e das construções.

Apesar de tudo, o receio de não conseguir aprovar em nenhum outro curso de pós-graduação era tremendo, estava realizada profissionalmente, atuando como professora, mas sabia que não podia ficar sem estudar, tinha muitas inquietudes e aprendizagens para buscar, muitos conhecimentos para somar. Por isso, ainda no final de 2015, a escola motivou todos os seus educadores a participarem da seleção no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Assim, prestei seleção e obtive aprovação. No início de 2016 retornava ao CE, agora como acadêmica do *Curso de Especialização em Gestão Educacional* (CEGE).

Diferentemente do estudo desenvolvido no TCC, no qual investiguei os motivos dos descontentamentos dos Pedagogos em formação ao serem solicitados para utilizar o AVA *MOODLE* - "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", como tecnologia mediadora das atividades e tarefas de estudo. Agora, na Monografia, procurei englobar na pesquisa também os docentes formadores dos vinte e três (23) cursos de Licenciatura da UFSM. Nesse estudo, se fez presente as reflexões acerca da importância dada à cultura digital, às ferramentas tecnológicas e mídias digitais, como a Plataforma Institucional *MOODLE*, na formação inicial dos professores.

Neste estudo, a minha preocupação enquanto pesquisadora foi compreender a inserção das mídias digitais na formação de futuros professores, visto que as demais licenciaturas também têm como princípio formar professores. Tornou-se significativo na pesquisa pensar sobre a complexidade da formação e dos processos formativos iniciais e permanentes dos formadores, em meio à integração e utilização das tecnologias e mídias educacionais para fins educativos.

Cada vez mais o perfil de alunos na *Educação Básica* é outro, influenciado fortemente pelo acelerado desenvolvimento tecnológico. A tendência de alcance desse desenvolvimento na vida das crianças e jovens imersos e pertencentes a esta cultura digital ocorre desde muito cedo, nos primeiros anos de vida, ainda na *Educação Infantil*. Dessa forma é relevante e pertinente a realização de discussão sobre a formação dos futuros professores que atuarão nesses contextos.

Por sua vez é preciso destacar que tenho consciência que os alunos de hoje não são mais os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado. A Era Tecnológica acelerada ultrapassa as salas de aula, o quadro e o giz não são mais os melhores recursos educacionais e, principalmente, as metodologias didático-pedagógicas dos professores requerem novas ferramentas/recursos de ensino, no sentido de repensar as propostas pedagógicas para os estudantes em formação, fortemente incluídos na cultura digital, midiática e tecnológica.

Desde a graduação, o empenho nas escritas e publicações eram em torno da temática central das tecnologias educacionais, mídias digitais, gestão pedagógica, e recentemente a utilização qualitativa do *MOODLE* na formação docente-discente, bem como os desafios contemporâneos na

docência básica e universitária. Hoje, estes últimos temas, são os nortes que motivam as pesquisas atuais que desenvolvo como mestranda em educação.

Dessa forma, no final de 2015 e início de 2016, busquei por dois cursos significativos para a minha formação docente, ofertados pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da UFSM. Cursos estes que direcionaram formação pedagógica-tecnológica em torno das temáticas pesquisadas, o primeiro, denominado Capacitação de Tutores: Fluência Tecnológica e Pedagógica, sendo base para a minha atuação como tutora do curso, já relatado anteriormente; o segundo foi a Capacitação no AVEA *MOODLE* para Docentes. Esse curso é ofertado aos professores dos cursos presenciais e EAD, a fim de aprimorarem conhecimentos e habilidades com a Plataforma Institucional *MOODLE*, demais mídias e tecnologias educacionais, como suporte para novas metodologias de ensino. No entanto, como não há preenchimento das vagas pelo público alvo, o NTE sempre acaba disponibilizando aos demais interessados em participar do curso. Ressalto que foi uma oportunidade em que conheci várias funcionalidades, ferramentas e recursos que o ambiente oferece aos docentes/discentes. Porém, ressalto que as formações nestes cursos ainda são muito técnicas e superficiais, sem contribuir para a intervenção e interconexão das tecnologias e suas ferramentas nas propostas pedagógicas dos professores.

Também, obtive aprovação em outros cursos, em intervalos de tempo diferentes. O curso concomitante na área administrativa de Secretariado Executivo e Comunicação Global foi realizado antes do ingresso ao Ensino Superior, pois não sabia se minha vida seguiria rigorosamente a rota que havia desenhado. O Curso EaD de Pedagogia Empresarial e de Suficiência em Língua Espanhola pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM foram realizados durante a graduação em Pedagogia. Ainda buscando aprimorar mais a formação inicial, no tempo vago, me dediquei à realização de cursos *online* de curta duração como Coordenação Pedagógica, Gestão da Educação Infantil e Psicopedagogia.

Durante este percurso formativo, ocorreram participações em eventos locais, nacionais e internacionais, pesquisas, escrita de artigos, apresentações de trabalhos em forma oral e pôster, palestras, cursos de formação continuada, inserção e prática em diferentes contextos educativos de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ambos de grande relevância para minha trajetória de docente em formação. Os mesmos permitiram-me aprendizagens e socialização de saberes entre diferentes pesquisadores, culturas e contextos educacionais. Ofereceram-me oportunidades de contatar através de artigos e livros, autores e temáticas correlacionadas com a que vinha desenvolvendo. Estes mesmos eventos propuseram-me ensejos, conhecimentos e diálogos com demais profissionais e pesquisadores da área da Educação que contribuiram para os rumos que almejava em minha vida acadêmica.

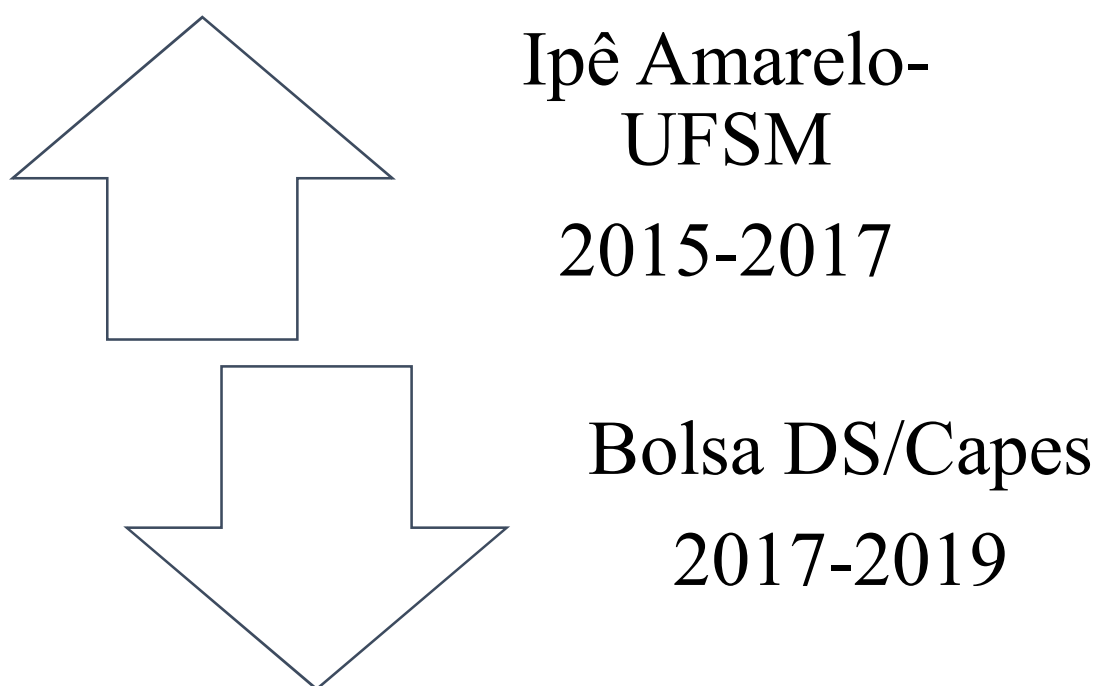
No ano de 2016, encontrei a profissional, pesquisadora e pessoa exemplar que me acolheu no grupo de pesquisa e que desde então se tornou a minha orientadora de estudos, da monografia no Curso de Especialização ao Mestrado, a Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. A partir daí passei a integrar o *Grupo de Estudos sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação (GpKosmos)*.

Cursar mestrado com certeza é uma etapa importante na carreira docente, um sonho... E desde então, cá estou com dedicação plena ao curso, aprendendo a cada dia e sonhando cada vez mais alto. Plena é estar no lugar que sempre se quis estar. A cada dia, instante, se permitindo

modificar e configurar um “eu” que nem mesmo sabia existir dentro de mim e que seria capaz de chegar tão longe. Por isso, tendo em vista as crescentes mudanças, inserção das tecnologias, imensos desafios e dúvidas que permeiam o âmbito educacional, seus formadores e estudantes, cabe-me destacar a importância das novas pedagogias, das novas práticas pedagógicas formativas na formação docente na contemporaneidade.

Como salientei anteriormente, a graduação não é o fim e sim o início de uma trajetória acadêmica. Dessa forma, o ingresso no PPGE, no *Curso de Mestrado em Educação* tem significado aprimorar conhecimentos, compartilhar saberes, experiências, buscar e desenvolver respostas para as minhas inquietudes. Assim, saliento de antemão o quanto este percurso formativo foi sendo prazeroso, instigador e problematizador, acrescentando no decorrer das atividades curriculares ainda mais questões problematizadoras do que propriamente respostas. Isso torna-se rotineiro de um ciclo que se renova, se move, modifica, (auto) transforma o sujeito em formação.

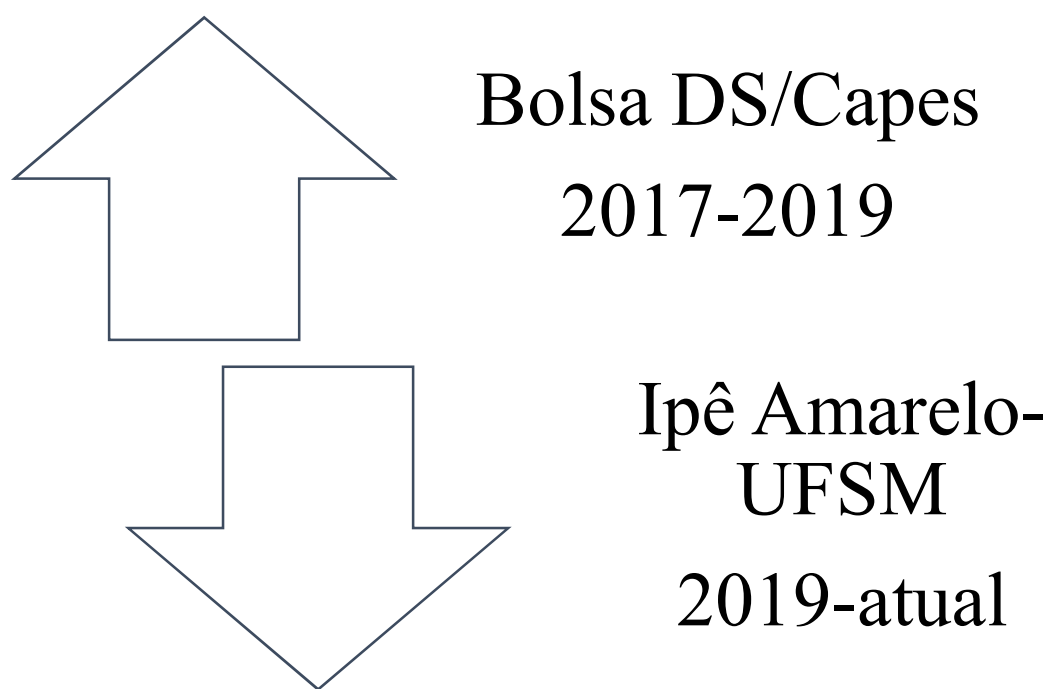
A aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no curso de Mestrado em Educação veio no segundo semestre de 2017, quando ainda desempenhava a função de Educadora Infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). O desligamento deste trabalho docente UEIIA, após dois anos de vínculo e aprendizagem com as crianças e equipe gestora, ocorreu em setembro desde mesmo ano, e só se aconteceu devido a classificação em primeiro lugar na seleção do programa para as Bolsas de Demanda Social CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para curso de Mestrado em Educação e que por normativas impossibilitava ao Bolsista D/CAPES, o vínculo empregatício quando o mesmo passasse a receber a bolsa.



Fonte: Autora (2019).

A Bolsa DS/Capes foi a oportunidade indescritível de dedicação exclusiva para estudos, pesquisas, ensino, extensão, investigações, escritas-aprovação de artigos em periódicos B1-B2, na participação efetiva de comissões discentes do PPGE, eventos locais, nacionais e internacionais. Em suma, um lugar que poucos acessam e que interfere diretamente na qualidade de ensino num

programa de pós-graduação. O período no curso como bolsista transcorreu nos meses de setembro/2017 à março/2019, onde encaminhei solicitação ao programa para cancelamento da bolsa por motivo maior, digamos que o universo tem planejado caminhos até então inalcançáveis, como exemplo o meu retorno a UEIIA, desta vez devido a aprovação em Seleção Pública desta UFSM, onde atualmente encontro-me Professora Substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).



Fonte: Autora (2019).

É importante ressaltar que desenvolver as partes finais de coleta e análise de dados concomitantemente com o vínculo empregatício de dedicação exclusiva, demandou esforços redobrados nas noites incessáveis de escrita desta Dissertação.

O delinear de uma Dissertação de Mestrado é sempre um desafio para o acadêmico pesquisador. E torna-se impossível nesse percurso não remeter à caminhada pessoal e profissional no âmbito acadêmico e social. É plausível entender que a trajetória de formação para cada profissional possui uma especificidade própria, singular, envolvendo memórias, experiências, saberes pessoais e profissionais, estabelecidos, por vezes, coletivamente no transcorrer da vida.

Desse modo, o delineamento desta Dissertação foi fruto de longa e marcante caminhada pessoal, acadêmica e profissional, movimentadas consecutivamente ao longo dos onze anos trilhados na Educação Básica, seguido dos nove anos de ingresso e vínculo na Educação Superior. Mais precisamente, no decorrer dos últimos dois anos, 24 meses, 730 dias e 17.520 horas, enquanto mestranda em educação e, consecutivamente, a constituição de uma mulher, professora e pesquisadora enriquecida pelos percursos dos saberes e fazeres do campo da pesquisa em educação, e que, por vezes, tem sido retomado com ênfase no transcorrer deste estudo.

Ainda, no decorrer das pesquisas realizadas anteriormente, durante a graduação no Trabalho de Conclusão de Curso e especialização na Monografia, muitas foram as inquietações em torno das mudanças tecnológicas, digitais e midiáticas, considerando as novas tendências pedagógicas inovadoras que emergiam aceleradamente no campo da Educação no século XXI. Tais inquietudes

visavam refletir sobre os novos perfis de estudantes (crianças e jovens) e professores imersos nesse mundo digital na Educação Básica e Superior e problematizavam os desafios atrelados às dinâmicas de ensino e aprendizagem, tradicionalmente desenhadas na educação diante de mudanças que se impõem pela necessidade de aproximação entre as escolas/universidades e as linguagens e interesses das novas gerações.

Nesse sentido, as temáticas de pesquisa desde a minha formação inicial em Pedagogia, surgiram como abrangentes, pois, de modo geral, refletiram acerca do importante papel do ser docente formador ou em formação; das múltiplas tarefas, saberes, desafios e domínios que o professor necessita desenvolver e enfrentar para sua atuação no espaço educacional contemporâneo e para reconfigurar os espaços de aprendizagens a partir das tecnologias como apoio/suporte potencializador do processo formativo docente. Assim, continuo a caminhar em busca de respostas mais específicas a estas inquietações, no cenário da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Nesse momento, compartilho para além das considerações finais desta etapa formativa, este novo ciclo de formação representado aqui pela Dissertação de Mestrado. O desejo de ter rememorado os detalhes dos vários “eus” existentes na caminhada, pessoal e profissional. Caminhadas enfrentadas intensamente, desde 2011 até o presente momento, como neta, filha, irmã, esposa, estudante, estagiária, bolsista, pedagoga, tutora e estudante novamente, e o mais inquietador diante de alguns olhares sociais-culturais, uma mulher negra e filha de analfabetos, que atravessou o campo-cidade e se atreveu a adentrar uma universidade sem conhecer-possuir uma tela de computador, traz como temática de pesquisa, inquietações emergentes do campo das tecnologias educacionais em AVA.

I. INTRODUÇÃO

1.1 APONTAMENTOS INICIAIS

Esta Dissertação de Mestrado traduz no seu título a temática abordada: “Formação Inicial de Professores com Enfoque no Sistema *Blended Learning* em Ambiente Virtual de Aprendizagem”, notadamente, a formação inicial de pedagogos/as, sendo a Licenciatura em Pedagogia, curso presencial e noturno, o cenário da pesquisa, e seus protagonistas, os docentes formadores e os estudantes em formação. O contexto é o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Encontra-se vinculada ao GPKosmos - Grupo de Estudos sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa LP1 “Docência, saberes e desenvolvimento profissional”².

O GPKosmos foi criado em 2002 com foco nas redes de formação continuada de professores, presenciais e virtuais. Foi reorganizado em 2011, ampliando a abrangência de seus estudos, para a educação na cultura digital, para as redes de formação e desenvolvimento profissional em diferentes contextos de docência (educação básica, profissional, tecnológica e superior) e agregando importantes professores parceiros, colaboradores, pesquisadores (mestrado/doutorado/pós-doc), em redes de pesquisa nacionais e internacionais. Abraça hoje a formação inicial e continuada de professores em diversas áreas do conhecimento (licenciatura/bacharelado), como Pedagogia, Administração, Psicologia, Química, Educação Física, Geografia, Educação Especial, Ciências Contábeis, Sociologia, entre outras.

A proposta de estudos do grupo foi sendo reajustada e ampliada na direção da formação dos professores para a inovação pedagógica, da melhoria da qualidade social da educação, da [re] construção da docência universitária nas diferentes áreas do conhecimento e, recentemente, investigações com ênfase no sistema de aprendizagem *Blended Learning* (*BL* ou *B-Learning*), termo que preferimos adotar como “aprendizagem híbrida”, “combinada” ou ainda “mista”. O grupo se permitiu transitar para uma nova fase, acolhendo pesquisas potentes sobre ambientes virtuais de aprendizagem livres em atividades que integram o presencial e o virtual na perspectiva do *BL*, construindo possibilidades para dispositivos pedagógicos-tecnológicos na docência do Educação Superior e da Educação Básica.

Aqui destacam-se os recentes estudos vinculados ao GPKosmos na abordagem do *B-Learning*, temática desta dissertação: Projeto de Tese de Doutorado, já qualificado e em andamento final, intitulado “A aprendizagem colaborativa e personalizada na/da docência na perspectiva do *B-Learning*” (ROZA, 2017); e Projeto de Pós-Doutorado, “*Aplicación de modelo pedagógico Blended Learning en educación superior*” (VÁSQUEZ, 2017), propondo intervir no ensino,

² A Linha de Pesquisa (LP1) intitulada “Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, conforme o Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM, 2006, p. 31). “desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada em seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referências as relações sociopolíticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga as trajetórias de formação, produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional”.

pesquisa e extensão, na direção da “Educação Superior e inovação”. O Professor Vásquez, em estágio pós-doutoral, está atuando como docente colaborador voluntário e coorientador desta dissertação de mestrado.

Este estudo dissertativo apresentou-se como recorte da pesquisa mais ampla, intitulada “A [re] construção da docência superior nas interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais” (Registro GAP/CE nº. 033451/2014), destacando-se que este projeto foi decorrente dos resultados anteriores da pesquisa “Docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA)” da qual derivaram subprojetos de pesquisa de especialização, mestrado e doutorado, além de comunicações em eventos e publicações científicas, desenvolvidas pelo GPKosmos e seus participantes, pesquisadores e estudantes. Da integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino básico e superior, o interesse de pesquisa do Grupo evoluiu para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e, recentemente, para o sistema *Blended Learning* dinamizando novas pedagogias na formação inicial e continuada de professores, propostas atuais do GPKosmos.

Nesta trajetória de pesquisas e práticas foi se constituindo o amadurecimento, o interesse e o conhecimento sobre a integração das tecnologias na educação, na percepção dos formadores e estudantes em formação que protagonizam a formação inicial e permanente. Na medida em que as atividades acadêmicas propiciaram outros estudos, trilharam novas pesquisas e tramaram-se novas redes conceituais colaborativas, tecidas entre a coordenadora e demais participantes do GPKosmos. Assim nasce esta Dissertação, alinhada ao interesse investigativo direcionado às tecnologias, integradas ao processo formativo e, portanto, às novas tendências pedagógicas para se “pensar, querer e fazer” a Educação do Século XXI.

Ao projetar-se a pesquisa, foi levado em consideração estudos anteriores, com foco nas licenciaturas em Pedagogia do CE/UFSM: TCC e Monografia de Especialização em Políticas Públicas e Gestão Educacional (DOMINGUEZ, 2015; 2017) e Dissertação de Mestrado (MONTANINI, 2016). Portanto, o contexto já se encontrava mapeado, trazendo um esboço sobre o uso das TIC e do AVA *MOODLE* na formação inicial dos professores nas licenciaturas do CE, somando-se os achados de pesquisa de Montanini (2016), a qual, em suas considerações finais apontou como demanda o estudo aprofundado da apropriação da cultura de convergência digital e tecnológica pelos docentes formadores e, conseqüentemente, pelos estudantes em formação que logo serão formadores na Educação Básica.

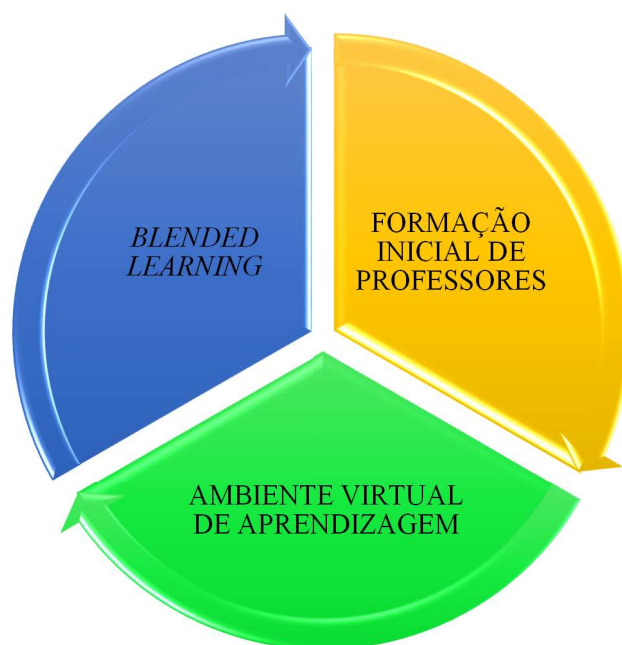
Em seguida, duas parcerias importantes facilitaram o trabalho investigativo, efetivadas pela presença do Professor chileno, Dr. Mario Reinaldo Vásquez Astudillo, como já mencionado, em estágio pós-doutoral no PPGE. A primeira, advém da aproximação com o Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, da UFSM, agregando valores na interlocução com os técnicos do núcleo e trazendo-os para o contexto do GPKosmos. A segunda parceria trata do contato com D. Christopher Brooks, Ph.D., Diretor de Pesquisa da EDUCAUSE, solicitando o acesso, e a liberação para tradução e uso dos protocolos de pesquisa desta entidade, sendo referência internacional há mais de 15 anos, estabelecendo o ingresso e participação efetiva de integração do nosso Grupo de Pesquisa GPKOSMOS. O Diretor de Pesquisa da EDUCAUSE *Center for Analysis and Research*, acolhendo a solicitação de parceria com a seguinte mensagem (D. Christopher Brooks 2018-09-05 13:14 GMT-03:00), em resposta à petição liderada por Dr. Vásquez:

I am very pleased to make your acquaintance and receive your request. If you are planning to create a local survey instrument that uses our questions in part or in whole for non-commercial purposes, we grant you permission to do so. In exchange, we ask you to cite the EDUCAUSE Center for Analysis and Research as your source and also send us the results of your most interesting research findings. We wish you and your collaborators the best of luck with your research and look forward to learning about how Brazilian faculty and students use, think about, and engage with technology³.

A Equipe do GPkosmos assumiu, então, como meta de estudos a tradução para o português do questionário, permitindo a aplicação na UFSM, a fim de avaliar a opinião de estudantes e professores sobre o uso de tecnologias. A parceria com o NTE trouxe várias informações sobre o uso do AVA *MOODLE* nas licenciaturas, as quais justificam a problemática apontada neste estudo, nos cursos presenciais de Pedagogia, do Centro de Educação. Dentre elas, estão o ranking ocupado pelas licenciaturas da UFSM quanto ao uso de tecnologias educacionais no Ensino Superior, destaque também quanto ao número de acessos dos docentes e estudantes no ambiente supracitado, uso variado de recursos, postagens e potencialidades das atividades/tarefas de estudo dispostas pelos formadores e realizadas pelos estudantes em Formação Inicial, (adiante p.41).

Esta Dissertação, a partir dos resultados de pesquisa que a precederam, encaminhou-se para a trama conceitual da temática, articulada à ideia de “novas tecnologias e novas pedagogias no ensino superior”, tendo, neste caso, como preocupação central, a melhoria do ensino e aprendizagem dos futuros professores da Educação Básica – os formadores das novas gerações de crianças e jovens, aproximando a escola, a pedagogia e o professor à Era Digital, cuja distância tem sido amplamente discutida quando se aborda as “novas tecnologias” que revolucionam as relações em todas as esferas da vida humana na atualidade. A seguir, na Figura 2, apresentamos os conceitos supracitados.

Figura 2. Trama conceitual da temática.



Fonte: Autora (2019).

³ Tradução livre: “Tenho muito prazer em conhecê-lo e receber seu pedido. Se você estiver planejando criar um instrumento de pesquisa local que use nossas perguntas no todo ou em parte para fins não comerciais, concedemos a você permissão para fazê-lo. Em troca, pedimos que você cite o Centro de Análise e Pesquisa EDUCAUSE como sua fonte e também nos envie os resultados de suas descobertas de pesquisa mais interessantes. Desejamos a você e aos seus colaboradores a melhor sorte com sua pesquisa e esperamos aprender sobre como os professores e alunos brasileiros usam, pensam e se envolvem com a tecnologia”.

Neste interim, faz-se necessário sublinhar que os sujeitos da pesquisa, docentes e estudantes atuantes nas licenciaturas, foram denominados como Docentes Formadores (DF adiante) e aos estudantes dos cursos de licenciatura como Estudantes em Formação (EF adiante) e aos demais, crianças, jovens e adultos da Educação Básica, simplesmente de estudantes.

Considerando a trama conceitual e a realidade pesquisada, a *questão principal* da pesquisa apresentou-se com clareza:

⇒ Em que medida os docentes formadores (DF) e os estudantes em formação (EF) protagonistas das licenciaturas consideram importante a integração entre o ambiente presencial e o Ambiente Virtual de Aprendizagem?

A pesquisa foi operacionalizada a partir das seguintes *questões subsequentes*:

QS1: Qual a importância percebida pelos DF e EF no uso das tecnologias educacionais e demais dispositivos tecnológicos para o sucesso acadêmico na Formação Inicial de Professores?

QS2: Qual o grau de facilidade percebida pelos DF quanto ao uso do AVA *MOODLE* na Formação Inicial de Professores?

QS3: Qual o propósito e a preferência de uso percebidos pelos DF e EF com relação aos ambientes de aprendizagem presencial e virtual na Formação Inicial de Professores?

QS4: Qual é a utilidade percebida pelos DF e EF quanto ao uso dos recursos e das atividades de estudo no AVA *MOODLE* na Formação Inicial de Professores?

A partir do levantamento inicial das questões principal e subsequentes, os objetivos foram alinhados na seguinte direção:

⇒ *Objetivo geral*

Compreender como os docentes formadores (DF) e os estudantes em formação (EF) percebem a integração entre ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na Formação Inicial de Professores.

⇒ *Objetivos específicos*

OBJ. 1: Conhecer a importância percebida pelos DF e EF no uso das tecnologias educacionais e demais dispositivos tecnológicos para o sucesso acadêmico na Formação Inicial de Professores.

OBJ. 2: Identificar o grau de facilidade percebida pelos DF quanto ao uso do AVA *MOODLE* na Formação Inicial de Professores.

OBJ. 3: Relacionar o propósito e a preferência de uso percebidos pelos DF e EF quanto aos ambientes de aprendizagem presencial e virtual na Formação Inicial de Professores.

OBJ. 4: Verificar a utilidade percebida pelos DF e EF quanto ao uso dos recursos e das atividades de estudo no AVA *MOODLE* na Formação Inicial de Professores.

O Sistema *Blended Learning* encontra-se na transversalidade das questões e objetivos e tem como proposição “[re] pensar pedagogicamente a integração entre os ambientes presencial e virtual com vistas à apropriação institucional do Sistema *Blended Learning* para a melhoria do ensino e aprendizagem na Formação Inicial de Professores”.

1.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL DOS TERMOS

Este tópico trata de esclarecer as nomenclaturas adotadas no desenvolvimento da pesquisa e desta Dissertação. Trata-se das definições conceituais de termos, tais como: os dispositivos tecnológicos e midiáticos considerados como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC adiante) ou, já aplicados à educação, de tecnologias educacionais: dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA adiante), sendo que aqui se refere ao *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE adiante)* como ambiente possível de potencializar o percurso formativo dos EF por meio de atividades *online* e presenciais que necessitam do apoio e integração das tecnologias, dos seus recursos educacionais e demais ferramentas pedagógicas, propondo-se, para isso, o sistema misto de aprendizagem que integra o presencial e o virtual, denominado *Blended Learning (BL adiante)*;

Esta *definição conceitual de termos* permitirá o uso correto das informações textuais e/ou estatísticas com maior desenvoltura, pois já se estabelece desde o início um código comum de comunicação. Com isso, considera-se as especificidades da docência universitária e, conseqüentemente, a formação inicial e permanente de professores, pois, seja na universidade ou na escola, os professores tendem a seguir o percurso formativo, constituindo a identidade por meio do desenvolvimento profissional na área específica de atuação.

A trama conceitual, já apresentada no tópico 1.1, define a articulação entre três *pontos de referência argumentativa*: Formação Inicial de Professores, Ambiente Virtual de Aprendizagem e *Blended Learning*. O que compreendemos por “Formação Inicial de Professores”? Por tecnologias integradas nos AVA? E por *BL*? Quais atividades têm destaque nessa trama?

A *Formação de Professores*, inicial e permanente, percebida como um dos componentes de mudança, está em conexão direta com a aprendizagem na/da docência. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante. Produz-se nesse esforço de inovação e de procura constante de eficientes estratégias, modalidades, novas tendências e possibilidades pedagógicas, como as tecnologias educacionais, as potencialidades de seus recursos e a possibilidade mista da

aprendizagem que combine os espaços físicos de sala de aula (Ensino Presencial) e os espaços de sala de aula virtuais (Ensino *Online*), como infere o sistema *BL*.

Esclarecendo a direção conceitual dada à “Formação Inicial de Professores”, retoma-se a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs adiante) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fundamentando as discussões teóricas de estudiosos pesquisadores de tamanho apreço que tratam do tema “Formação”.

O campo profissional do professor tem sido provocado a todo o tempo, diante das aceleradas transformações e, portanto, os cursos de licenciatura, dedicados à “formação inicial de professores” são desafiados à mudança.

Importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas novas DCNs. (DOURADO, 2014, p. 316).

As políticas públicas e as DCNs configuram um momento propício para romper com os paradigmas tradicionais, tanto na universidade quanto na escola. É uma possibilidade ímpar de integrar as TIC nos processos formativos docentes.

Nessa direção, Montanini (2016) fez um estudo documental, buscando nas novas DCNs em que medida estas abordam a integração das TIC na formação dos professores para a Educação Básica. Também analisou as propostas curriculares atuais das licenciaturas da UFSM em busca de disciplinas voltadas às TIC, concluindo que o tema carece de ampla discussão a partir do conceito de “educação na cultura digital” e da possibilidade de desenvolver os saberes docentes para que planejem e liderem a integração das TIC e do AVA nos currículos de formação.

Segundo Coll e Monereo (2010):

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. As TIC têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos (p.17).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, reúne atividades de estudo mediadas pelas TIC, especificamente, tecnologias educacionais. As TIC como dispositivos eletrônicos e tecnológicos atuam independente ou como meios para o desenvolvimento de tais atividades em um AVA. Quando mobilizadas pelo sistema *BL* são oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem. Segundo os autores supracitados, as TIC surgem como possibilidade descentralizadora, envolvendo muito mais do que a constatação do uso ou não das ferramentas tecnológicas na educação e a aprendizagem colaborativa⁴, representando novos canais de

⁴ A aprendizagem colaborativa caracteriza-se pela atividade compartilhada, as trocas entre pares/docentes/discentes que permitem o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos sujeitos

informações, novos ambientes de aprendizagem (virtuais e presenciais), como destacamos, o AVA *MOODLE* no contexto da UFSM.

Considera-se a importância de conceituar “atividade de estudo” para a compreensão dos processos ligados às funções psicológicas superiores atuantes na apropriação ativa do conhecimento (VIGOTSKY, 1996), sendo mediadas também por instrumentos socioculturais, como as tecnologias digitais na atualidade, traço evolutivo da humanidade no domínio das ferramentas para interagir na natureza.

Deve-se a Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 - 1979), o aprofundamento científico acerca da atividade humana, um dos conceitos fundantes da Teoria Sócio-histórica ou Sócio-interacionista. Formou um grupo de cientistas conhecido como “A Tronca” - com Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977), teórico dos processos psíquicos e precursor da neuropsicologia, e com Lev Semyonovich Vygotski (1896 – 1934), (sobrenome também transliterado como Vigotski, Vygotski ou Vygotsky), teórico do pensamento e linguagem.

A.N. Leontiev (1978) postula que cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal - diretora ou dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social. Ao ingressar na escola a criança é orientada pela atividade de estudo, intermediária de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família.

Ainda sobre a base das atividades de estudos, A. Davídov (1988) postulava que surgem a consciência e o pensamento teórico, desenvolvendo-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental. A partir da adolescência, a atividade de estudo continua importante para os jovens estudantes, ocorrendo o domínio da sua estrutura geral, a formação do seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. Imagine-se o rol de oportunidades de estudos individuais e colaborativos que se abrem com a integração dos AVA ao ambiente presencial de aprendizagem. As atividades de estudos orientadas para o AVA perpassam o planejamento da aprendizagem e a disposição de recursos e de tarefas que imprimem significados às operações e ações requeridas do estudante conectado.

De acordo com L. S. Vygotsky (1998), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.

Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o

envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento. (BOLZAN, 2001, 2008).

sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, adquirindo o caráter de prospectar a vida profissional.

Na idade escolar avançada, após a escola básica, a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, sendo esta uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final ocorrerá quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade e permanecendo ligado à atividade de estudo profissional, na busca da autorrealização e desenvolvimento profissional.

Estas definições conceituais podem ser visualizadas na interconexão dos ambientes presencial e *online*, ao se pensar na planificação das atividades de estudo como expertise docente no domínio das competências e habilidades que serão ali trabalhadas com os estudantes. Em toda a trajetória escolar isto é importante, destacando-se na formação inicial de professores pelo fato de que esses estudantes logo serão professores da Educação Básica e terão aprendido esse domínio como saberes na/da docência, nos quais os saberes pedagógicos voltados à integração das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem, aproximando estes processos e promovendo atividades de estudo prazerosas e interessantes para as novas gerações.

O conceito de *Blended Learning*, adquire nesse estudo o caráter de inovação conceitual, aproximando os ambientes presenciais e virtuais de formação de professores. O *BL* é um sistema de aprendizagem que comporta diferentes estratégias pedagógico-tecnológicas, podendo contribuir na demanda educacional pela integração das TIC (e nesta com o AVA) nos currículos de formação, capazes de potencializar e enriquecer o processo formativo e, portanto, os modos de aprender integrados às tecnologias.

Quanto ao termo *BL*, observa-se que a tradução brasileira pode se revelar equivocada, pois a maioria dos estudos e produções científicas identificadas na área da Educação e apresentadas no capítulo III desta Dissertação, apontam o mesmo como Ensino Híbrido. Infere-se que uma tradução adequada consideraria o sentido das palavras na língua original, neste caso, o inglês: *Blended* significa “mistura-misturado-misto, combinado-combinação” e *Learning* significa “aprender-aprendizado-aprendizagem, conhecimento”. Considerando essa possibilidade, adota-se a tradução do termo *Blended Learning* como “aprendizagem híbrida” (ainda combinada ou mista).

Enfatiza-se a necessidade de investimentos em pesquisas que relacionem a importância da aprendizagem combinada nos processos formativos docentes, envolvendo a formação inicial dos futuros professores, a formação permanente dos formadores e a integração das tecnologias educacionais e do AVA, articulada ao contexto presencial de formação teórica e prática.

Pensar sobre os processos formativos envolvidos na produção da profissão docente remete à compreensão de que a aprendizagem na/da docência (ISAIA, 2004), envolve o trabalho colaborativo/coletivo na docência, com a parceria entre sujeitos. Ser professor nos contextos emergentes, desde o advento das tecnologias, tem se tornado árduo, exigindo do formador mais do que novos saberes e novas metodologias de ensino, mais formação permanente para integrar os recursos pedagógico-tecnológicos possibilitados na educação com TIC e ampliados com a adoção do AVA e do *BL*. Somente com este esclarecimento pode-se afirmar que este conjunto de recursos pedagógico-tecnológicos, assim compreendido, pode ser denominado de tecnologias educacionais, pois tem no seu bojo ferramentas que ao promoverem a aprendizagem, atuam positivamente para

o desenvolvimento cognitivo (individual) que sustenta os processos formativos (auto, hetero e interformativos).

1.3 O DESFIAR DA DISSERTAÇÃO

O texto dissertativo buscou atender aos elementos essenciais na construção da textualidade, a saber, clareza, coesão e coerência. O significado etimológico da palavra *texto* tem origem no latim *textum*, significando tecido. Ora, os fios de um tecido encontram-se tramados por pontos que os entrelaçam. Por exemplo, no tricô, os fios entrelaçados formarão um cachecol, por exemplo. Na produção de texto ocorre algo semelhante, pois existem nele elementos que se ligam, desfiam, interconectam, dando forma ao produto (texto), corpo e estrutura, configurando um sentido. Os próximos parágrafos pretendem mostrar esses fios e os pontos de entrelaçamento.

Os elementos textuais desta dissertação são apresentados a partir do prólogo, MEMÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO: DO LICENCIAR-SE PEDAGOGA AO CONSTITUIR-SE PESQUISADORA, apresentando a pesquisadora a partir das suas memórias de vida e formação, movimentadas e ressignificadas no percurso pessoal-acadêmico-profissional da pesquisadora, da Educação Básica à Educação Superior. As trajetórias de formação, os interesses de temáticas de estudo e grupos de pesquisa que compuseram os estudos desde a graduação até o ingresso no Curso de Mestrado em Educação no PPGE-UFSM, em coerência com o estilo narrativo da linha de pesquisa (Docência, saberes e desenvolvimento profissional). Traça os primeiros fios dessa trama textual, mostrando a curiosidade temática desta Dissertação ao concentrar-se nas inquietações decorrentes dos estudos realizados anteriormente.

A INTRODUÇÃO (I), inicia com o campo temático da pesquisa, decorrente de achados de pesquisas realizadas no GPKosmos, pela autora e por outros pesquisadores, trazendo problematizações que buscam abarcar os desafios atuais na formação de professores, dentre eles a integração das tecnologias educacionais e dos ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos iniciais. Este tópico segue ainda, com a definição da trama conceitual de termos adotados na Dissertação. A delimitação da pesquisa a partir das questões, principal e subsequentes e os objetivos, geral e específicos, os quais constituem os elementos essenciais da pesquisa. Por fim, apresenta-se a estrutura textual, suas partes e capítulos, com breve sinopse, permitindo que se visualize a sequência das partes e a articulação no todo do texto dissertativo.

No capítulo MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA (II), explicita-se a metodologia da pesquisa e os movimentos decorrentes do seu desenho são narradas a partir do acontecido na realidade pesquisada, a caracterização da pesquisa e os métodos de busca, análise e triangulação das informações. Detalhou-se como se constituiu o corpus da pesquisa, as escolhas, as etapas de elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, o contexto geral da investigação, o cenário, os protagonistas e demais informações metodológicas e éticas que viabilizaram a pesquisa.

O capítulo TRAMANDO A REDE TEÓRICO CONCEITUAL (III) reúne, os três grandes eixos de referência conceitual que embasaram a revisão de literatura realizada: *Formação Inicial de Professores, o Blended Learning e Ambiente Virtual de Aprendizagem/MOODLE*. Buscou-se

de modo criterioso e sistemático as tendências atuais da pesquisa que vem sendo produzida na área de Ciências Humanas/Educação no cenário nacional e internacional, nos últimos cinco (05) anos. O corpus teórico, dado a sua consistência, permitiu a análise e discussão dos resultados, desdobrados no próximo capítulo.

O capítulo seguinte, denominado MOVIMENTOS INTEGRATIVOS: ENTRE EIXOS E RESULTADOS (IV), retoma de modo integrado os eixos de referência conceitual, cotejando nos resultados da pesquisa as informações que elucidam os diferentes olhares dos protagonistas frente aos tópicos de pesquisa e buscando possíveis respostas às questões principal e subsequentes. As informações obtidas na pesquisa em articulação com a trama conceitual dos eixos referenciais do estudo, apresentam as percepções semelhantes ou distintas dos perfis de docentes formadores e estudantes em formação quanto à integração dos ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem nos processos formativos iniciais de professores. Com o intuito de sistematizar a análise e discussão dos resultados, buscou-se dar consistência aos eixos referenciais alinhados com os objetivos geral e específicos. Resultou em um capítulo mais encorpado quanto ao número de páginas, sem, no entanto, destoar do conjunto textual.

O texto dissertativo, em sua parte final, intitulada PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS (V), considera aspectos pontuais que se destacaram no corpus da pesquisa e que arrematam o que se poderia levantar como (in) conclusões, posto que avançar a produção do conhecimento exige do pesquisador um processo contínuo de problematizações e busca de prováveis respostas, aqui e acolá no desdobramento e no reencontro da docência e da pesquisa. Esta representa uma elaboração não prescritiva, mas prospectiva, no sentido de captar o que se desdobra como possibilidades de construção de novas pedagogias integradoras dos ambientes presencial e virtual, implementando melhorias efetivas no ensino e aprendizagem, neste caso, nos processos formativos iniciais de professores.

Os demais elementos pós-textuais desta pesquisa, configuram as REFERÊNCIAS E ANEXOS. Nestes tópicos são apresentadas as referências das citações diretas e indiretas utilizados neste texto; nos apêndices textos criados para esta dissertação, como o layout dos questionários *online* e termos éticos da pesquisa; e nos anexos, documentos pertinentes à realização das etapas propostas no estudo.

Isto posto, o leitor fica convidado a percorrer essas páginas e conhecer *pari passu* os movimentos empreendidos na pesquisa desta Dissertação de Mestrado.

II. MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 INSERÇÃO TEMÁTICA

Atualmente, o cenário educacional tem vivido uma transição de saberes, fazeres e intencionalidades, fortemente influenciado e modificado por inúmeras demandas de cunho político, econômico, cultural e social. É preciso pontuar que no contexto educacional essas transformações incidem diariamente sobre as condições mínimas de qualidade da educação e de recursos para reconfigurar e fomentar o ensino e a Formação de Professores.

No entanto, assume-se neste estudo que dentre as demandas existentes está a inserção das tecnologias e mídias digitais aplicadas à educação, implicando no letramento digital e uso de diversas linguagens, na aprendizagem de novos saberes na/da docência e no desenvolvimento de metodologias ativas da Educação Básica à Educação Superior. O mundo digital tem feito parte da vida das pessoas que estão na sociedade e também inseridos no cotidiano educacional. O processo educativo pode tornar-se mais dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Essas mídias, em evolução, utilizam a Internet e suas possibilidades como sistema de redes digitais interligadas, promovendo a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo de ensino e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido.

As estratégias governamentais de apenas disponibilizar e instalar computadores, notebooks ou *tablets* nas escolas e universidades não as fazem inovadoras, assim como o mero uso das tecnologias pelos professores na formação. É preciso considerar as inúmeras demandas educativas inerentes a disponibilização desses materiais, as diversas responsabilidades profissionais, carga horária excessiva e condições de trabalho de ambos formadores da Rede de Ensino Básico e Superior que podem viabilizar o quadro de integração das tecnologias educacionais no processo educativo.

Nessa perspectiva, acredita-se em *BL* como sistema de aprendizagem mesclada, híbrida, mista e/ou combinada, conectando os ambientes presencial e virtual de modo planejado, intencional e interativo, combinando conteúdos e estratégias pedagógicas para uma mediação de qualidade à aprendizagem.

Tornou-se relevante pensar sobre as condições institucionais de formação inicial, continuada e demais possibilidades oferecidas a estes profissionais professores para o uso fluente de tecnologias no Ensino Superior, propiciando boas experiências com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de futuros professores atuantes na Educação Básica. Assim, corroborando com a ideia de que TIC são ferramentas de aprendizagem⁵, propõe-se a análise do seguinte excerto:

En las últimas décadas, el mundo ha cambiado y la Administración educativa ha decidido “llenar” las aulas de muchos centros de TIC: pizarras digitales, ordenadores, proyectores de vídeo y, quizá lo más extraordinario, ordenadores portátiles con conexión a Internet en las mochilas de los alumnos. La intención de todos estos cambios, se afirma, es que los

⁵ Utilizamos o conceito sociocultural de “ferramentas”, a partir de L. S. Vygotsky. Compreendendo que são produto e produtoras da evolução humana, portanto mediadoras simbólicas nos processos de pensamento e linguagem, caros à aprendizagem. Nessa mesma ótica, os computadores são instrumentos socioculturais de “mediação”, dando acesso digital às informações que precisamos para apreender determinada situação ou fenômeno, ou seja, a boa aprendizagem mediada pelas TIC nos permitem alcançar as zonas proximais do nosso desenvolvimento cognitivo. (Vygotsky, 1993, 1995).

centros educativos preparen a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información, no solo enseñándoles a usar las TIC, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino también usándolas como herramientas de aprendizaje. (ADEL; CASTAÑEDA, 2012, p. 15)⁶.

Desse modo, esse estudo não teve a pretensão de ajuizar qual seria a percepção adequada, ou não, do professor diante das TIC, considerando que este foi surpreendido por novos recursos que modificam ou substituem o mero uso de recursos como o giz e o quadro, seja este verde, negro ou branco. Considera-se ainda as condições institucionais de formação continuada e as demais possibilidades oferecidas aos profissionais professores para o uso fluente das tecnologias, envolvendo conhecimentos pedagógicos e tecnológicos. O mesmo se aplica aos docentes formadores atuantes nas licenciaturas para que, nos processos formativos iniciais, propiciem as aprendizagens com TIC e AVA na formação dos futuros professores.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, segundo volume, organizada por Marília Costa Morosini, encontra-se a definição para “processos formativos”, transcrito a seguir com a intenção de esclarecer o verbete.

Processo Formativo Docente: engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada às ações auto, hetero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. Notas: um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Termos Relacionados: autoformação, heteroformação e interformação. (ISAIA, 2006, p. 351).

Logo, o interesse investigativo desta pesquisa retoma o tema corrente das TIC na educação, aproximando-o do processo da aprendizagem na/da docência, considerando a importância de tomar a cultura digital⁷ como elemento instigante às novas pedagogias. Neste sentido, corrobora-se com Rocha e Isaia (2015, p. 129):

A cultura digital se constitui atualmente importante processo motivacional para romper com a educação tradicional, pelo deslocamento tempo-espaco nas informações e disseminação dos conhecimentos e também pelo aporte das TDIC e da WEB como possibilidades de interação e comunicação (Castells, 1999, 2013). Estas perspectivas redimensionam os conceitos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente de professor e de aluno e quais sejam os seus papéis no espaço-tempo educativo da ambiência escolar.

Fica-nos claro que as TIC e a WEB se caracterizam como espaços formativos intercomplementares e colaborativos. Os entrelaçamentos das demandas e dificuldades carecem de seguir a linha dialógica, acompanhando e vislumbrando as primeiras docências e a necessidade de

⁶ Tradução nossa: Nas últimas décadas, o mundo mudou e a Administração da Educação decidiu "preencher" as salas de aula de muitos centros de TIC: quadros brancos, computadores, projetores de vídeo e, talvez o mais extraordinário, laptops com conexão à Internet em mochilas dos alunos. A intenção de todas essas mudanças, afirma-se, é que os centros educativos preparem os alunos para um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação, não apenas ensinando-os a usar as TIC, já habituais em lares e empregos, mas também usá-los como ferramentas de aprendizado. (ADEL, CASTAÑEDA, 2012, p.15).

⁷ Cultura de convergência digital é um conceito proposto por Jenkins (2009) como um novo paradigma para entender a transformação midiática.

mudanças no cenário de Formação de Professores em ambos os contextos, tradicionalmente enraizados. Nessa direção, destaca-se a seguinte análise:

[...] Os estudos sobre formação docente mostram, quase sem exceção, o "choque da prática". As aprendizagens que os docentes realizam em seus primeiros passos na profissão têm um peso ao menos equivalente ao da formação de graduação. A escola aparece para o docente principiante como uma realidade "já pronta" e nela aprende os rituais, as formas de trabalhar vendo atuar seus colegas mais experientes, recebendo seus conselhos, interagindo com diretores, pais e alunos etc. [...] tanto os professores jovens como os de mais idade consideram que a formação universitária em educação é bastante boa em teoria, mas que carece da dimensão prática: não forma para o trato com crianças nem oferece ferramentas para levar a teoria à prática. (VAILLANT, 2003, pp.11-12).

Assim, o mote da pesquisa incide na importância, preferência, intencionalidade, facilidade e/ou desafios do uso das TIC pelos DF e EF, percebendo a contribuição, motivação e experiências significativas diante de dispositivos tecnológicos por ambos sujeitos em formação (permanente/inicial) no Ensino Superior. Como ressalta o excerto a seguir:

O ensino superior enfrenta atualmente dois grandes desafios. Um é sobre as salas de aula cada vez mais vazias, ou quando o aluno está presente, ele está fazendo outra coisa diferente do que acompanhar a aula. Outro desafio é a incapacidade de atender a grande demanda do número de alunos que querem ingressar no ensino superior. Assim, o modelo de universidade que faz pesquisa, gera conhecimento e distribui este conhecimento para poucos já não se sustenta mais. (TORI, 2009, p.80).

O teórico supracitado enfatiza o que se discorria anteriormente sobre os desafios que o cenário educacional de Ensino Superior enfrenta no contexto atual da educação, como exemplo, o mesmo cita as salas de aula vazias e a (des) motivação/ (des) interesse dos estudantes em formação diante da didática de apresentação dos conteúdos oferecido pelos formadores. O que suscita refletir: Que modelo pedagógico é esse da universidade de produzir conhecimento? Conhecimento de quem, para quem e como? Como formar professores (Ensino Superior) a partir de experiências de aprendizagem descontextualizadas, desinteressantes e distantes do campo de desenvolvimento profissional (Educação Básica)?

Nesse sentido, as atividades mediadas pelas TIC no sistema *BL*, surgem como uma possibilidade para repensar estes desafios, porque tende a valorizar as interações interpessoais e demonstrar possibilidades de auxílio *virtual* e presencial, percebendo o docente como mediador do processo formativo atrelado as tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Também se faz necessário destacar o contraste no âmbito dos contextos e sujeitos da formação de professores atualmente. O professor que atua na universidade possui peculiaridades no trato com as questões da docência universitária que lhe são próprias e que consideram a permanente busca por conhecimentos e aptidões. O estudante em formação inicial, encontra-se submerso em um processo formativo direcionado à atuação docente no contexto da Educação Básica. O que, por si só, tenciona as fases da formação e da docência, ambas distintas, exigindo problematizações também distintas.

Por sua vez, esse distanciamento de contextos e sujeitos em formação, do mesmo modo possui aproximações e inter-relações pertinentes e inerentes à profissão professor. Por exemplo, a nova geração de estudantes nas licenciaturas abrange em sua maioria, a faixa etária que vai dos 17 aos 28 anos, portanto, já nascidos na cultura digital. Porém, pergunta-se, se isto significa a

percepção da importância de a Educação Superior integrar as possibilidades do ensino presencial e do virtual atuarem juntos na formação.

Tanto a docência no Ensino Superior, como na Educação Básica, vem necessitando de (re) construções pedagógicas e metodológicas, das formas de aprender a ensinar e de ensinar e aprender, principalmente pelo excesso de modelos educacionais cartesianos. A inserção acelerada dos recursos tecnológicos e midiáticos nos contextos educacionais, atentam os Docentes Formadores (DF) a novos processos formativos na experiência aberta às novas pedagogias conectadas e às novas tendências pedagógicas inovadoras da/na Educação do Século XXI.

Assim, a fundamentação argumentativa desta Dissertação está justificada na problemática decorrente de estudos anteriores e de dados recentemente disponibilizados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)⁸, da instituição UFSM, onde ficou perceptível a pouca utilização, intencionalidade pedagógica, domínio, certa resistência no uso e na variedade de ferramentas/recursos para práticas pedagógicas mediada pelas tecnologias no ensino presencial.

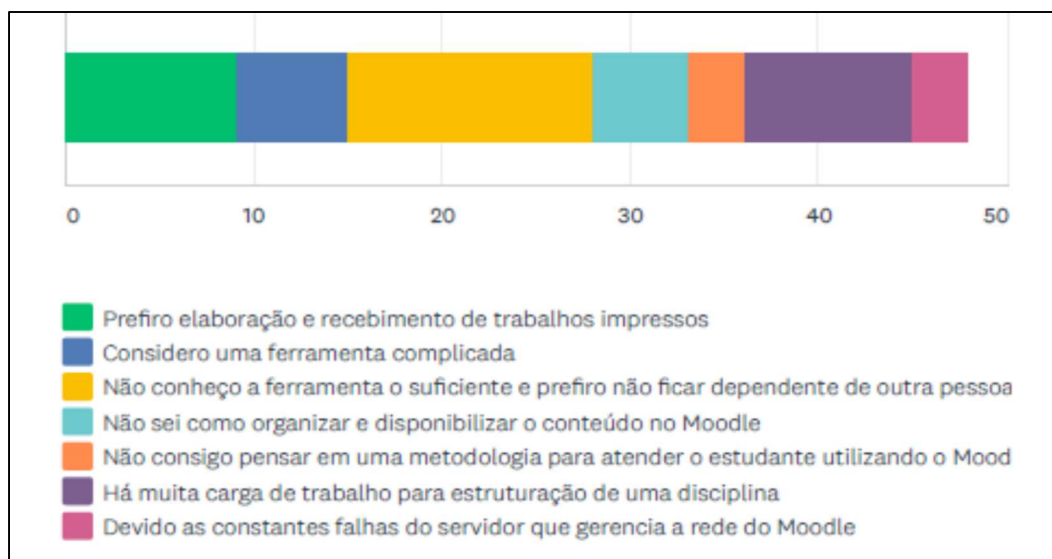
No estudo monográfico, desenvolvido entre 2016 e 2017, os participantes foram os docentes formadores dos vinte e três Cursos de Licenciatura da UFSM - Campus Camobi, com retorno acima de 30% dos docentes, amostra significativa do grupo que destacou fortemente a utilização do AVA *MOODLE* como repositório de textos, minimizando a aplicabilidade desta tecnologia educacional. Os mesmos reconheceram a necessidade de formação continuada para conhecer esta e outras ferramentas potencializadoras da aprendizagem discente mediada por TIC e efetivarem seu uso na Formação Inicial de Professores.

Por outro lado, os professores ressaltaram a importância de integrar as tecnologias no planejamento do ensino, mas apontaram inúmeros desafios que favorecem a pouca utilização, tais como a carga horária excessiva nas disciplinas; formação pedagógica-tecnológica para domínio de recursos e ferramentas e a resistência, impregnada da confiabilidade/comodidade das aulas expositivas e a cultura excessiva de xerox pautada em materiais impressos que tendem a acompanhar todo o percurso formativo dos estudantes no Ensino Superior.

A seguir, no Gráfico 1, ilustra-se parte das questões do estudo monográfico supracitado, onde a questão abordada buscou compreender as possíveis razões da pouca utilização do AVA *MOODLE*:

Gráfico 1: Razões da pouca utilização do AVA *MOODLE* nas Licenciaturas /UFSM.

⁸ “O Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, tem por finalidade executar as políticas definidas pelas instâncias competentes da UFSM, em cursos de ensino básico, profissionalizante, graduação, programas de extensão, atuando como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem bem como no fomento a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos projetos pedagógicos da UFSM” (NTE, 2018), disponível em < <https://nte.ufsm.br/>>.



Fonte: DOMINGUEZ (2017).

No estudo supracitado não foi realizado o levantamento preciso de respostas por Centros de Ensino da UFSM impossibilitado pelo tempo de pesquisa destinado ao curso de especialização *lato sensu*. Dessa forma, não existiu tempo hábil e intencionalidade de realizar estudo comparativo acerca da percepção dos professores que formam professores e dos estudantes em formação; futuros professores, caracterizando o perfil de docentes e discentes, o grau de uso e intencionalidade pedagógica por curso de Licenciatura da UFSM. São inquietações que se postergou para estudos posteriores.

Outro diagnóstico que reforça as questões desta pesquisa foi viabilizado pelo NTE. Nesses dados foi constatado, no período de 2013 a 2018 que os cursos presenciais de Pedagogia, contexto geral desta pesquisa possuem várias disciplinas que foram cadastradas no *MOODLE* por solicitação dos docentes à assessoria do núcleo para atender às demandas das atividades presenciais dos DF integradas à tecnologia.

Inicialmente, isso trouxe a compreensão de que alguns docentes já utilizavam o ambiente virtual de modo misto/combinado ou híbrido e que, de certa forma, a mescla do ensino presencial com o virtual, como prevê o sistema *BL*, teria algumas experiências a serem investigadas. Posteriormente, durante uma Reunião estabelecida entre o grupo GPKosmos e o NTE/UFSM, membros da equipe analista de Tecnologia da Informação responsáveis pelo uso, cadastro, acessos de estudantes e professores e também por pesquisas sobre o AVA na UFSM como um todo, relataram que, apesar de haver disciplinas do referente curso cadastradas no *MOODLE*, muitas dessas com acesso recorrente dos estudantes, mas com nenhuma atividade/tarefa de estudo planejada e postada pelo professor, ou seja, disciplinas vagas no ambiente virtual.

No entanto, nesses últimos seis anos compreendidos (2013-2018), a disciplina que mais se destacou em ambos os cursos presenciais de Pedagogia, foi a disciplina de “TIC-Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação”. Esta também expressou o maior percentual de visualizações, postagens de atividades e variedade no uso de recursos/ferramentas utilizadas pelos DF e, conseqüentemente, para a realização de tarefas de estudo pelos estudantes-EF.

A partir do levantamento de dados de todos os cursos presenciais da UFSM com disciplinas cadastradas no AVA *MOODLE*, fornecidos pelo NTE, no qual obtiveram destaque quanto ao número de acessos dos docentes e estudantes, uso variado de recursos e postagens de

atividades/tarefas de estudo, o curso de Pedagogia Diurno ocupava o 175º lugar no ano de 2017, com a disciplina de “TIC” e no primeiro semestre de 2018 avançou e passou a ocupar a 105º posição, com a disciplina de “Psicologia da Educação”. Em comparação, o curso de Pedagogia Noturno, em 2017, estava na 305º posição, coincidentemente também com a disciplina de “TIC” e, no primeiro semestre de 2018, despencou para o 838º lugar no ranking de todas as licenciaturas da UFSM, novamente com a disciplina de “TIC”.

Considerando que a disciplina de “TIC” aborda a temática das tecnologias, mídias digitais e demais recursos tecnológicos na educação, de certa forma, seria esperado o maior acesso, interatividade e variedade na integração de recursos e ferramentas no ambiente *MOODLE*, por parte de DF e, por conseguinte pelos EF.

Ainda sob análise dos vigorosos dados contidos nas planilhas disponibilizadas ao GPKosmos pelo NTE-UFSM, percebe-se, minuciosamente, nas disciplinas cadastradas no AVA *MOODLE*, pertencentes aos cursos presenciais de Pedagogia, que existem recursos e atividades com mais preferência de uso pelos DF e outros nem tanto. Dispõe-se a tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Preferências de uso dos Recursos/Ferramentas do *MOODLE*:

RECURSOS/ATIVIDADES POUCO UTILIZADOS		RECURSOS/ATIVIDADES MAIS UTILIZADOS	
BATE-PAPO	13%	ATRIBUIÇÕES	27%
FEEDBACK	7,5%	FÓRUM	22,5%
GAME	2%	RECURSO	58%
LIÇÃO	9%	URL	44%
WIKI	2%	RÓTULO	28%

Fonte: Autora (2019).

Os recursos e atividades oferecidos no AVA possuem inúmeras potencialidades e oferecem dinâmicas de atividade de estudo variadas, considerado que a integração dos mesmos venha a contemplar o uso pedagógico-tecnológico fluente pelos DF; e assim, conectar o contexto de formação inicial às demandas posteriores a atuação profissional futura desses EF.

No entanto, os recursos/ferramentas mais utilizados no *MOODLE* pelos DF dos referidos cursos tendem a dispor de materiais didáticos, avisos e recomendações de links, muitas vezes não se interligando às atividades presenciais. Os recursos/ferramentas pouco utilizados no ambiente virtual pelos DF proporcionariam maior interatividade, visto que chat, game, wiki, etc., assemelham-se ao layout e interface das redes sociais que os EF atualmente dominam.

Nesse viés, questiona-se: Além da disciplina de TIC, qual a importância e intencionalidade pedagógica dos DF diante do uso e integração dos recursos/ferramentas deste AVA nos cursos presenciais de Pedagogia? Especialmente no curso de Pedagogia Noturno, em que a maioria dos estudantes regularmente matriculados tem perfil característico de estudantes trabalhadores, ingressando desde o início do curso em contextos escolares, portanto em fase inicial de desenvolvimento profissional docente na prática. Também se questiona, por que existem disciplinas cadastradas no *MOODLE*, mas que nunca foram utilizadas pelos professores e disponibilizadas aos estudantes? Por que os recursos/ferramentas e atividades pouco utilizados

pelos DF no ambiente virtual são os mais potentes para a interatividade dos EF em suas tarefas de estudo e, portanto, na aprendizagem combinada do ensino presencial-virtual (*BL*)?

Estas problematizações compõem, com as demais, o cenário pedagógico e investigativo desta pesquisa no CE/UFSM e, do mesmo modo, justificando a temática desta pesquisa, ao se preocupar com a importância e propósito pedagógico do uso das TIC na formação inicial de professores, considerando as diferentes percepções dos sujeitos que protagonizam o processo formativo inicial (DF e EF). Ao abordar-se as percepções de DF e EF quanto ao uso do AVA, atentando-se aos motivos/causas/condições para a constatação do mero uso das TIC no sistema *BL* na Formação de Professores no CE/UFSM anteviu-se melhorias do ensino e aprendizagem dinamizados no sistema *BL*, aspirando-se novas pedagogias para a formação inicial de professores, atentando para a importância da percepção positiva dos docentes e estudantes quanto ao uso do ambiente virtual *MOODLE* nas atividades e tarefas de estudos, integradas ao ambiente presencial.

A partir dessa inserção na realidade dos cursos presenciais que utilizam o AVA *MOODLE*, emerge como *temática da pesquisa*:

⇒ Integração do AVA *MOODLE* ao sistema de aprendizagem *Blended Learning* nos processos formativos iniciais de professores para a Educação Básica.

Contudo, é preciso compreender que o *BL* é mais do que uma alternância de modalidades/estratégias/tecnologias/tempos e espaços da educação presencial e virtual, ainda que isto também seja necessário, mas o *BL* decorre de diferentes modos de ensino/aprendizagem a serem conectados, integrados e interiorizados nos processos formativos.

A temática da pesquisa aqui proposta necessita de delimitação e, adiante, a definição e conceituação de termos e conceitos que se apresentam nos tópicos seguintes deste campo temático da pesquisa.

2.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O cenário educacional tem operado com mudanças e transformações sociais bruscas quanto aos desafios contemporâneos de inclusão social e digital⁹. O desenvolvimento integrador das tecnologias educacionais na prática profissional docente, na rotina de seus estudantes e no processo formativo de ambos emerge como componente potencializador da produção dos saberes, na constituição da docência e decorre da motivação à aprendizagem inovadora. A intensidade e avanço das TIC traz a urgência de se compreender as relações e inter-relações na formação dos sujeitos inseridos em uma ambiência humano-tecnológica¹⁰.

⁹ Embora não seja objeto do nosso estudo, precisamos esclarecer que o Brasil ainda é um país em luta pela inclusão social, para o qual falar em inclusão digital possa transparecer estranheza. A inclusão sociodigital é uma possibilidade de que a tecnologia seja boa para todos. Para Hayashi e Santos (2009), a expressão “sociodigital” faz sentido em um país como o Brasil, em que se vive a exclusão digital e, principalmente, a social.

¹⁰ Ambiência Humano-Tecnológica é um termo criado por Buss e Maciel (2012) como contexto biossistêmico e biotecnológico, envolvendo as condições internas (inter e intrapessoais) e externas (meio físico e tecnológico) na interação entre os seres humanos, no ciberespaço, mediados pelas TIC e pela WEB na perspectiva de espaço e possibilidade de aprendizagem colaborativa, em redes de formação.

Os resultados de tal inserção não estão completamente estudados e esclarecidos, exigindo que, além de apropriar-se deste contexto emergente, avalie-se as implicações na educação considerando suas etapas, da educação infantil à pós-graduação.

As potencialidades dos recursos das TIC nos percursos formativos precisam “evitar o deslumbramento que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas” (BELLONI, 2003, p. 73). Segundo a autora, a formação de professores precisa integrar pedagogicamente as tecnologias. As TIC exigem uma prática educativa inovadora dos docentes ao fazer uso das mesmas, ou seja, podem contar com uma capacitação e formação que reflita no processo de ensino e aprendizagem com clareza e eficiência na transmissão das informações necessárias para que haja capacidade de aprender e, portanto, a produção de saberes necessários para a constituição da docência.

Sendo assim, sugere-se que os futuros professores da Educação Básica vivenciem propostas pedagógicas integradas ao AVA, planejadas e coordenadas pelos docentes formadores para que o processo formativo inicial possa implicar em motivação, encorajamento e apropriação de novas pedagogias ou pedagogias emergentes, integradas às novas tecnologias. Corroborar-se com a definição dos autores espanhóis, Adel e Castañeda (2012) ao conceituarem “pedagogias emergentes”:

Hoy podríamos definir las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (ADEL; CASTAÑEDA, 2012, p. 16)¹¹.

Compreende-se que o tema das pedagogias emergentes ou novas pedagogias tem sido estudado de modo difuso no que se refere à relação com a cultura digital e tecnologia educacional. Quando se coloca o ponto de transição entre o “tradicional” e o “novo” ou “emergente” em outras referências que não os modos de vida concretos, pode-se desconsiderar a convergência digital em todas as instâncias da sociedade atual, mesmo no lar, espaço que não foge às conexões com a rede mundial de computadores, interligados pela Internet.

O diagnóstico inicial realizado em outros (DOMINGUEZ, 2015; 2017) reforçam as questões: Por que os centros de ensino das licenciaturas, dentre eles o Centro de Educação (CE), justamente os responsáveis por formar e preparar professores para as atuais demandas educacionais, apresentavam pouca utilização das ferramentas e recursos disponíveis no AVA *MOODLE*? Em pleno século XXI, porque a cultura de aulas expositivas, materiais impressos (xerox) e reproduzidos ganhava destaque na ação pedagógica dos formadores? A resistência ao uso das TIC e do *MOODLE* pelos docentes universitários em suas práticas pedagógicas influenciaram no descontentamento dos estudantes, futuros professores ao utilizarem o AVA para desenvolver as atividades e tarefas de estudo?

¹¹ Tradução livre: “Hoje podemos definir as pedagogias emergentes como o conjunto de abordagens pedagógicas e ideias, todavia pouco sistematizadas, que surgem em torno do uso das TIC na educação e que tentam aproveitar todo o seu potencial comunicativo, informativo, colaborativo, interativo, criativo e inovador no quadro de uma nova cultura de aprendizagem”. (ADEL, CASTAÑEDA, 2012, p 16).

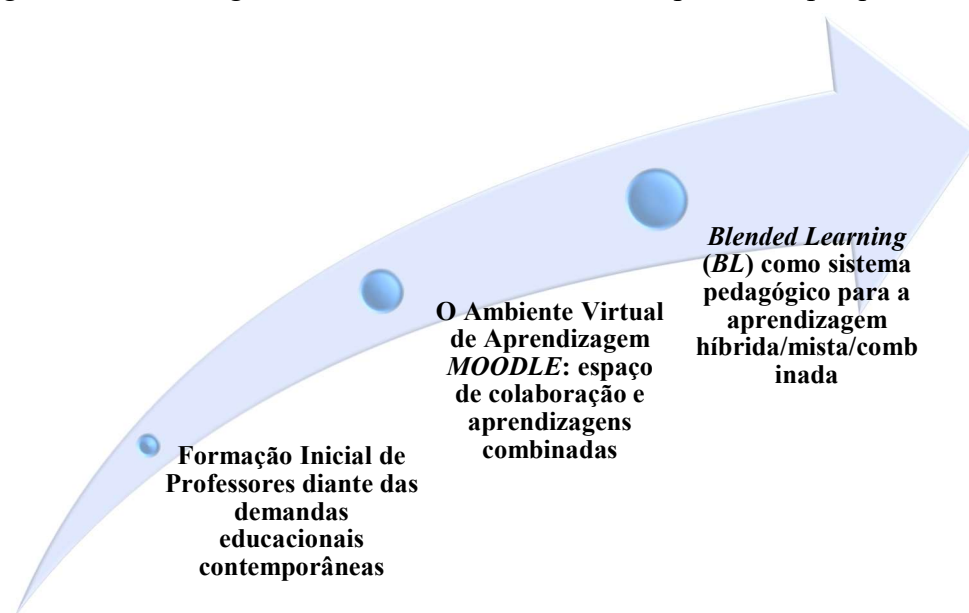
As conclusões destas pesquisas apontaram que o descontentamento dos estudantes em utilizar o AVA quando solicitados a realizar atividades de estudo no *MOODLE*, estava diretamente relacionado ao modo de organização didática, propósito e intencionalidade pedagógica-tecnológica de uso do ambiente e dos seus recursos/ferramentas e falta de informação e suporte dos professores quanto aos problemas que surgiram junto à interface do ambiente.

Destacaram ainda, o desconhecimento de recursos e ferramentas tecnológicas de interface simples pelos docentes que utilizavam o AVA *MOODLE*. A margem de +90% dos formadores que destacaram a necessidade de formação pedagógico-tecnológico para o uso/integração e apropriação das TIC, domínio mínimo dos recursos para atrelar ambos em suas práticas pedagógicas de modo a potencializar os materiais didáticos. Contudo, alguns discursos docentes justificaram o propósito de utilizar o AVA *MOODLE* meramente como repositório de textos, arquivos de leituras e mensagens informativas das disciplinas (como planos de ensino, cronograma de atividades e método de avaliação), apontando fatores como as inúmeras demandas e carga horária excessiva do corpo docente universitário, a confiabilidade no sistema, segurança dos dados/arquivos e a satisfatória comodidade em receber trabalhos impressos.

De ambas investigações surgiram ainda, algumas inquietações decorrentes da necessidade de conhecer/aprofundar/equiparar as percepções de professores (DF) e estudantes (EF) em um só estudo, quanto à integração entre o vivenciado no presencial, a análise do processo formativo docente pelos sujeitos que protagonizam a Formação Inicial de Professores e vislumbrar outras possibilidades, tendências pedagógicas de aprendizagem com o uso das TIC e do AVA, como destaca o *BL*.

Consequentemente, neste estudo, a partir do que se vem considerando, articula-se três *eixos integrativos*, tanto para a apresentação quanto para a discussão dos resultados, como se vê na Figura 3, a seguir:

Figura 3. Eixos integrativos dos achados teóricos e empíricos da pesquisa.



Fonte: Autora (2019).

Estão sendo consideradas as tendências nacionais e internacionais na abordagem do sistema de aprendizagem *BL* como possibilidade de produção de respostas pedagógicas às dificuldades na

interconexão entre ensino presencial e virtual. Especialmente porque a UFSM dispõe o *MOODLE* como plataforma institucional, gestada pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais – NTE. Este setor tem atuado na instituição também como um núcleo de formação para a integração das TIC e do *MOODLE*: na Educação a Distância no âmbito da UAB e nos cursos presenciais da UFSM. Para isso, mantém um Programa de Capacitação, com atividades denominadas como semipresenciais oferecidas em sua grande maioria aos docentes desta instituição, indiferentemente se atuam em cursos de modalidade a distância, presencial ou semipresencial.

Diante disso, postula-se que o *MOODLE* reúne uma gama de tecnologias como recursos e atividades de estudos e que, quando percebido e utilizado para além de repositório ou mera função administrativa, potencializa a formação de professores e torna-se ambiente mediador presencial e virtual da aprendizagem combinada ou *BL* nos processos formativos de professores para a Educação Básica.

O *BL* representa um horizonte investigativo, conceito a ser apropriado e prática a ser construída. Arrisca-se a inferir que esta afirmativa cabe na Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura e, também, nos bacharelados; no ensino de graduação e no ensino de pós-graduação. Por isso, percebe-se na aprendizagem combinada, híbrida ou mista uma possibilidade de transformação das práticas pedagógicas docentes e das posturas discentes frente aos processos formativos da profissão que escolheram. Sublinha-se ser preciso conhecer e compreender as percepções dos DF e dos EF quanto à integração do *MOODLE* no presencial, como passo importante para novas pedagogias universitárias. Isto posto, a *delimitação da pesquisa* faz-se necessária e por isso, o *recorte do estudo* aponta o Centro de Educação (CE) da UFSM como contexto de investigação, tendo como cenário o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, noturno, e seus protagonistas, professores e estudantes.

A formação inicial de professores encontra-se em um emaranhado de obstáculos e dificuldades vigentes, sendo a prática pedagógica integrada às tecnologias educacionais um desafio, posto à frente das inúmeras demandas interpostas. É preciso observar que este talvez seja o principal desafio da educação na contemporaneidade, nos contextos de formação e atuação que se apresentam, no papel do formador e nas experiências produzidas no percurso inicial de formação dos futuros professores, principalmente nas demandas de um curso noturno, onde seus sujeitos em sua grande maioria encontram-se em atuação-desenvolvimento profissional desde os primeiros semestres do curso.

Ao situar o campo de atuação e as novas gerações conectadas que os esperam, cotidianamente imersos na cultura digital, usuários assíduos e fluentes em dispositivos tecnológicos, é preciso perceber que as experiências formativas de integração e uso das tecnologias pelos DF e EF na formação inicial de professores torna-se um fio condutor em meio a tantos para se pensar sobre as problemáticas de qualidade da educação no Brasil.

2.3 VISÃO GERAL DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Este tópico apresenta o panorama geral do percurso investigativo desenvolvido neste estudo, compreendendo-se, como Gressler (2004), que o *desenho investigativo* planifica e detalha o plano da pesquisa, estratégias, procedimentos, instrumentos, métodos de análise e de interpretação. Nesse sentido, além da explicitação do tipo de pesquisa que se configurou neste estudo, retomando o seu tema central, os objetivos e questões, delineou-se outras características relevantes, como eixos de referência, dimensões/variáveis, eixos investigativos, cenário, protagonistas e os instrumentos de pesquisa articulados para o desenvolvimento do estudo, a fim de corroborar na organização teórico-metodológica.

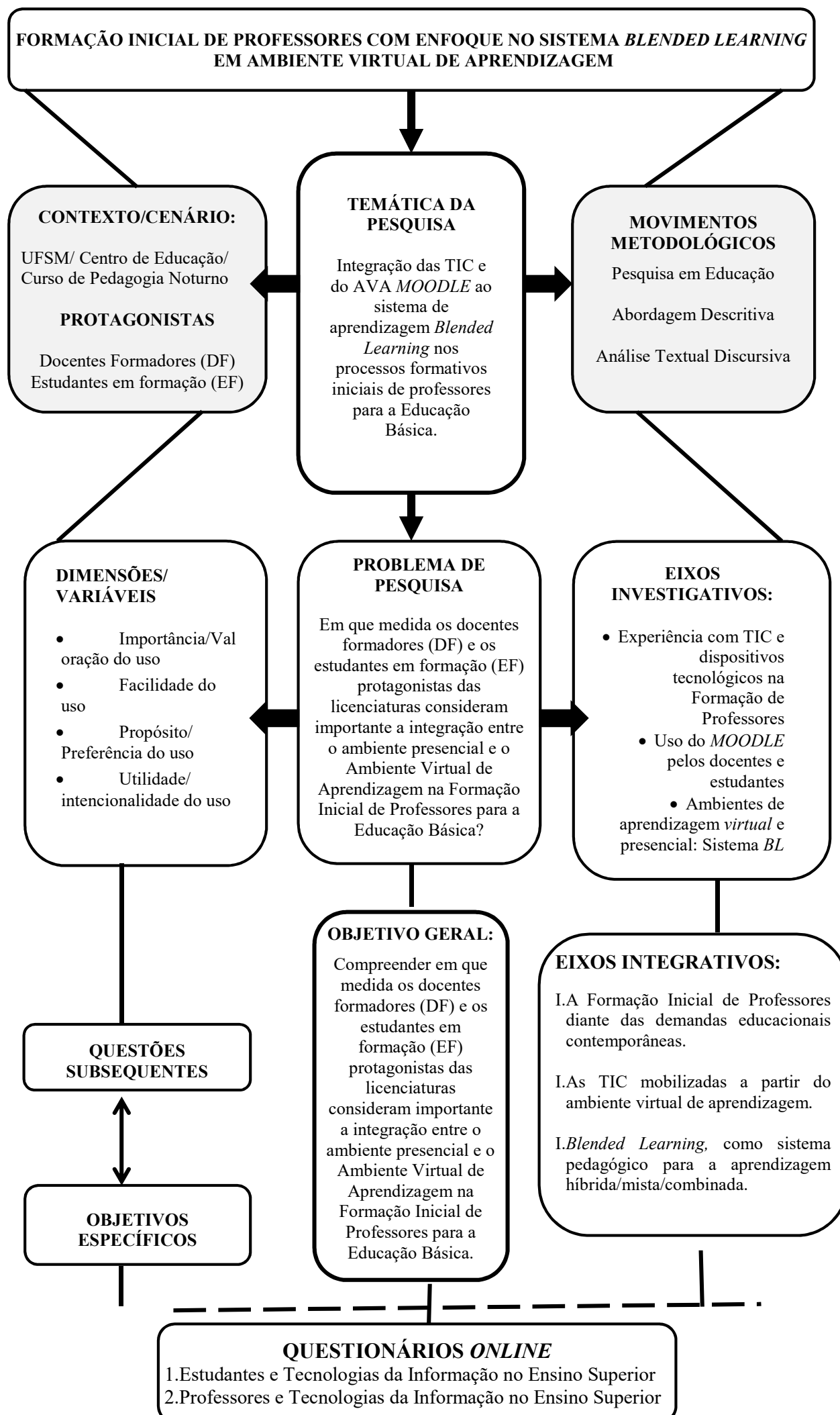
Esta caracterizou-se como *Pesquisa em Educação com Abordagem Descritiva*, sendo a busca das informações por meio de questionários *online*. Os resultados foram triangulados qualitativamente por recorrência e evidência, sendo o corpus da pesquisa constituído pela Análise Textual Discursiva (ATD). Isto nos permitiu adentrar o contexto empírico da pesquisa com o rigor que se faz necessário na pesquisa científica.

O desenho investigativo registrou o contexto do Ensino Superior escolhido, Centro de Educação (CE) da UFSM e o cenário, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, noturno, e a participação dos que protagonizam a Formação Inicial de Professores, os docentes e estudantes do referido curso. Também estabeleceu as interligações entre questões, objetivos, métodos, procedimentos e instrumentos.

A partir desse delineamento, a pesquisa foi orientada para a identificação da importância/valoração percebida pelos DF e EF quanto ao uso das TIC na formação inicial de professores, se há dificuldade existente no uso do *MOODLE* no CE e a relação deste uso e as tendências de ensino e formação. Isto torna-se pertinente, especialmente porque se dispõe institucionalmente na UFSM da Plataforma *MOODLE*, como tecnologia educacional potencializadora e, se o seu uso representa importante caminho para a melhoria do ensino e da aprendizagem, então deve ser incentivado e as capacitações ampliadas para abranger a fluência pedagógica dos usuários, docentes e estudantes.

Na Figura 4, a seguir, a visão geral da organização inicial da pesquisa.

Figura4. Organização inicial da pesquisa.



2.4 PESQUISA DESCRITIVA COMO OPÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O traçado teórico-metodológico foi concebido no campo da Pesquisa em Educação com abordagem descritiva, integrando resultados questionário *online* que foram analisados e metodologicamente triangulados. O caráter descritivo da pesquisa, de acordo com Gil (2007), proporciona maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses e descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário utilizado nesta pesquisa.

A metodologia de pesquisa, para Minayo (2001), representa o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para (re) construir dada realidade. A mesma autora compreende que

[...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p. 16).

A autora supracitada enfatiza ainda que um deslize metodológico seria transformar o relatório em um formalismo árido, ou em respostas estereotipadas; embora se respeite a metodologia, deve-se tornar relevante a criatividade do pesquisador. Sobretudo na área de Ciências Humanas, o pesquisador, imbricado em todo o processo da pesquisa, considera as informações qualitativas e os dados quantitativos como matéria-prima na sua análise, geralmente qualitativa. Equivale a dizer que a análise qualitativa, abraça referências quantitativas, sem, no entanto, deixar-se dominar por elas.

Nesta pesquisa, o papel central foram os questionários *online* com os docentes formadores e os estudantes em formação do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia do CE/UFSM que se dispuseram à participação de modo livre e esclarecido. O tipo de pesquisa proposto aliou a precisão dos questionários *online*, tratados com estatística descritiva às informações qualitativas, das questões abertas.

Silvio Gamboa (2003) aponta um “falso dualismo” entre o quantitativo e o qualitativo e discute como superar essa dualidade.

O pesquisador não pode se limitar à utilização de instrumentos fechados, de quadros de categorias previamente definidas e de técnicas de análise de dados que levem ou não tratamento estatístico. Entendo que não se trata apenas da escolha de instrumentos e técnicas, também é selecionada uma determinada concepção de ciência e são escolhidos critérios diferenciados de rigor científico assim como um referencial teórico para interpretar os resultados. As técnicas não estão descoladas dessas concepções epistemológicas. Entretanto, se reduzimos essas escolhas apenas a dois modelos epistemológicos, um relacionado com as técnicas quantitativas e outro as técnicas qualitativas, então passamos de um falso dualismo técnico para um falso dualismo epistemológico. (GAMBOA, 2003, p. 399).

A “triangulação dos dados” em diferentes fontes seguiu o caráter descritivo-interpretativo e uma postura qualitativa. Reportando a Brannen (1992) a postura qualitativa auxiliará no

desenvolvimento da triangulação, orientando a seleção de questões e a criação de códigos para categorizar as respostas dos instrumentos da coleta de dados, e também na interpretação dos dados quantitativos.

2.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: O CORPUS DA PESQUISA E O METATEXTO

O suporte teórico-metodológico às ações de ordem descritiva teve orientação na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e Moraes; Gagliazzi (2004). Esta tem sido aporte em várias pesquisas desenvolvidas no GPKosmos, que também fizeram uso de questionários para coleta de dados, algumas já referidas nesta Dissertação (BARBIERO, 2013; 2015; MONTANINI, 2016; COELHO JUNIOR, 2018).

A análise textual discursiva – ATD, foi originalmente proposta como ferramenta analítica por Moraes (2003) e posteriormente foi sendo aprimorada como metodologia para análise de dados de pesquisa, de tal modo que o processo permita ao pesquisador apreender e construir o *corpus* da pesquisa e o metatexto com criatividade, pois pensamento e escrita andam juntos nesse processo criativo e autoral.

A arquitetura da ATD principia na fragmentação do todo em unidades de sentido que são levadas à análise, sem “perder de vista o todo”; o todo reverberará em uma compreensão muito mais complexa do que o suposto inicialmente. (MORAES; GALIAZZI, 2004). A seguir, detalha-se essa arquitetura:

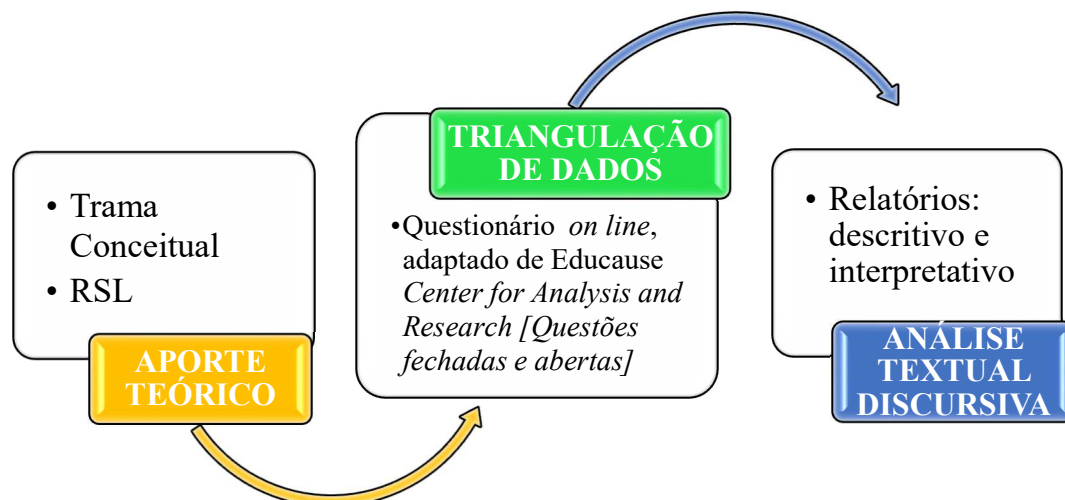
Descrevemos esta abordagem de análise como um ciclo de operações que se inicia com a *unitarização* dos materiais do *corpus*. Daí o processo move-se para a *categorização* das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. A explicitação de *luzes sobre o fenômeno*, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto (MORAES, 2003, pp. 209-210).

Essa metáfora do autor, do pensamento reflexivo como produtor de *uma tempestade de luz*, cria uma imagem do modo como vão emergindo as novas compreensões no processo analítico, atingindo-se novas formas de ordem com a participação do caos e da desordem, que vão se autoorganizando na apreensão dos sentidos que revelam a apreensão da realidade. A escrita traduz essa compreensão da realidade e comunica o resultante do que apreendemos no percurso.

O metatexto, neste caso, a Dissertação de Mestrado, é decorrente desses processos, descrevendo os achados e o que se interpretou deles e onde explicitam-se os objetivos que permearam a busca e a análise dos achados. Igualmente, o caminhar metodológico fará sentido ao pensamento reflexivo e à escrita comunicativa.

O esboço metodológico está representado na Figura 5, a seguir, reportando às etapas investigativas que se apresentam em círculos recorrentes entre a intenção temática e suas decorrências em questões e objetivos, o referencial teórico, os focos metodológicos quantitativo e qualitativo e a ATD.

Figura 5. Esboço metodológico da pesquisa.



Fonte: Autora (2019).

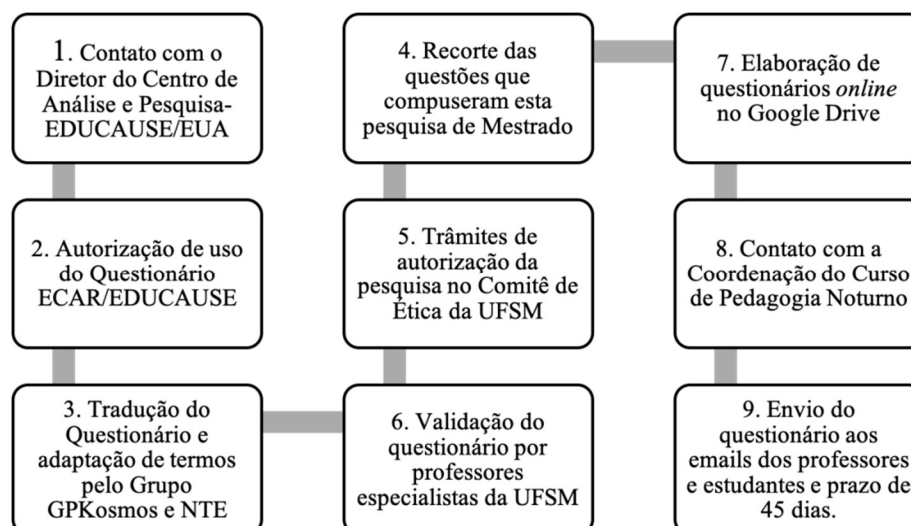
O próximo tópico elucidará o processo de ancoragem da pesquisa em dados quantitativos e qualitativos, operacionalizados por meio do questionário adaptado do Centro de Análise e Pesquisa EDUCAUSE.

2.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste estudo, a coleta de dados foi viabilizada, como justificado, por meio de Questionários Online do Tipo Google Forms, com acesso via e-mail. Adiante descreve-se o passo-a-passo da seleção, construção e envio deste instrumento de pesquisa.

O instrumento de pesquisa baseou-se no questionário "ECAR Study Faculty e Graduate Student Information Technology"¹² desenvolvido pelo Center for Analysis and Research-EDUCAUSE (2017), adaptado para ajustar-se aos objetivos da Dissertação, seguindo as seguintes etapas:

Figura 6. Etapas do instrumento de pesquisa.



Fonte: Autora (2019).

¹² Centro de Análise e Pesquisa EDUCAUSE da Faculdade de Estudo ECAR- Questionário denominado Tecnologia da Informação para Estudantes de Pós-Graduação. Mais informações e acesso a estudos anteriores desenvolvidos por este Centro de Análise e Pesquisa EDUCAUSE podem ser observados no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.educause.edu/ecar>>.

A abertura para o acesso, contato e liberação para uso do questionário desta entidade de análise e pesquisa de referência Internacional há mais de 15 anos foi estabelecida pelo ingresso e participação efetiva do Prof. Dr. Mario Vásquez Astudillo (coorientador desta investigação), ao integrar o GPKosmos com a finalidade de realizar o seu estágio pós-doutoral. O grupo, como meta de estudos, realizou a tradução do questionário do inglês para o português, viabilizando a aplicação na UFSM, com o objetivo de avaliar a opinião de estudantes e professores sobre o uso de tecnologias no Ensino Superior.

Por outro lado, esta pesquisa abordou especificamente a importância percebida pelos DF e EF do Curso de Pedagogia Presencial Noturno do CE/UFSM quanto ao uso do AVA (como tecnologia) no sistema *BL* e, portanto, na Formação Inicial de Professores. As questões do instrumento de pesquisa cedido pelo Centro de Análise e Pesquisa EDUCAUSE foram agrupadas para essa finalidade.

A sistematização do questionário procede da parceria do Núcleo de Tecnologias Educacional (NTE) e, posteriormente, do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM, configurando-se como instrumentos de pesquisa neste estudo os questionários *online*, validados por professores especialistas da UFSM. Os questionários denominam-se ETIES (2018) – Estudantes e/ou Professores e Tecnologias da Informação no Ensino Superior, renomeados pelo Grupo GPKosmos como “Uso das Tecnologias de Informação pelos Professores e Estudantes no Ensino Superior”.

Considerando que este estudo não abordou apenas questões que problematizem o uso das tecnologias, mas teve a preocupação sobre a importância, grau de facilidade, propósito e preferência percebida pelos DF e EF quanto às tecnologias atrelada à formação inicial de professores e também por apresentar o recorte minucioso das amplas questões do ETIES (2018) - EDUCAUSE, o instrumento renomeou-se, nesta pesquisa, *Questionário Professores e Estudantes e as Tecnologias da Informação no Ensino Superior*.

No entanto, o texto base da EDUCAUSE nos questionários (professores/estudantes) manteve-se o mesmo, porém para o DF algumas perguntas são direcionadas para o modo de como ele trabalha/integra/percebe as tecnologias educacionais no processo formativo de seus estudantes (EF), assim como outras questões interrogam os EF quanto a sua experiência acadêmica diante da prática de seus DF com TIC. Nesse viés, as questões de ambos os questionários são as próprias, no entanto, a forma de abordar/direcionar a questão é o que diferencia.

Devido à extensão do questionário ETIES, justificou-se o recorte para este estudo, visto que questionários extensos tendem a não serem visualizados e respondidos pelos sujeitos protagonistas da pesquisa, influenciando fortemente na visualização e participação efetiva dos sujeitos a pesquisa. Assim, foram selecionadas em torno de 15 questões do Questionário Original da EDUCAUSE, englobando as problematizações dessa dissertação e acrescentando mais cinco (5) questões sobre dados pessoais e de vínculo institucional.

Dessa forma, foi reorganizado no Formulário do *Google Drive*, os questionários *online* para zelo dos estudantes (EF) e professores (DF) do Curso de Pedagogia Presencial Noturno, contendo vinte (20) questões ao total. Como visto nas etapas supracitadas deste instrumento, o acesso ao

mesmo pelos professores e estudantes percorreu o convite via e-mail pessoal dos sujeitos, uma vez que autorizada a disponibilização e acesso pela Coordenação de Curso.

A Tabela 2, a seguir, explicita o desenho quantitativo do estudo com a correspondência do número das questões, podendo ser analisada no anexo II deste texto dissertativo.

Tabela 2. Desenho da pesquisa.

QUESTÕES SUBSEQUENTES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS INVESTIGATIVOS	DIMENSÕES VARIÁVEIS	QUESTÕES DO EDUCAUSE* ¹³	QUESTÕES Google Forms* ¹⁴
QS1: Qual a importância percebida pelos DF e EF no uso das tecnologias educacionais e demais dispositivos tecnológicos para o sucesso acadêmico na formação inicial de professores?	OBJ. 1: Conhecer a importância percebida pelos DF e EF no uso das tecnologias educacionais e demais dispositivos tecnológicos para o sucesso acadêmico na formação inicial de professores.	Experiência com TIC e Dispositivos Tecnológicos na Formação de Professores	Importância e Valoração do uso	Q.3.5	Q6
				Q.3.6	Q7
				Q.3.7	Q8
				Q.5.2 a	Q18
QS2: Qual o grau de facilidade percebida pelos DF quanto ao uso do AVA MOODLE na formação inicial de professores?	OBJ. 2: Identificar o grau de facilidade percebida pelos DF quanto ao uso do AVA MOODLE na formação inicial de professores.	Uso do MOODLE pelos docentes e estudantes	2. Facilidade do uso	Q.6.2	Q20
QS3: Qual o propósito e a preferência de uso percebidos pelos DF e EF com relação aos ambientes de aprendizagem presencial e virtual na Formação Inicial de Professores?	OBJ. 3: Relacionar o propósito e a preferência de uso percebidos pelos DF e EF quanto aos ambientes de aprendizagem presencial e virtual na Formação Inicial de Professores.	Ambientes de aprendizagem (AVA) virtual e presencial [B-Learning]	3. Preferência do uso	Q.4.1	Q11
				Q.4.2	Q12
				Q.4.3	Q13
				Q.4.4	Q15
				Q.4.6	Q14
				Q.11a	Q16
Q.11b	Q17				
QS4: Qual é a utilidade percebida pelos DF e EF quanto ao uso dos recursos e das atividades de estudo no AVA MOODLE na formação inicial de professores?	OBJ. 4: Verificar a utilidade percebida pelos DF e EF quanto ao uso dos recursos e das atividades de estudo no AVA MOODLE na formação inicial de professores.	Recursos e atividades de estudo no MOODLE	4. Propósito/Intencionalidade do uso	Q.3.8	Q9
				Q.3.12	Q10
				Q.6.1	Q19

Fonte: Autora (2019).

¹³ EDUCAUSE Center for Analysis and Research.

¹⁴ Questões renumeradas conforme organização do questionário online no Google Forms do Drive.

2.7 A REALIDADE UNIVERSITÁRIA PESQUISADA

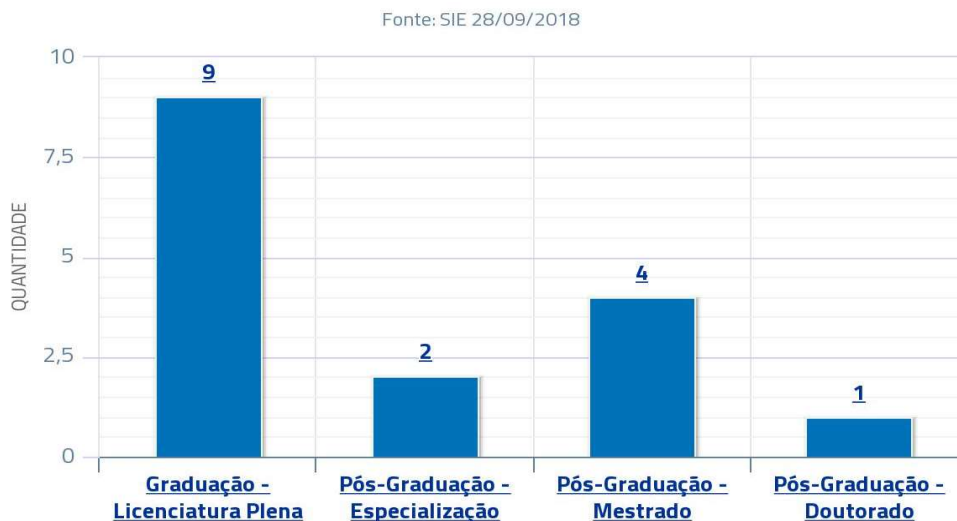
A Universidade Federal de Santa Maria é uma das Instituições de Ensino Superior (IES) público e gratuito do Rio Grande do Sul, com cinquenta e oito anos (58) de existência, decretada pela Lei nº. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Foi idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, com a denominação de Universidade de Santa Maria (USM) e federalizada pela Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, passando a denominar-se Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Localizada na Cidade de Santa Maria (SM), tem a sua sede Central no Campus Universitário do Bairro Camobi. Além da sua sede, no Campus Universitário Sede, a UFSM possui outros três *Campus*: Campus de Frederico Westphalen, Campus de Palmeira das Missões, e o Campus de Cachoeira do Sul.

Dispõe de três estabelecimentos de Educação Básica, Técnica e Tecnológica: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Possui dez unidades universitárias: Centro de Artes e Letras (CAL), Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), Centro de Educação (CE), Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), Centro de Educação Superior Norte/RS (CESNORS), Centro de Tecnologia (CT) e Unidade Descentralizada de Educação Superior em Silveira Martins/RS (UDESSM).

Diante deste conjunto de Unidades de Ensino, o contexto de investigação escolhido para a pesquisa foi o Centro de Educação (CE); o cenário recaiu em um dos trinta e quatro cursos de Licenciatura desta instituição no Campus Camobi/Santa Maria-RS, cujo o foco é a Formação Inicial de Professores.

O CE/UFSM contexto deste estudo, abrange nove (09) cursos de Graduação e na Pós-Graduação, dois em nível de Especialização, três cursos de mestrados profissionais e um acadêmico e um curso de Doutorado), como ilustra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2. Cursos de Graduação e Pós-Graduação lotados no CE/UFSM.



Fonte: Sistema de Informações Educacionais (SIE) da UFSM, Unidades de Ensino (2018).

Considerando a abrangência de cursos, professores e estudantes lotados no CE, no tópico seguinte apresenta-se com o recorte do cenário e os protagonistas escolhidos para compor a realidade pesquisada.

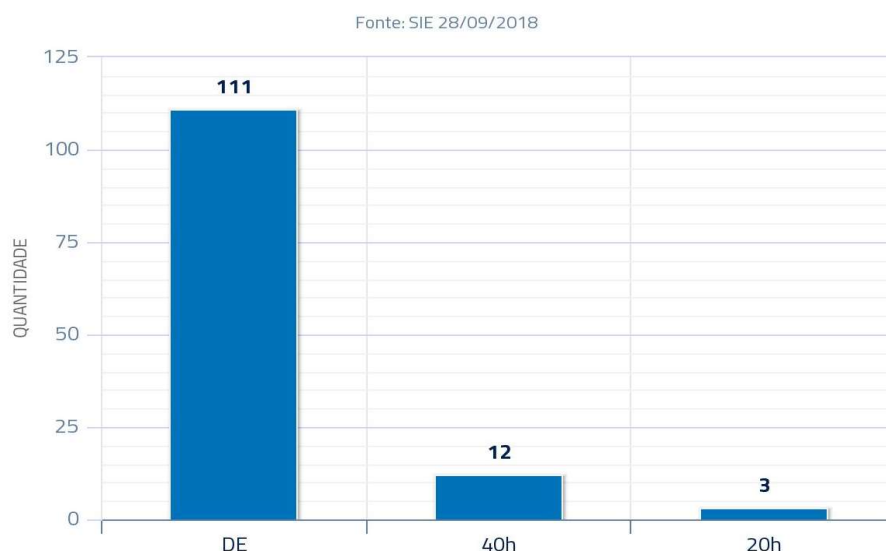
2.7.1 Cenário e protagonistas da pesquisa

O Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, noturno, constitui o cenário investigativo deste estudo, tendo sido criado em 13 de setembro de 1961, pela Lei nº. 3.958. Cabe ressaltar que o desenvolvimento das atividades acontecia fora do Campus UFSM, no centro da cidade. Mais tarde, em março de 1966, o curso se instala no Campus Sede em Camobi, devido à federalização dos cursos de formação inicial de professores, amparada na Lei nº. 4.024/61. A partir daí ocorre a liberação de recursos e verbas para as demais instalações, construções e contratação do corpo docente, administrativo, entre outros que viabilizaram o funcionamento do CE/UFSM.

Segundo Cavalheiro (2017, p.149), com a criação do Estatuto da UFSM no ano de 1970, o curso de Pedagogia passa a integrar o Centro de Ciências Pedagógicas da Universidade e a ofertar cerca de 60 vagas a mais por ano, contabilizando um total de 90 vagas. A ampliação do sistema de ingresso e a formação expressiva de professores hoje no CE é uma realidade.

Segundo os dados acessados no Sistema de Informações Educacionais (SIE) da UFSM, o CE conta com o 6º (sexto) maior corpo docente dentre os demais Centros de Ensino da instituição, na sede e demais Campus. O gráfico 3, a seguir representa o número de professores no Corpo Docente do CE/UFSM, sendo composto por cento e vinte e seis (126) formadores, sendo que mais de 88% atuam em carreira efetiva, de Dedicção Exclusiva.

Gráfico 3. Número de docentes atuantes no CE/UFSM.



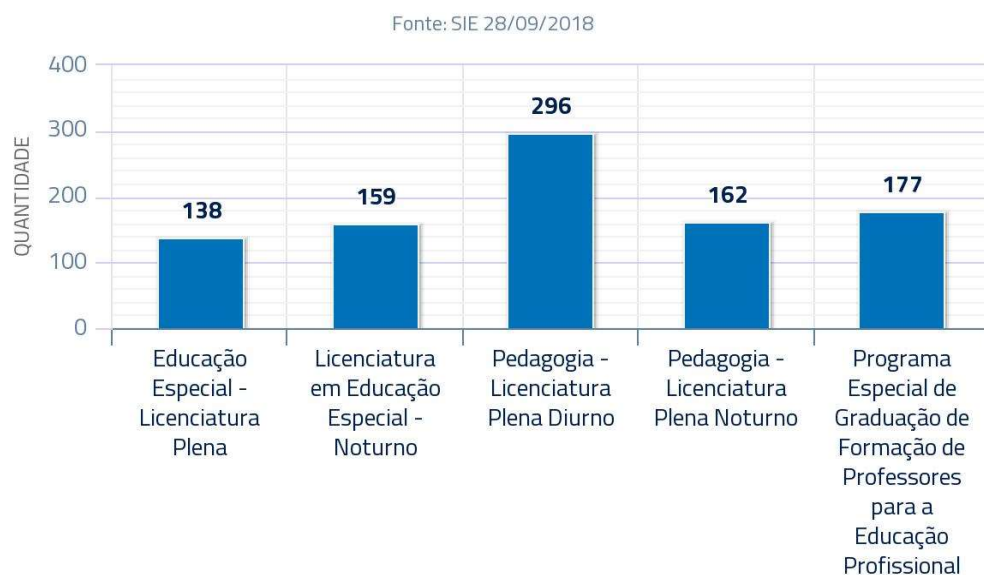
Fonte: Sistema de Informações Educacionais (SIE) da UFSM, Unidades de Ensino (2018).

Quanto ao corpo discente do CE, este ocupa a 1ª colocação dentre os demais Cursos de Licenciatura da UFSM pelo número de estudantes (ingresso/permanência). Estes dados

ênfatisam a relevância do cenário e dos protagonistas que contemplam esta Dissertação. Foi informado pela coordenação do curso, que deste quantitativo, apenas 32 docentes atualmente são formadores (DF) no Curso de Pedagogia Noturno.

A seguir, o Gráfico 4 demonstra o número de estudantes regulares nos Cursos de Licenciatura do CE da UFSM.

Gráfico 4. Número de estudantes regulares dos Cursos de Licenciatura do CE/UFSM.



Fonte: Sistema de Informações Educacionais (SIE) da UFSM, Unidades de Ensino (2018).

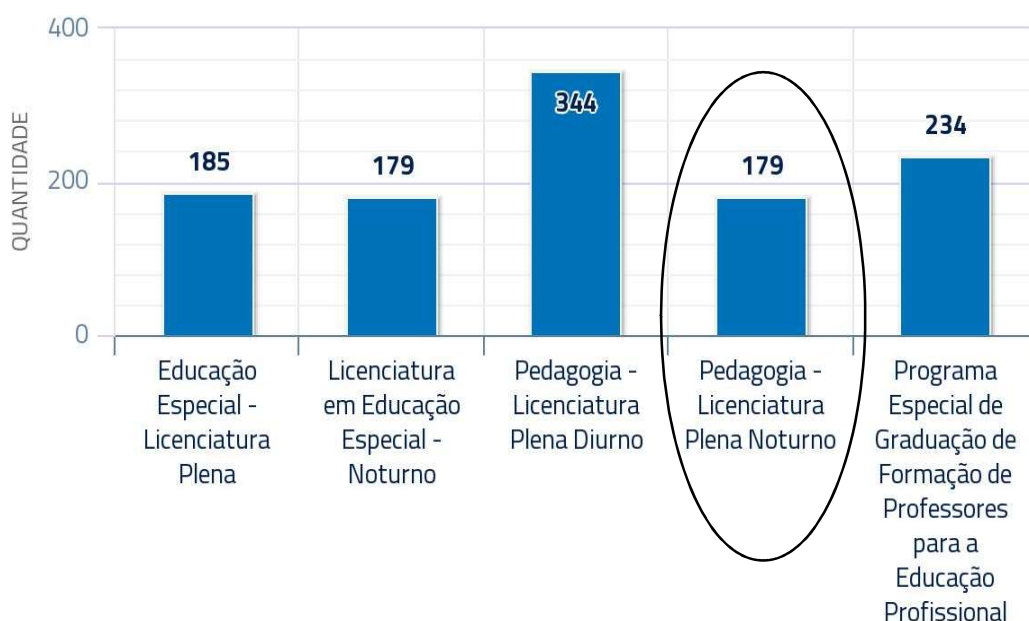
O curso de Licenciatura em Pedagogia funciona em dois turnos: o diurno oferece 90 vagas e inicia no primeiro semestre de cada ano; o noturno oferece 45 vagas com entrada no segundo semestre de cada ano. Iniciam anualmente 135 candidatos selecionados pelos pontos individuais no ENEM, sem sobra de vagas.

A escolha pelo Curso de Pedagogia Noturno foi observada por se tratar de uma realidade específica e diferenciada, pois tem um número significativo de estudantes em formação que são trabalhadores na educação, antes mesmo do ingresso na Educação Superior ou desde os primeiros semestres do curso, de modo mais expressivo que o Curso Diurno. Dessa forma, esses protagonistas, em sua maioria, já vêm constituindo a docência e se encontram em formação e desenvolvimento profissional, aspectos visíveis na atuação diária dos seus diferentes níveis e espaços educativos.

Assim, os protagonistas selecionados nesta pesquisa são os estudantes regularmente matriculados no curso de Pedagogia Noturno, com ingresso nos anos de 2014 a 2018, tendo em vista que a duração deste curso é de 10 semestres. Este recorte temporal-proposital contempla os estudantes que estão concluindo o curso, estudantes com 50% do curso concluindo e também os estudantes que se encontram nos primeiros semestres do curso. No transcorrer da pesquisa e desta Dissertação, a amostra de estudantes foi denominada EF (Estudantes em Formação), somando 179 estudantes regularmente matriculados no curso.

Esta amostra está demonstrada no gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5. Demonstrativo dos estudantes regulares dos Cursos de Pedagogia Noturno.



Fonte: SIE¹⁵ (24/03/2019).

Os docentes formadores do Curso de Pedagogia Noturno, com atuação vigente, totalizando, segundo a Coordenação de curso, 32 professores, nos quais no transcorrer do estudo denominamos de DF (Docentes Formadores).

Assim, a relação entre população e amostra protagonista nesta pesquisa, se torna representativa. No Quadro 1, a seguir demonstra-se esta relação:

Quadro 1. Tamanho da amostra e população da pesquisa.

População		Margem de erro	Confiabilidade	Tamanho da amostra	% da população
Estudantes CE (EF)	932	2	95	672	34,1
Professores CE (DF)	126	2	95	120	4,6
Estudantes Pedagogia Presencial	458	2	95	385	16,7
DF do Curso de Pedagogia NOTURNO	32	2	95	10	31,2%
EF do Curso de Pedagogia NOTURNO	179	2	95	40	22,3%

Fonte: GPKosmos (2018).

A efetividade do mapeamento representativo requereu insistência, por meio de reenvio constante do convite para participação na pesquisa. Porém, obteve-se retorno significativo, como demonstrado neste quadro.

III. TRAMANDO A REDE TEÓRICO CONCEITUAL

3.1 MOVIMENTO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A sistematização teórico-conceitual retomou os três eixos de referência que se encontram na transversalidade deste estudo: Formação Inicial de Professores diante das demandas educacionais contemporâneas; TIC mobilizadas a partir do ambiente virtual de aprendizagem *MOODLE* e o *Blended Learning*, como sistema pedagógico da aprendizagem híbrida. Esta escolha foi consubstanciada nas possibilidades encontradas neste capítulo III.

Nesse sentido, considera-se a contextualização teórica inicial, a apresentação conceitual do *Blended Learning* na esfera nacional e internacional apreciada pelos achados na prática de RSL e embasada nos teóricos referências do tema. Desta maneira, retomou-se as demais tramas de conceitos que compõem este aporte teórico, movimentando a temática na direção de sistematizar o *corpus* teórico que nos apoiaria a discussão dos resultados da pesquisa.

As produções acadêmicas, dissertações e teses, bem como as pesquisas, têm utilizado rigor científico na busca da sustentação teórica em obras científicas produzidas e relacionadas diretamente com a temática: o uso das TIC/AVA pelos DF e EF integradas no sistema *BL* e dinamizadas nos cursos de formação inicial de professores.

Este processo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é pertinente para identificar as contribuições teórico-conceituais, potencialidades para incorporar a revisão e movimentar reflexões, mas principalmente contribuir para qualificar o *corpus* analítico da produção dissertativa. Abrangem diferentes enfoques, tendências, expectativas, matrizes teórico-metodológicas e possíveis resultados a serem analisados em diversos contextos e lacunas no cenário educacional brasileiro.

Em concordância, Sampaio e Mancini (2007) ressaltam que a construção de uma revisão sistemática “[...] requer uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de busca, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada” (p. 83). A RSL é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura corrente para reunir estudos semelhantes a fim de identificar, selecionar e avaliar criticamente um tema. Para os autores supracitados, a RSL é “[...] uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema” (p. 84).

A prática de RSL vem sendo utilizada para investigar produções científicas realizadas em diferentes contextos e período, inclusive como aporte metodológico para a produção de pesquisas do tipo “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”. Nessa acepção, de acordo com Morosini e Fernandes (2014), compreende-se esta revisão como identificação, documento, registro, categorização que permitem trilhar caminhos reflexivos e de síntese sobre a produção científica de uma determinada área do conhecimento, em uma determinada temporalidade/período, num determinado espaço/local, reunindo as publicações mais relevantes de uma específica temática.

A RSL não apresenta um procedimento único, mas implica que a busca deva acontecer de maneira minuciosa, descritiva quanto aos caminhos seguidos, explicitação dos definidores ou descritores escolhidos e os achados significativos no caminho da análise para a escrita da pesquisa. Portanto, entende-se que a RSL abarca em sua estrutura as questões problematizadoras deste estudo, envolvidas diretamente com a temática da pesquisa, na qual será imprescindível interpretar fontes relevantes e abrangentes na área da educação, bem como os demais procedimentos utilizados para direcionar a busca, seleção, critérios de inclusão/exclusão e a síntese criteriosa.

Na mesma direção que aponta Romanowski (2002) como metodologia para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, compreendeu-se e encaminhou-se a RSL. Destacam-se os seguintes procedimentos sugeridos pela autora citada:

definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; [2] localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; [3] estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; [4] levantamento de teses e dissertações catalogadas; [5] coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; [6] leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; [7] organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; [8] análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI, 2002, pp.15-16).

Propõe-se utilizar a RSL, tendo consciência de ser uma busca minuciosa, pelos diversos detalhes e informações demandados. Porém se reconhece que, comparando as condições de décadas anteriores, atualmente existe a facilidade na escolha categorizada dos bancos de dados e informações, da investigação e acesso à quantidade significativa de produções atualizadas por meio da inserção da Internet no nosso cotidiano acadêmico.

Atualmente, temos as tecnologias digitais para cooperar na busca de informações e conhecimentos em diversos cantos do mundo, no entanto, ainda há a dificuldade de conhecer todas as pesquisas existentes diante da quantidade de produções que muito cresceu devido às exigências acadêmicas e profissionais, e, se o pesquisador almejar conhecer tudo que existe precisará designar um bom tempo de estudo sobre o objeto selecionado. (MONTANINI, 2016, p.34).

Retoma-se os escritos de Montanini (2016), ao afirmar que a RSL demanda muito trabalho do pesquisador que deseja aprofundar o que existe publicado sobre o seu tema de estudo. No entanto, os passos a serem seguidos na RSL são possibilidades para enriquecer a pesquisa, aprimorando o olhar do pesquisador para modos diferentes de trabalhar com os dados e documentos, permitindo certo distanciamento da temática, do interesse e das intenções da pesquisa proposta, aguçando a percepção. Permite também reconhecer se a temática proposta na pesquisa já foi discutida e abordada por outro pesquisador. Os achados na RSL também agregam conteúdo importante ao mapeamento da matriz teórica e metodológica.

3.2 DEFINIÇÃO CONCEITUAL: TENDÊNCIAS NACIONAL E INTERNACIONAL

Com base nas mudanças aceleradas do universo da globalização e da produção da informação-comunicação, as tecnologias encontram-se cada vez mais inseridas na sociedade brasileira, porém ainda raramente integradas de modo satisfatório nos contextos educacionais da Educação Básica ao Ensino Superior e vice-versa, como novas possibilidades tecnológicas potencializadoras do processo de aprendizagem docente.

Nesse sentido, assim como a velocidade e a transformação das tecnologias e seus diversos recursos rodeiam os espaços formativos de sala de aula básica ou universitária, os sujeitos em formação pertencem a esse mundo acelerado e que por vezes, as experiências de aprendizagem situam-se tão distantes, ou ainda desinteressantes, como aborda (GRAHAM, 2006, p.16), ao definir *BL* como mistura de experiências diante das tecnologias:

We live in a world in which technological innovation is occurring at breakneck speed and digital technologies are increasingly becoming an integral part of our lives. Technological innovation is also expanding the range of possible solutions that can be brought to bear on teaching and learning. Whether we are primarily interested in creating more effective learning experiences, increasing access and flexibility, or reducing the cost of learning, it is likely that our learning systems will provide a Blend of both face-to-face and CM experiences. (GRAHAM, 2006, p.16)¹⁶

O conceito de *BL* encontra-se fundamentado por pesquisadores com destaque na literatura nacional e internacional, tais como Graham (2006); Tori (2009), Garrison e Vaughan (2008; 2010), Valente (2014) e Christensen, Horn e Staker (2013; 2015), todas referências renomadas no campo de estudo, com produções científicas voltadas ao *BL* na Educação Superior, aos métodos de aprendizagem no modelo misto/híbrido; à convergência das tecnologias digitais e ambientes de aprendizagem. Assim como elucidam a necessidade de a educação viabilizar novas metodologias ativas direcionadas às formas de interação presencial e virtual, do Ensino Superior à Educação Básica.

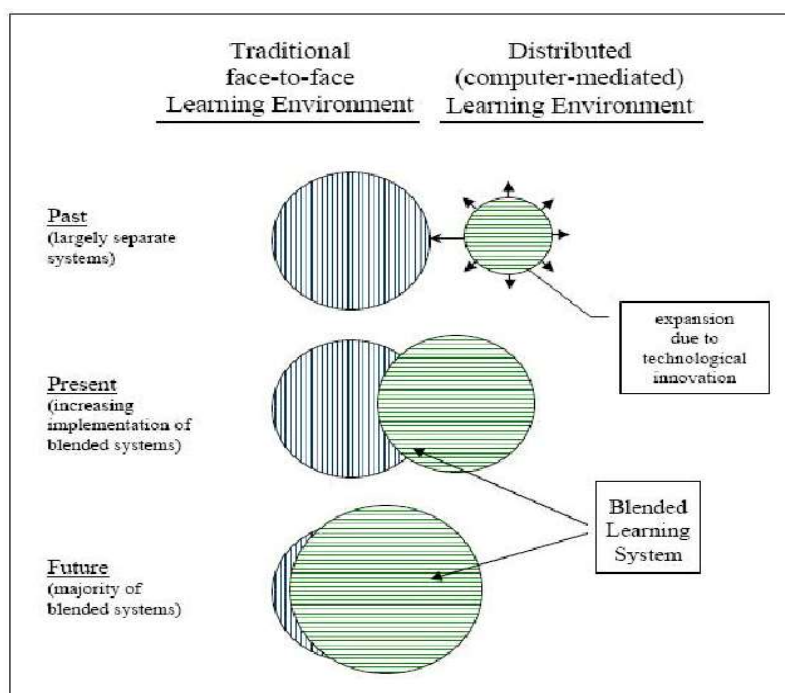
Para Horn e Staker (2015), o *BL* também se refere a uma modalidade virtual enriquecida, potencializada e caracterizada por uma disciplina ou curso em que os estudantes têm possibilidades de aprendizagem também desenvolvidas na modalidade presencial com a presença de professor. No entanto, esta aprendizagem poderá ser possibilitada também em momentos livres, no sentido do estudante autogerir as suas atividades e tarefas de estudo, desenvolvendo-as sem a presença física do professor, ou seja, mediado pelo AVA e demais TIC como prevê o sistema misto de ensino.

¹⁶ Tradução livre: “Nós vivemos em um mundo em que a inovação tecnológica está ocorrendo a uma velocidade vertiginosa e tecnologias digitais estão cada vez mais se tornando parte integrante de nossas vidas. A inovação tecnológica também está ampliando a gama de possíveis soluções que podem ser exercidas sobre o ensino e a aprendizagem. Se estamos interessados principalmente na criação de experiências de aprendizagem mais eficazes, aumentando o acesso e flexibilidade, ou reduzindo o custo de aprendizagem, é provável que os nossos sistemas de aprendizagem irão fornecer uma mistura de experiências”. (GRAHAM 2006, p.16).

Nesse horizonte, Garrison e Vaughan (2008) definem *BL* como a relação orgânica de abordagens e tecnologias *online* atenciosamente selecionadas e complementares, no que tange ao fundamentado na prática, suscitando o repensar significativo da forma como se deve abordar as experiências de aprendizagem.

Charles Graham (2006), expõe a convergência entre os ambientes de aprendizagem tradicionais face-a-face e ambientes de aprendizagem (ou distribuída) mediada por computador. Discute também sobre as dimensões críticas de interações que ocorrem nos diferentes ambientes de aprendizagem híbrida (espaço, tempo, fidelidade e humanidade), e apresentando uma definição de trabalho para sistemas de aprendizagem combinada. Este autor ainda estrutura o *BL* em quatro diferentes níveis mesclados à aprendizagem híbrida: nível de atividade, nível de curso, nível de programa, nível institucional. Cada nível pode ser implementado de acordo com o contexto específico e as restrições reais, como prevê a expansão do *BL* (GRAHAM, 2006) como ilustrado na Figura 7, a seguir.

Figura 7. Expansão do sistema *BL*.



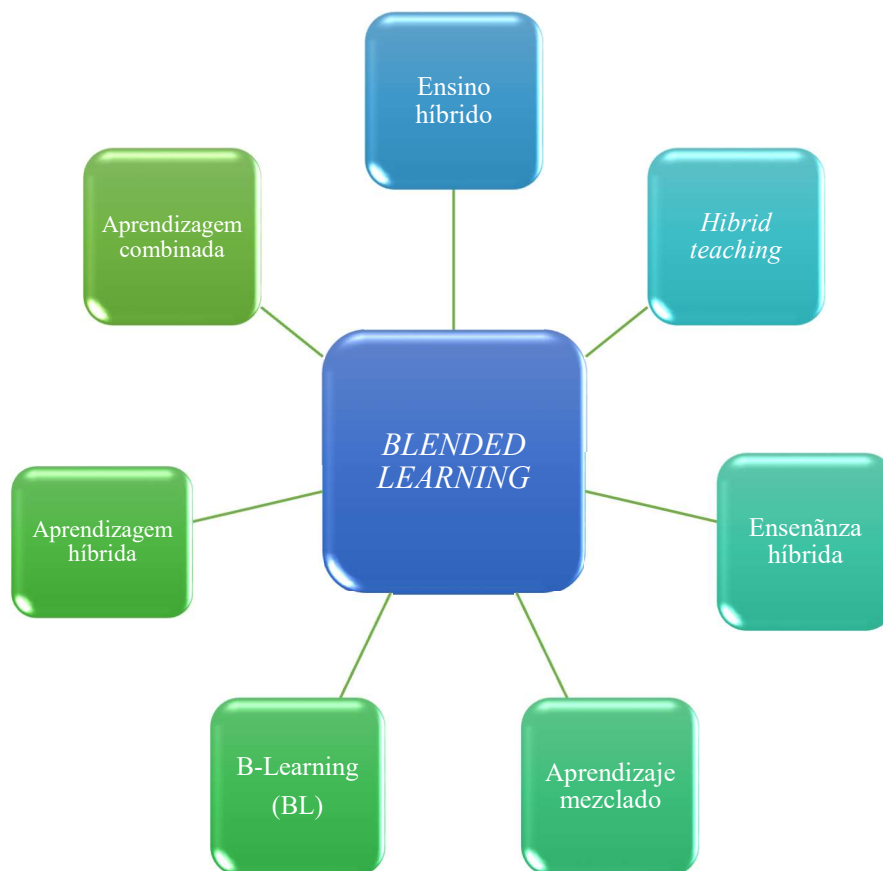
Fonte: Graham (2006, p 14).

A notabilidade da temática do *BL* no contexto internacional é destacada por Graham (2006), apontando mais precisamente a Europa e América do Norte, onde a temática do *BL* está consolidada há mais de quinze anos em instituições de Educação Básica e Superior.

No âmbito nacional e internacional, o termo *BL* encontra-se em distintas traduções, terminologias e abreviaturas, nos idiomas português, inglês e espanhol. A partir disso, organizou-se as principais nomenclaturas encontradas nos aportes teóricos atuais.

As variantes nominativas encontram-se ilustradas na Figura 8, a seguir:

Figura 8. Variantes denominativas de “Blended Learning” em âmbito nacional e internacional.



Fonte: Autora (2019).

A *práxis* do professor diante das mudanças, como as TIC na educação atual, exige processos formativo-reflexivos, novos saberes, possibilidades e estratégias para se pensar aprendizagem docente/discente. Esse percurso é permanente movimento construtivo e formativo, estabelecido ao longo da carreira docente e no desenvolvimento das competências profissionais do ser docente formador de professor. Como afirma Vaillant (2003):

(...) os formadores devem desenvolver nos futuros docentes competências para participar da vida pública, para desenvolver-se produtivamente na vida moderna e na construção das bases da educação permanente. Os formadores atuarão como guias, modelos, pontos de referência no processo de aprendizagem. O formador já não será o único possuidor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por sua transmissão e geração, mas deverá assumir a função de dinamizador da incorporação de conteúdo (p.5).

Nesse sentido, o cenário formativo brasileiro demanda a integração de tecnologias no fazer docente como dinamizadora do processo formativo de professores. É notável que as TIC por si só, não garantem possibilidades pedagógicas inovadoras, se o processo não acontecer de forma significativa, com o domínio e a fluência de SPT- Saberes Pedagógico-Tecnológicos¹⁷ (BARBIERO, 2015) dos DF, a fim de utilizar de forma eficiente as ferramentas tecnológicas para a aprendizagem dos estudantes em formação.

¹⁷ BARBIERO (2015, p. 8), em sua tese, ressalta os novos saberes da docência superior, “o saber relacionado com as possibilidades educativas da web e o saber relacionado com a utilização/integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, denominados nesta tese por saberes pedagógico-tecnológicos (SPT) ”.

No cenário nacional, segundo Tori (2009), esse é um grande desafio da educação contemporânea e uma das modalidades de formação que pode vir a contribuir significativamente para o processo formativo é combinação/mistura de atividades dinamizadas em dois modelos, face-a-face e a distância, caracterizando uma tendência ao sistema *BL*. Este sistema significa um portfólio de metodologias ativas de aprendizagem que constituem possibilidades ricas para o planejamento docente e para uma combinatória presencial/*online* integrativa.

Na perspectiva internacional, em outras Instituições de Ensino Superior, o *BL* já se encontra fortemente engajado no percurso formativo, como tendência inovadora, perspectiva e desafio na educação. Vários autores difusores do sistema *BL* internacionalmente, como Garrison e Kanuka (2004), Graham (2006), Vaughan (2010) Horn e Staker (2015), dentre outros, elucidam como vem ocorrendo a integração eficiente das TIC nas universidades.

As principais tendências dos estudos dos últimos seis anos da *NMC (New Media Consortium) Horizon Report Higher Education Edition*¹⁸, destacam o *BL* na educação. Os estudos da *NMC Horizon Report* estão consolidados há 15 anos e cada relatório é baseado na extensa experiência de um grupo com cerca de 2000 especialistas internacionais referentes no tema, alguns desses trazidos neste estudo como referências.

A seguir, na Tabela 3, apresenta essas tendências apontadas pela NMC.

Tabela 3. Seis anos do The NMC Horizon Report Higher Education Edition.

Principais Tendências	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Designs de aprendizagem combinada	■	■	■	■	■	■
Foco crescente em medir a aprendizagem		■	■	■	■	■
Avançando Culturas de Inovação				■	■	■
Redesenhando Espaços de Aprendizagem				■	■	■
Abordagens de Aprendizagem Profunda	■				■	■
Aprendizado colaborativo	■					■
Evolução da Aprendizagem <i>Online</i>		■	■	■		
Repensando o Papel dos Educadores	■	■				
Proliferação de Recursos Educacionais Abertos		■		■		
Repensando como Trabalham as Instituições					■	■
Colaboração Entre Instituições				■		
Estudantes como Criadores			■	■		
Abordagens Ágeis para Mudar			■	■		
Mídia Social de Ubiquidade			■	■		
Aprendizagem Combinada Formal e Informal		■	■			
Suporte de TI descentralizado	■					
Aprendizagem Ubíqua	■					

Fonte: Traduzido e Adaptado de *Horizon Report Higher Education Edition* (2017, p. 04).

Os pesquisadores da NMC consideraram um amplo conjunto de tendências importantes, desafios e tecnologias educacionais emergentes, examinando cada uma delas e detalhando progressivamente, até que a lista final de tendências, desafios e tecnologias fossem selecionados.

¹⁸ Os relatórios dos estudos de *NMC Horizon Report: Higher Education Edition* podem ser acessados para apreciação no link <horizon.wiki.nmc.org>.

Isto mostra a relevância dos estudos referentes ao *BL* como uma crescente tendência para se [re] pensar os atuais espaços de formação na Educação Superior.

A temática deste estudo vai ganhando força a partir de diagnósticos como este, onde observa-se a mesma como emergente, uma vez que se trata de integrar tecnologias no ensino presencial com propriedade pedagógica e comprometida com a aprendizagem. O *BL* emerge como esta possibilidade pedagógica, planejando e desenvolvendo uma nova concepção de Tecnologias Educacionais.

Nas políticas públicas e legislações brasileiras, ainda que de forma sutil, a percepção de integrar as tecnologias e tê-las como suporte e apoio a Formação de Professores. Inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual ressalva, que o contexto educativo seja ele de Educação Básica ou Superior deve induzir um ambiente de aprendizado permanente e de cultura científica tecnológica para a sociedade. Destacam ainda no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, a compreensão que as tecnologias educacionais e as políticas públicas para o ensino superior vêm a fomentar o alcance de metas para qualificar o ensino público e o acesso, bem como destacam que as mesmas tecnologias devem especialmente servir de apoio à formação de professores e gestão pública. Embora a Educação Brasileira apresente inúmeros desafios a serem respondidos em médio e longo prazo, a Formação de Professores destaca-se como prioridade para a qualidade do ensino na Educação Superior e na Educação Básica.

De acordo com Graham (2006), a gama de possibilidades do processo de aprendizagem na formação de professores oferecidas no sistema *BL*, fortalecem a mistura e a diversificação de experiências nos espaços formativos, pelas quais os estudantes e professores podem acompanhar a velocidade com que as novas possibilidades pedagógicas possibilitam nas salas de aulas atuais. Referem-se às experiências de ensino e aprendizagem, combinando encontros presenciais e atividades *virtuais*, sala de aula invertida, metodologia ativa de aprendizagem, aula misturada/mista, com a organicidade de aulas *online* com aulas presenciais com momentos individuais de atividades e tarefas de estudo, mas também de trabalhos coletivos ou grupais sob mediação das TIC e variados recursos de ambientes virtuais como o AVA *MOODLE* na UFSM.

São variadas as possibilidades de integrar tecnologias educacionais no trabalho pedagógico, promovendo interações, construção de saberes e combinação de métodos de aprendizagem preconizados pelo sistema *BL*, perpassando o sutil acesso, integração e uso das TIC no percurso formativo, mas que inferem diretamente na formação destes futuros professores. Boas experiências com tecnologias educacionais podem estimular estudantes e professores, a motivar, criar e utilizar recursos/mídias e ferramentas atrativas no processo ensino-aprendizagem das crianças e jovens da Educação Básica, espaço este a ser ocupado pelos estudantes em formação.

Ao tomar-se para observação e análise o impacto que as novas possibilidades oriundas da sociedade tecnológica da informação e comunicação, como as TIC, provocam na educação, é possível perceber a realidade vivenciada pelas novas gerações de estudantes, desde muito cedo com acesso à infinidade de dispositivos, recursos e mídias digitais, os quais influenciam o seu modo de interagir, estudar, aprender, pesquisar, perceber a cultura e de ser/estar no mundo.

Por isso, refletir acerca da docência universitária e da formação dos formadores em meio às TIC, aos saberes docentes e a *BL* leva à necessidade de programar/adotar novas estratégias pedagógicas apoiadas às mudanças educacionais no desenvolvimento de conhecimentos para/na/da docência dos protagonistas da formação inicial de professores (DF e EF). Assim,

(...) pensar a formação implica compreendê-la como um processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os sujeitos que estão se preparando para a docência, quanto àqueles que nela já estão engajados. O desafio dos professores está em compreender que a construção da docência envolve simultaneamente os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da área específica. Entretanto, eles se voltam prioritariamente para os conhecimentos específicos de sua área, tendo por meta possibilitar, aos professores em formação inicial, uma sólida apreensão do domínio específico. (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 07).

A partir do envolvimento de todos, DF e EF, o processo educativo na perspectiva da docência universitária, potencializa o desenvolvimento de um espaço múltiplo e rico em possibilidades de aprender na universidade e na sala de aula mediado pelo AVA e suas diferentes tecnologias.

A importância da temática do *BL* permeia também o papel do formador diante das tecnologias de também mediar o uso e alertar para os fins e possíveis consequências, riscos e efeitos para usuários conectados, configurando saberes a serem compartilhados na formação inicial e na Educação Básica. Nesse sentido, percebe-se que a formação de professores, integrada às tecnologias, abarca uma série de fatores inerentes, conhecimentos, competências e habilidades pedagógicas, refletindo no contexto educacional e na aprendizagem.

A formação de professores, diante das novas possibilidades e estratégias pedagógicas, mediadas pelos diferentes dispositivos tecnológicos, como *BL*, vão além de deter saberes e habilidades diante das tecnologias e mídias digitais. Este processo implica na problematização das ações formativas, nas quais os professores se envolvem ao longo da profissão, como formação continuada e outros modos de desenvolver-se profissionalmente nas suas trajetórias, construindo os modos de produção da docência, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica.

Nesta perspectiva, os professores encontram-se em constante processo formativo de aprendizagem na/da docência¹⁹, e podem agregar saberes docentes para a integração das tecnologias, em processos de aprendizagem da docência digital, o que afirmam Rocha e Bolzan (2015), implicando ser DF em um cenário de cultura, apropriação e convergência digital. A cultura digital influi diretamente na configuração de novas concepções de ensinar e aprender, por meio de espaços presenciais e/ou virtuais e de modalidades/estratégias pedagógicas que permitam a integração efetiva das TIC na educação, dentre elas o que se fomenta ser o *BL*.

Dessa forma, o *BL* surge como possibilidade de repensar a formação de professores, bem como as novas formas de aprendizagens (KENSKI, 2003), integradas e em convergência às tecnologias como dispositivo pedagógico-tecnológico para a aprendizagem na/da docência.

¹⁹ A Aprendizagem docente relaciona-se ao processo interpessoal e intrapessoal de apropriação de conhecimentos e saberes pertinentes à atividade docente e decorrente da articulação entre os modos de ensinar e aprender (ISAIA, 2006). Caracteriza-se como os modos de construção e produção da docência, ou seja, de aprender e fazer-se professor. Implica tanto mobilizar a bagagem de saberes/conhecimentos docentes quanto produzir novos saberes (BOLZAN, ISAIA E MACIEL, 2013).

Este primeiro estudo bibliográfico encaminhou conceitos e tramas conceituais importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nos tópicos seguintes, apresenta-se os principais resultados da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) empreendida para aprofundar o *corpus* teórico, destacando-se o *BL* como elo que interliga os estudos.

3.3 O *BLENDED LEARNING* NOS ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

No constructo desta RSL foi realizado o mapeamento em repositórios e periódicos de âmbito nacional e internacional a fim de elencar produções científicas sobre a temática do *BL*, associando o termo ao contexto da Educação Superior e da Formação de Professores para a seleção dos artigos. Para o desenvolvimento da revisão foram utilizados dois bancos de dados:

1. O Instituto Brasileiro Informação em Ciência e Tecnologia IBICT - OasisBR, o Portal de Periódicos da CAPES é um portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto e gratuito contemplando produções científicas de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros e fontes de informação portuguesas. Ambos de suma relevância na comunidade científica com produções de pesquisadores do cenário nacional e internacional.
2. O *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, um banco de dados bibliográficos, uma biblioteca virtual eletrônica de periódicos científicos brasileiros e estrangeiros, com acesso aberto, que possui parceria científica com mais de 14 países.

A continuidade das buscas foi ampliada em quatro Periódicos nacionais:

- a) Revista Eletrônica de Educação - REVEDUC [B1];
- b) Revista de Novas Tecnologias na Educação - RENOTE [B2];
- c) Revista Internacional de Educação Superior - RIESUP [B1] e
- d) Revista Educação Temática Digital - ETD [A1].

A escolha destes periódicos correspondeu à necessidade de se direcionar a busca para as TIC e AVA; o *BL* no Ensino Superior e a Formação de Professores. As revistas escolhidas apresentam produções científicas abrangentes da temática geral da Educação com abordagem multilíngue, especificidades da Educação Superior, contemplando artigos de âmbito internacional e duas com predomínio da temática das novas tecnologias e mídias digitais na educação.

Organizando a busca no banco de dados, optou -se por quatro descritores:

D1 – *Blended Learning* ou *B-Learning*;

D2 – Ensino híbrido;

D3 – Aprendizagem híbrida;

D4 – Aprendizagem combinada.

A seleção dos artigos científicos para análise orientou-se pelos seguintes critérios de inclusão/exclusão:

- Área científica: Ciências Humanas.
- Subárea científica: Educação.
- Línguas: português, inglês e espanhol.
- Período de 2013-2017.

As principais evidências elencadas na prática de RSL apontam que a temática do *Blended Learning* representa um tema de pesquisa com maior destaque no cenário científico internacional do que nas produções científicas brasileiras - aqui parece estar emergindo lentamente no cenário da Educação, ainda na fase de discussão dos desafios, demandas e necessidade de novas práticas/modalidades de ensino e aprendizagem.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a quantidade de artigos achados e selecionados por ano de publicação e fontes pesquisadas.

Quadro 2: Artigos e fontes pesquisadas.

REPOSITÓRIOS	ANO DE PUBLICAÇÃO					ARTIGOS	
	2013	2014	2015	2016	2017	ACHADOS	SELECIONADOS
IBICT OASIS BR	–	–	–	1	2	14	3
SCIELO	2	2	–	–	2	14	5
REVEDUC ²⁰	–	–	1	–	–	1	1
RENTE	–	–	–	1	–	1	0
RIESUP	–	–	–	–	–	0	0
ETD ²¹	–	–	–	–	–	0	0
TOTAL	2	2	1	2	4	30	9

Fonte: Autora (2018).

A revisão sistemática resultou na seleção de nove achados de periódicos, sendo, três (03) artigos científicos do IBICT OasisBR; cinco (05) artigos científicos da *SciELO*; e (01) artigo científico no periódico REVEDUC da UFSCar de São Paulo.

No IBICT OasisBR, dos três artigos selecionados, dois correspondem ao **D1** – *Blended Learning* ou *B-Learning* e um corresponde ao **D2** – Ensino Híbrido.

²⁰ Para além do período estabelecido na RSL desta pesquisa, a fim de averiguar atualmente as produções sob esta temática nas revistas supracitadas, foi encontrado neste repositório um artigo publicado em jan. /2018 intitulado “*Blended Learning: enabling Higher Education Reform*” das pesquisadoras canadenses Kathleen Matheos e Martha Cleveland-Innes.

²¹ Da mesma forma, ao visitar este repositório foi encontrado um artigo recentemente publicado jan. /2019 intitulado “*Blended learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras*” de autoria da colega do GPKosmos, Jiani Cardoso da Roza e da professora orientadora desta Dissertação; Adriana Moreira da Rocha Veiga, ambas da UFSM.

Na *Scientific Electronic Library Online – SciELO* os cinco (05) artigos selecionados correspondem apenas ao **D1**; no D3 foi encontrado um artigo (aprendizagem híbrida na medicina- ciências da saúde), que não abrangia a área das Ciências Humanas; nos demais descritores D2 e D4 não foi encontrado nenhuma produção científica correspondentes a esses termos.

No periódico REVEDUC foi encontrado e selecionado apenas um (01) artigo científico, relacionando-se ao D3. Com os descritores D1, D2 e D4 não foram encontradas nenhuma produção, segundo os critérios de inclusão/exclusão estabelecidos.

Na Tabela 4, a seguir, encontram-se as Universidades e os países de origem dos pesquisadores, autores dos artigos selecionados nesta revisão.

Tabela 4: Universidades e País dos autores dos artigos selecionados na RSL.

UNIVERSIDADES	PAÍS	Fonte: Autora
Universidade do Minho	Portugal	
Universidade de Oviedo	Espanha	
Universidade de Salamanca	Espanha	
Universidade Nacional do Litoral	Argentina	
Universidade Estadual de Campinas	Brasil	
Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	
Universidade Militar de Nueva Granada	Colômbia	

(2018).

Nos tópicos a seguir são apresentados os achados da RSL e as reflexões derivadas, na composição da trama conceitual da Dissertação de Mestrado.

3.3.1 *Blended Learning* ou *B-Learning* - D1

O artigo *Putting order into our universe: the concept of Blended Learning* (COSTA; FERNANDES; PERES, 2016), aborda a definição e terminologias do *BL*, discutindo as vantagens de um desenho metodológico baseado na terminologia aplicada ao que consideram o cenário mais proeminente do ensino superior atual: a aprendizagem combinada. Caracteriza-se como um estudo de natureza experimental, com análise textual discursiva (ATD) em três fases: fase exploratória do objeto do estudo; fase de análise conceitual e documentos e, por fim, a modelagem e validação de resultados.

O artigo permitiu reconhecer a relação das terminologias e definições de *BL* para compreender, demarcar e harmonizar o conceito de *Blended Learning* no atual contexto da Educação Superior. Ressaltam ainda, que a reflexão teórica sobre esse conceito ainda é insuficiente. As autoras referenciam-se em Norberg et al. (2011), Peres (2011) e Norberg; Jahnke (2014), os quais traduzem o termo *BL* como aprendizagem combinada, destacando-a como a nova normalidade na Educação Superior ou como uma terceira via negociável. Este

achado pode ser um prenúncio para que se encontre artigos de pesquisadores brasileiros em revistas com a nomenclatura traduzida do *BL*, ou seja, Ensino Híbrido.

O artigo *Implementing flipped classroom in Blended learning environments: a proposal based on the cognitive flexibility theory* (ANDRADE; COUTINHO, 2016), descreve a implementação de um dos principais modelos do sistema *BL*, a sala de aula invertida ou *Flipped Classroom*, em ambientes de aprendizagem ancorado à teoria da flexibilidade cognitiva. O modelo *Flipped Classroom* destaca-se na perspectiva do *BL*, tornando relevante o estudo individual e preparatório do componente teórico do curso/disciplina, direcionando o tempo da sala de aula às atividades práticas e exercícios com a mediação do professor. Para este estudo, a sala de aula invertida implica em mudanças estruturais na sala de aula tradicional, em que o professor geralmente utiliza o tempo em sala de aula para expor o conteúdo teórico-conceitual do corpo, deixando as práticas e exercícios como atividades extracurriculares.

O estudo se deu a partir da Teoria da Flexibilidade Cognitiva²² (CARVALHO, 2000; MARQUES, 2011), baseada na interação entre atividades a distância e face-a-face em um ambiente virtual de aprendizagem, semelhante ao *MOODLE*. Pesquisa caracterizada como estudo de caso, apresentando minicasos diferentes (desconstrução através de diferentes pontos de vista/temas), viabilizando um cruzamento temático. Nesse sentido, o artigo permite compreender com mais precisão um dos modelos mais utilizados de implementação do *BL* e refletir sobre o alcance das mudanças pedagógicas incitadas pela metodologia da *Flipped Classroom*.

No artigo *Modelo predictivo de la intención de adopción de Blended learning en profesores universitarios*, Martín Garcia; Sánchez Gómez e Cruz (2014) analisam o uso pretendido do sistema *Blended Learning* por professores universitários, desde a concepção de um modelo preditivo. O modelo teórico do estudo baseou-se na Teoria do Comportamento Planejado, nos Modelos de Aceitação Tecnológica (TAM) e a Teoria da Difusão de Inovações. Esse modelo consistiu em seis construções: a utilidade percebida, facilidade de uso percebida, compatibilidade, imagem social, a influência social e utilização correta. Essas dimensões aproximam-se das variáveis propostas neste estudo.

A investigação foi desenvolvida com 486 professores de diferentes universidades espanholas. Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de questionários (em duas partes- com dados de identificação, demográficos e questões sobre a temática) e a análise estatística psicométrica da Escala de Likert, onde as questões do questionário elucidavam o grau de concordância dos respondentes.

A revisão de literatura deu ênfase aos estudos de Graham, Vaughan e Garrison - referências internacionais no tema e considerados como teóricos precursores da temática, para pensar o processo de desenvolvimento e implementação do sistema *Blended Learning* na Educação Superior. Por fim, a relevância deste artigo se deve às aproximações no campo teórico e na conceituação do termo *BL* como modalidade formativa na Educação Superior. Os

²² A Teoria da Flexibilidade Cognitiva caracteriza-se como uma teoria construtivista de ensino e de aprendizagem, desenvolvida desde o final da década de 1980 por Rand Spiro e seus colaboradores (CARVALHO, 2000).

resultados trazem argumentos sobre a adoção do *BL* no contexto estudado, sendo dois determinantes principais para a eficácia: a utilidade percebida na melhoria da prática de ensino e a existência de condições favoráveis, ou seja, recursos e equipamentos técnicos e especialistas da própria universidade para sua implementação.

Uma das referências brasileiras mais citadas no tema *BL*, José Armando Valente (2014), publicou o artigo “*Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*”. Neste artigo, o autor procura discutir as diferentes modalidades do B-Learning, como o uso das TDIC em diferentes modelos de implantação, a implementação da sala de aula invertida, destacando os pontos positivos e negativos sobre a sala de aula na visão de outros teóricos. O autor ressalta a mudança na educação, mais precisamente na EaD, a partir da inserção das TDIC, pois até o início dos anos 1980 utilizava-se apenas material impresso produzido e enviado aos alunos.

A definição de sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* representa maneiras de combinar as atividades presenciais e a distância, onde “o aluno estuda o material antes de ele frequentar a sala de aula, está passando a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios, etc, com o apoio do professor e colaborativamente dos colegas”, (VALENTE, 2014, p.79).

O *BL* é visto como uma tendência potencializadora, instigante e inovadora de conteúdos e metodologias. Valoriza as interações interpessoais e demonstra possibilidade de auxílio *online* e presencial, sempre tendo o professor como mediador do processo formativo atrelado as tecnologias e ambientes virtuais.

Valente (2014) também cita Staker e Horn, (2012), apresentando e descrevendo os quatro modelos apresentados por eles, os quais categorizam grande parte dos programas e mecanismos do *BL*, nomeados por outros autores com terminologias semelhantes. São estes modelos: Flex, *Blended* Misturado ou de Rotação, Virtual Enriquecido e Rodízio ou à la Carte. Adiante no **item 4.4** estes modelos estão apresentados e discutidos com mais precisão e minúcia.

Valente (2014) ainda enfatiza que o cenário educacional na Educação Superior enfrenta muitos desafios no contexto atual, citando exemplos como as salas de aula vazias, conteúdos e métodos ultrapassados e a desmotivação/desinteresse dos alunos presentes nas aulas - assim, o modelo de universidade que faz pesquisa, gera conhecimento e distribui este conhecimento para poucos, já não se sustenta mais.

Destaca também que o tema tem impulsionado publicações internacionais, demonstrando que escolas e universidades passaram a adotar o *BL*, mas enfatiza que no Brasil o trajeto para a implementação desta modalidade caminha lentamente. O autor representa uma das referências desta pesquisa por tratar do tema no contexto da atual Educação Superior Brasileira.

O artigo *Ecosistemas de formación Blended learning en la práctica universitaria: Valoración de los estudiantes sobre su implementación y efectos en los estilos de aprendizaje* (ARREGUI; MARTÍN; GONÇALVES, 2013) apresenta uma investigação longitudinal sobre Ecosistemas de Aprendizagem Combinada desenvolvida em colaboração com a Universidade do Algarve e Centros de Inovação da Espanha e Suíça.

O enfoque metodológico é quantitativo, utilizando dois diferentes questionários e o público alvo são 120 alunos do 5º ano do Bacharelado em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Oviedo e abordam a avaliação, pelos alunos, da prática universitária na formação com o *Blended Learning*, a sua implementação e efeitos na aprendizagem. Os resultados indicaram uma avaliação positiva do modelo de formação implantado. Os alunos evidenciaram a facilidade e a colaboratividade na construção do conhecimento, dado que nos motiva a problematizarmos os efeitos dos processos formativos mediados por tecnologias. A valoração da implementação do *BL* destacada pelos alunos, atenta para as mudanças necessárias no percurso de formação na Educação Superior. Neste sentido, o *BL* neste estudo é considerado uma modalidade de formação, ensino, aprendizagem que oferta atividades com componentes *online* e presencial. Coincide, portanto, com a definição que estamos imprimindo ao termo, bem como os instrumentos utilizados e a semelhança no público alvo protagonista da pesquisa.

Ainda analisando os achados identificados no D1 – *Blended Learning* ou *B-Learning*, apresentamos o artigo *Aspectos psicosociales del rol docente en la modalidad B-Learning de la Universidad Militar Nueva Granada* (PADILLA-BELTRÁN; RINCÓN-CABALLERO; ARMANDO, 2017). Os autores elucidam a preocupação em torno das mudanças na Educação Superior, em parte precedidas pelo impacto das TIC, agindo diretamente na mudança das funções do professor.

Em destaque, o papel docente no sistema *BL*, os professores passando a assumir novos papéis, de facilitador, orientador e acompanhante. O *BL* é compreendido como modalidade de formação com fusão do virtual e do face-a-face, integrando TIC e ambientes virtuais de aprendizagem. A pesquisa teve abordagem qualitativa, a partir de documentos primários alcançados por meio de entrevistas semi-estruturadas e registros gráficos; também explicitam a teoria fundamentada, como referência indutiva de análise e interpretação de dados.

Os resultados desta investigação destacam aspectos psicossociais na prática docente, como a falta de tempo e a dificuldade de organização didático-pedagógico-metodológica dos professores para abordar diferentes metodologias e objetos de estudo, o que, segundo os autores apresenta a dicotomia do papel profissional entre professor e professor-pesquisador no Modelo Misturado. Representam aspectos emergentes para abordar a formação dos docentes formadores e em formação, como elucidado neste estudo.

Este último artigo selecionado na Biblioteca Eletrônica de Revistas Científicas *SCielo*, intitula-se *Impacto de las TIC en las representaciones sociales de los docentes en la modalidad b-learning* (PADILLA BELTRÁN; CARREÑO; HERNANDO, 2017). A investigação relatada procurou perceber o significado, o alcance e impacto da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na configuração das representações sociais de professores que articulam os processos de formação no modo *B-Learning* e no contexto na Educação Superior. As técnicas de pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas com método de comparação constante. O *BL* neste contexto é definido como modalidade de aprendizagem virtual-presencial e as TIC como dispositivo do pensamento crítico nos cenários de educação integrado às tecnologias.

Os autores enfatizam que as representações sociais de professores na modalidade *BL* devem convergir para categorias como formação pedagógica e docência investigativa no que tange, principalmente, ao acesso, uso e apropriação didática das TIC em coesão às práticas

educativas dos professores. Por fim, os resultados apontam que o *BL* requer uma base conceitual e epistemológica para além da sua operação, ou seja, deve ser entendido como uma mediação tecnológica de conhecimento e aprendizagem. Este último aspecto corrobora para os eixos investigativos deste estudo, no que se refere às TIC e ambientes de aprendizagem - dispositivos tecnológicos facilitadores do sistema *BL* e demais aspectos referidos aos processos formativos na Educação Superior. A característica do sistema *BL* como “mediação tecnológica de conhecimento e aprendizagem” deve ser aprofundada, distanciando-se de um equivocado “modelo de ensino *BL*”.

3.3.2 Ensino híbrido - D2

O artigo intitulado “O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil”, de Pasin e Delgado (2017), relata uma experiência de “Ensino Híbrido” no contexto da Educação Superior, mais precisamente em uma disciplina do curso de Letras-Licenciatura de uma instituição privada brasileira. Exemplifica ações na área da educação mediada por tecnologias no cenário brasileiro, europeu e americano.

A perspectiva metodológica utiliza a análise crítico-reflexiva de uma unidade didática do uso do inglês acadêmico para o gênero monografia, em produções feitas por discentes e comentários formativos das professoras-autoras, em três distintas etapas:

- (1) depoimentos orais dos estudantes;
- (2) diálogo com pensadores críticos como Dziekaniak e Rover (2011), Morin (2011), Horn e Staker (2015) e Lévy (2015);
- (3) análise sobre as limitações do estudo no curso de Licenciatura em Língua Inglesa de uma instituição particular.

O artigo aborda o Ensino Híbrido como tradução de *BL*, compreendida neste artigo, pelas autoras e referenciais utilizados, como modelo de “ensino” e como uma das tendências metodológicas educacionais contemporâneas. Este é compreendido como sistema de formação, em que os conteúdos são disponibilizados virtualmente e outra parte destina-se, necessariamente, às situações presenciais. Contudo, identificou-se a semelhança de duas bases teóricas - Horn e Staker (2015) e o Relatório NMC Horizon Report (2017), apontadas pelas autoras e já destacadas neste capítulo, para o aprofundamento do conceito de *BL*, bem como as considerações das autoras quanto às diferentes necessidades e formas de aprendizagem no cenário brasileiro atual.

3.3.3. Aprendizagem híbrida - D3

O artigo “*Designing for an inquiry based approach to Blended and online learning*”, do autor canadense Norman Vaughan (2015), uma das referências mais citadas internacionalmente, restringe a investigação para o tema *BL*. No entanto, procura demonstrar como o Modelo de Inquirição Prática (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001) pode ser usado para criar experiências eficazes de aprendizagem híbrida e a distância. O artigo começa com uma introdução à aprendizagem baseada na investigação, seguida de estratégias de *design* e

exemplos de como as tecnologias digitais podem ser usadas para integrar com sucesso as oportunidades síncronas e assíncronas de aprendizagem em cursos híbridos e a distância.

Em suma, o artigo é relevante em suas conclusões por apontar a Aprendizagem Híbrida como aspecto central para refletir sobre o ideal histórico da educação que vem sendo aprender em comunidades colaborativas. Também demonstra o potencial do Modelo de Inquérito Prático dos teóricos (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001), destacando as tecnologias digitais e estratégias educacionais para recapturar a visão no ensino superior, de experiências de aprendizagem que permitem aos alunos assumirem com responsabilidade e autonomia o desenvolvimento do “presencial e *online*” para atividades ativas e colaborativas, como entendemos que o movimento *BL* propõe.

Em síntese, os achados da RSL permitiram selecionar artigos científicos específicos do campo temático do sistema *BL*; alguns com teorização quanto ao conceito, terminologias e definições, outros com enfoque nas tecnologias e práticas docentes, com experiências de avaliação, adoção, implementação do *BL* na Educação Superior. Destacou-se a pouca produção de artigos em periódicos brasileiros sobre esta temática e, conseqüentemente poucos teóricos brasileiros abordando o *BL* na educação, em qualquer nível de ensino.

Também, nenhuma destas produções científicas consideraram o *BL* com ênfase na Formação de Professores a partir do uso das TIC e do AVA. Também não apareceu indicativo de análise comparativa da percepção/importância ou valoração dos sujeitos que protagonizam o cenário da formação inicial de professores, os estudantes e professores.

Por outro lado, os artigos permitiram importante reflexão nesta trama conceitual, enfatizando estudiosos internacionais referentes no tema *BL* e reforçando as direções assumidas na perspectiva metodológica, como por exemplo, a triangulação de dados a partir da ATD, suscitada nesta Dissertação de Mestrado.

IV. MOVIMENTOS INTEGRATIVOS: ENTRE EIXOS E RESULTADOS

4.1 ENTRE EIXOS INTEGRATIVOS E RESULTADOS

Os eixos integrativos foram previstos a partir do planejamento da pesquisa e atuaram como uma bússola, apontando os diferentes movimentos e suas direções. Acredita-se ter sido uma boa estratégia de desenho, pois ao organizar os eixos integrativos com os respectivos eixos investigativos e dimensões variáveis, percebe-se que os fios teóricos e empíricos se entrelaçam, a exemplo da artesã com suas agulhas, fios e pontos ao tecer o seu tricô. Os resultados ganharam sentido ao fazerem parte desta trama.

A Tabela 5, a seguir, ilustra essa composição.

Tabela 5. Movimentos integrativos.

Eixo Integrativo I	Eixo Integrativo II	Eixo Integrativo III
A Formação Inicial de Professores diante das demandas educacionais contemporâneas	As TIC mobilizadas a partir do ambiente virtual de aprendizagem	O <i>Blended Learning</i> , como sistema pedagógico para a aprendizagem combinada
Eixo Investigativo	Eixo Investigativo	Eixo Investigativo
Experiência com tecnologias e dispositivos tecnológicos na Formação de Professores	Uso do MOODLE pelos docentes e estudantes Recursos e atividades de estudo no MOODLE	Ambientes de aprendizagem (AVA) virtual e presencial [B-learning]
Dimensões variáveis	Dimensões variáveis	Dimensões variáveis
Importância e Valoração do uso	Facilidade do uso Propósito/Intencionalidade do uso	Preferência do uso

Fonte: Autora (2019).

Ao observar atentamente a tabela, observa-se uma linha pontilhada transversal, ou seja, perpassando linhas e colunas, integrando-as de outros modos já em um processo descritivo-analítico. Na expectativa dos movimentos integrativos entre eixos e resultados, introduzimos a Análise Textual Discursiva (ATD), promovendo a triangulação das informações empíricas e a discussão teórica.

Para apresentar o corpus da pesquisa, os guias corresponderão aos eixos integrativos, em três tópicos deste mesmo capítulo. No entanto, ainda é necessário descrever o caminho percorrido, da reflexão dos protagonistas e respostas às assertivas objetivas e discursivas ao relatório do Google Drive, e depois à análise discursiva desses resultados em diálogo com a rede conceitual adotada na pesquisa.

O mapeamento da pesquisa contou com a participação efetiva de 31,2% dos DF, em um total de 10 Docentes Formadores, e de 22,3% dos EF, em um total de 40 Estudantes em Formação, estando ambos, portanto, entre 20% e 30 %.

O Questionário *online* contou com 20 questões (Q), sendo que as cinco primeiras buscaram traçar o perfil, com dados gerais quanto ao percurso formativo e vínculo institucional dos DF e EF e as demais questões articuladas com os eixos e dimensões pensadas para o desenvolvimento deste estudo. O questionário denominado *Professores e Estudantes e as Tecnologias da Informação no Ensino Superior* esteve disponível pelo período de 45 dias úteis, no qual o reenvio dos convites reiterou a participação dos sujeitos protagonistas na pesquisa, vindo a encerrar no dia 26 de abril pp. (2019).

A partir dos achados da pesquisa, principalmente as cinco primeiras questões (Q1 a Q5) do questionário, as quais buscaram conhecer o perfil dos protagonistas desta investigação, tratou-se de equiparar a *formação inicial de professores* e suas demandas contemporâneas, aqui definidas como o uso de tecnologias educacionais no AVA com a adoção do *BL*, considerando as diferentes percepções dos Docentes Formadores (DF) e Estudantes em Formação (EF) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia noturno da UFSM.

Isto posto, será feita uma apresentação breve dos perfis dos professores e estudantes que protagonizam esta pesquisa, com base nas primeiras cinco (05) questões do questionário que dinamizou os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

De modo geral, 67,5% dos EF compreendem a faixa etária dos 16 aos 27 anos (Q1), com ingresso no curso de pedagogia noturno no período de 2014 a 2018. Considerando que a duração do curso de Pedagogia Noturno é de dez semestres, este recorte temporal (proposital), considerou os estudantes que estão concluindo o curso, estudantes com 50% do curso concluindo, como também os EF que frequentam os primeiros semestres do curso (Q2).

Destaca-se que 87,5% estão regularmente matriculados e frequentam apenas disciplinas no curso noturno, porém 7,5% tem vínculo e frequência regular em disciplinas, tanto no curso de Pedagogia Noturno, quanto no curso Diurno (Q3).

Dentre os EF participantes, quase 60% indicaram que cursam o 6º semestre do curso (Q4), e ainda na (Q5) 52,5% dos EF, ressaltaram que neste primeiro semestre de 2019 estão matriculados em pelo menos 5 a 6 disciplinas. Considerando que o curso noturno em sua grade curricular apresenta o total de 10 semestres, pode-se destacar que esses EF participantes da pesquisa já encaminharam mais da metade do seu percurso formativo inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ainda, observa-se que exclusivamente neste semestre (1º sem/2019) em que a pesquisa foi realizada, os estudantes se matricularam em um número significativo de disciplinas e tendem a concluí-las com sucesso até o final do semestre.

Quanto ao perfil dos dez DF que protagonizaram esta pesquisa, 40% deles encontram-se na faixa dos 20 aos 35 anos e outros 40% na faixa dos 46 aos 55 anos de idade (Q1). O ingresso como docente nesta instituição de Ensino Superior, a UFSM, apresentou variação temporal, temos DF com admissão nos anos 90 e também anos 2000. Detalhando com mais precisão, o DF1 ingressou no ano de 1991, o DF2 no ano de 1993, o DF3 em 1998, DF4 em 2008, os DF5 e DF6 ingressaram em 2009, os DF7 e DF8 no ano de 2015, o DF9 em 2016 e DF10 recentemente no ano de 2018 (Q2).

Na (Q3), sobre a área de formação e titulação concluída dos docentes, foram identificados 60% dos DF participantes desta pesquisa como oriundos da formação inicial no Curso de Pedagogia. Os demais 40% restante dos DF representam outras áreas de formação -

Música, Psicologia, Filosofia, Educação Física e Matemática, campos específicos que compõem o currículo da formação em Pedagogia.

Todos os DF participantes desta pesquisa são formadores do Curso de Pedagogia no CE da UFSM. No entanto, dentre estes, 50% atua como docente no CE/UFSM, concomitantemente, nos Cursos de Pedagogia Diurno e Noturno (Q4). Ressaltaram também que atualmente, neste primeiro semestre de 2019, são responsáveis por ministrar disciplinas no curso, mais precisamente, 40% dos DF lecionam de 3 a 4 disciplinas e 20% de 1 a 2 disciplinas (Q5).

Destaca-se que todos os Docentes Formadores (100%), possuem Doutorado em Educação, com titulação concluída, reforçando a importância da qualificação profissional e acadêmica diante das inúmeras demandas contemporâneas. Para esse grupo de profissionais altamente qualificados pode-se prospectar respostas efetivas como, por exemplo, repensar o uso das tecnologias educacionais e AVA no sistema *BL*, como novas pedagogias para a Formação de Professores.

Os tópicos seguintes serão analisados em três momentos integrados no capítulo.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DIANTE DAS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Este tópico propõe a discussão sobre a formação dos professores na/para contemporaneidade, no que diz respeito à importância percebida no processo formativo quanto à integração das TIC e AVA mediadas no sistema *B-Learning*. Nessa direção, as concepções teóricas iniciais, contribuem para pensar em amplo espectro os conceitos de Formação Inicial e Permanente de Professores no contexto do Ensino Superior, a saber: Marcelo Garcia (1999), Vaillant (2003), Imbernón (2000; 2006; 2010), Bolzan (2001; 2008), Pimenta e Anastasiou (2010) e Freire (1991; 2001).

A Formação de Professores é compreendida como processo de mudança e busca de novos saberes, experiências, ideias e teorias para o desenvolvimento pessoal/profissional. Um percurso que visa à ampliação das competências docentes e é demarcado por aprendizagens, intencionalidades, descobertas e significados. É nesse intuito que os conhecimentos surgem como alicerce para o enfrentamento dos desafios e necessidades da carreira, ao passo que possibilitam a aquisição de capacidades e saberes necessários para desenvolver a profissão docente no atual cenário brasileiro.

Neste sentido, a Formação de Professores é um processo que abarca princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em questão, criando-se uma rede de relações capaz de proporcionar a aprendizagem para a docência através do compartilhar de conhecimento e sua consequente reconstrução (BOLZAN, 2008).

O docente formador de formadores atua nos processos de formação inicial, permanente e continuada como agente dedicado à formação científica, didática, metodológica, mas também capaz de oportunizar experiências, práticas de ensino e aprendizagens que poderão sustentar os desafios do início da profissão professor. O excerto de Denise Vaillant, a seguir explícita como se define o “professor formador” ou “formador de formadores”

O formador de formadores é quem está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal. O formador deve ter uma grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecimento das principais linhas de aprendizagem que a sustentam e estar apto a trabalhar com adultos, além de preparado para ajudar os docentes a realizar a mudança de atitude, conceito e metodologia que o sistema educacional está demandando. (VAILLANT, 2003, p. 4).

Nesse sentido, a relação do formador com o professor em formação e com o seu contexto social e educacional está em constante mutabilidade. É possível reconhecer que cada contexto educacional varia de acordo com o ponto de vista pedagógico, político, econômico e sociocultural vigente em determinado período histórico, de diferentes anseios, experiências acadêmicas, contextos e perfis de estudantes e professores da atualidade. Esta constante mutabilidade condiz com a produção da necessidade de os processos de formação acompanharem a velocidade das mudanças e transformações sociais.

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformem a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 08).

Do mesmo modo, a formação dos DF demanda reflexão sobre a docência e os saberes da docência universitária na contemporaneidade, abrangendo as dimensões formativas, reflexivas e práticas em permanente movimento ao longo da carreira docente. É nessa concepção que o cenário formativo carece de novas modalidades de ensino e formação, novas estratégias metodológicas integradoras e ativas no percurso de Formação Inicial, Continuada e Permanente dos DF.

Em sua “Carta aos Professores”, Paulo Freire dedica-se aos ensinantes, para se referir ao que se compreende neste estudo como DF e, conseqüentemente, da formação, competência e experiência na docência dos formadores para preparar e formar outros professores.

[...] ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo, mas não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 260).

As novas demandas da sociedade tecnológica e globalizada perpassa o cenário formativo e incidem mudanças no campo atual da formação daqueles que têm como profissão formar novos professores, percebendo um movimento constante de aprendizagem e competências para se refletir sobre o percurso formativo, como complementa o exposto a seguir:

[...] os formadores devem desenvolver nos futuros docentes competências para participar da vida pública, para desenvolver-se produtivamente na vida moderna e na construção das bases da educação permanente. Os formadores atuarão como guias, modelos, pontos de referência no processo de aprendizagem. O formador já não será o único possuidor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por sua transmissão e

geração, mas deverá assumir a função de dinamizador da incorporação de conteúdos. (VAILLANT, 2009, p.5).

O sistema educacional desde o Brasil colonial restringe-se à utilização de recursos e ferramentas educacionais ultrapassados com o surgimento veloz das inovações tecnológicas, como os quadros negros, giz, materiais didáticos não atualizados e carteiras enfileiradas como ideal de salas de aulas e conseqüentemente para o ensino dos estudantes. Na medida em que gerações de pessoas frequentaram estes espaços, acabaram percebendo o processo educativo apenas desse modo, pois essa era a organização possibilitada. Os ciclos intermináveis de reprodução dessas condições, condicionadas e condicionadoras, de um comportamento passivo diante do conhecimento, está prestes a uma mudança que ocorrerá por força da tomada de consciência crítica ou confrontada com a sociedade contemporânea.

A Formação Inicial e Continuada de Professores, tendo em vista as demandas por tecnologias educacionais é promovida por Programas do Ministério da Educação (MEC), como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). O ProInfo Integrado aborda o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, em paralelo à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais, oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Esta ação demarca nas políticas públicas educacionais a necessidade de repensar os processos formativos de professores, pois a integração de computadores na escola não seria suficiente para o desenvolvimento de metodologias inovadoras.

O uso das tecnologias por si só não oferece essa transformação. A educação, em muitas regiões brasileiras ainda permanece alheia às grandes transformações digitais e tecnológicas, nem tão pouco as políticas públicas tiveram a legitimação necessária para alavancar a inclusão social e digital. Ainda há uma parcela de crianças e adolescentes brasileiros da Rede Pública de Ensino que não tem condições econômicas e sociais para a aquisição de aparelhos eletrônicos. Por outro lado, existem professores, nas escolas e nas universidades que não desejam incluir-se no mundo digital e o rejeitam também na educação, como resistência à mudança, não abrindo mão de sua zona de “conforto analógico”, para não ajuizar, “medo de mudar”.

Entretanto, dentre estes aspectos, e partindo do pressuposto da maioria das instituições de ensino possuir condições minimamente adequadas à disponibilidade de recursos tecnológicos, é possível considerar a existência de inúmeras demandas enfrentadas pelos professores nestes cenários educativos. A inserção das tecnologias educacionais e ambientes de aprendizagem (TIC/AVA) na prática de ensino faz parte desse rol e desafia as capacidades e potencialidades dos professores para os desafios atuais, como aponta o trecho a seguir:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

A Formação de Professores, segundo Francesc Imbernón, vislumbra mudanças nos paradigmas educacionais e transformações significativas nesta sociedade da informação e comunicação impetra e desafia constantemente os contextos de formação e a prática docente diante dos dispositivos pedagógico-tecnológicos que se apresentam na contemporaneidade. Por isso, torna-se importante enfatizar pesquisas, verificando a experiência com tecnologias e dispositivos tecnológicos na formação de professores, comparando as diferentes percepções dos sujeitos que protagonizam este percurso formativo, docentes formadores e estudantes em formação.

Nesse sentido, este eixo integrativo abarca resultados convergentes a essa discussão, mais precisamente na **Q6**, abordando sobre as experiências acadêmicas com tecnologias e dispositivos tecnológicos na Formação de Professores nos últimos dois semestres, considerando as diferentes percepções e vivências dos DF e EF. Ressalta-se que as respostas, em grande maioria, assemelharam-se, mas em alguns aspectos se diferenciam, principalmente, a partir das disciplinas ministradas pelos DF e cursadas pelos EF, o encorajamento para usar ferramentas de colaboração *online* a fim de se comunicar/colaborar com outros professores ou outros estudantes dentro ou fora da sala de aula.

Para os DF nenhuma motivação, quanto ao conteúdo tratado em suas disciplinas ao longo dos últimos semestres, o encorajou a usar estas ferramentas no processo formativo inicial; no entanto, esses mesmos formadores conseguiram de certa forma motivar os EF a usar tais ferramentas, talvez por ser tratar de um público jovem, imerso cotidianamente na cultura digital. Observa-se também que alguns DF fazem uso pedagógico dos seus smartphones, como ferramenta de aprendizagem, mas na percepção dos EF, os celulares, seus aplicativos e funcionalidades ainda são dispositivos pouco utilizados como ferramenta de aprendizagem nas salas de aula. Os dados na tabela, a seguir, demonstram isto em detalhes:

Tabela 6: Comparativo de experiências acadêmicas para uso das TIC pelos DF e EF.

Q6	DF	EF
1) ... usou a tecnologia de forma adequada para a aprendizagem na disciplina.	A MAIORIA	A MAIORIA
2) ... forneceu explicação/treinamento adequado para o uso das tecnologias utilizadas na disciplina.	ALGUNS	ALGUNS
3) ... tem as habilidades tecnológicas adequadas para completar um assunto.	A MAIORIA	ALGUNS
4) ... usou a tecnologia durante a aula para fazer conexões com o material de aprendizagem ou para aprimorar o aprendizado com materiais adicionais (por exemplo, fornecendo exemplos de áudio ou vídeo / demonstrações / simulações de conceitos de aprendizado).	A MAIORIA	ALGUNS
5) ... incentivou você a usar seus próprios dispositivos de tecnologia durante as aulas para aprofundar o aprendizado (por exemplo, pesquisando online sobre conceitos relacionados, exemplos ou demonstrações).	A MAIORIA	ALGUNS
6) ... encorajou você a usar ferramentas de colaboração online para se comunicar / colaborar com outros professores ou outros alunos dentro ou fora da sala de aula.	NENHUM	ALGUNS
7) ... encorajou você a usar a tecnologia para tarefas criativas ou de pensamento crítico.	A MAIORIA	ALGUNS
8) ... usou seu smartphone como uma ferramenta de aprendizado em sala de aula	ALGUNS	NENHUM
9) ... usou seu laptop como uma ferramenta de aprendizado em sala de aula.	ALGUNS	ALGUNS

Fonte: Autora (2019).

Esses achados, abordando a experiência com tecnologias e dispositivos tecnológicos postos aos DF e EF nesta configuração de sala de aula que se apresenta na Formação Inicial de Professores no Ensino Superior, permitiram relacionar com o pensamento de Imbernón (2010), ao refletir sobre a necessidade de outros modos de ser e estar na escola e na universidade como também novas formas de se comunicar, relacionar, ensinar e aprender, o que pode estar relacionado com a presença e uso das TIC e AVA nas instituições educacionais e nos processos de formação dos estudantes e seus formadores, como infere esta pesquisa.

Referente à utilização das tecnologias disponíveis para que os estudantes possam resignificar as formas de aprender, estudar, concluir trabalhos, enfatiza-se a Q7, sobre a importância percebida desta utilização pelos DF e EF. Enfim, integrar as TIC na docência universitária e superar os diversos desafios é importante para o percurso formativo inicial e permanente, segundo 100% dos formadores. Detalhando ainda mais, 80% dos DF destacaram ser muito importante e para 20% de extrema importância fazer uso das tecnologias para possibilitar a qualificação dos processos formativos iniciais do EF, a partir de tarefas criativas e pensamento crítico, dialógico e sensível para minimizar as demandas emergentes na Formação de Professores.

A percepção dos estudantes não divergiu quanto à concordância, apenas um índice um pouco menor, mas não substancial, onde 85% dos EF reconhecem a importância do uso das tecnologias para aprender, estudar ou concluir um trabalho. Detalhando esse percentual, 50% dos estudantes destacaram o uso das TIC como extremamente importante na formação inicial de professores e 35% muito importante.

Dessa forma, compreende-se a continuidade dos debates acerca do sujeito em formação (EF), suas dificuldades, potencialidades e modos de ensino/aprendizagem conectados diretamente com a familiarização do campo de atuação profissional.

Corroborando com Marcelo García (2009). Isso justifica o quão relevante são as experiências formativas com tecnologias educacionais. Os EF nomeados nesta pesquisa são apontados por este autor como professor principiante, os quais no primeiro ano de docência:

[...] são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica que começam a ensinar. Aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. (MARCELO GARCIA, 2009, p.19).

Imbernón (2010) complementa, situando o conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização e salienta a importância de se pensar acerca do trabalho docente ao refletir que esse conhecimento, adquirido pelo professor ao longo de sua formação, articula e ajuda a sustentar o seu trabalho na prática. Fala, também, sobre a necessidade de os professores estarem bem preparados para atuar no espaço educacional, bem como organizados para as prováveis mudanças e incertezas presentes no cotidiano da prática pedagógica. Ressalta ainda que o professor precisa buscar na teoria, motivações e conhecimentos para articular com a prática pedagógica.

Por outro lado, adotar-integrar tecnologias sem modelos diferenciados e substanciais de aprendizagem – como, por exemplo, o *BL*, altera-se apenas a superfície da sala de aula. Percebe-se isto na reprodução do ensino tradicional, mascarada em apresentações de *Power Point* intermináveis, recursos não potencializados e ferramentas descontextualizadas com os conteúdos. Esta realidade reforça a emergência de capacitação docente, de formação dos formadores, para que a docência integre as tecnologias e dispositivos tecnológicos, promovendo experiências enriquecedoras no percurso formativo dos estudantes.

Existe certo distanciamento entre o que é ensinado na formação de professores, o que a escola demanda e os reais desafios do início da carreira docente dos EF. Por isso, a docência, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica, necessita desenvolver novas possibilidades de aprendizagem, integrando tecnologias educacionais.

Em Imbernón (2010), vê-se uma preocupação com a formação de professores como formação profissional. O autor entende que o conhecimento do professor tem uma natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente durante o seu percurso profissional na relação teoria/prática. Nesse sentido, há de certa forma apreensão quanto aos conteúdos ensinados aos EF para o desenvolvimento profissional docente posterior.

Conforme o autor supracitado, o percurso formativo nas licenciaturas implica diretamente nos processos escolares desenvolvidos pelos EF, quando inseridos nos Estágios Curriculares, práticas de inserção e monitoria ou nos primeiros anos da docência. E perpassa os conhecimentos, conteúdos, saberes ensinados, aprendidos e vivenciados nas disciplinas durante a Formação Inicial de Professores.

Semelhante à preocupação desta pesquisa, no que tange à organização e disponibilização dos conteúdos ensinados pelos DF de maneira inovadora, instigante e formativa, as TIC e os AVA (como o *MOODLE* UFSM) na formação de professores, dinamizada no sistema *BL*, vão nesse sentido, com intuito de potencializar a aprendizagem e viabilizar novas metodologias ativas às formas de interação nos espaços físicos e espaços *online/virtual*. Em síntese, concordando com a seguinte reflexão: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4h da tarde [...] Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão, mas necessário à prática pedagógica”. (Freire, 1991, p. 58).

Dessa forma, o fato de experienciar a docência nas diversas instâncias de formação não é suficiente para a construção de uma significativa prática pedagógica e para a constituição do ser professor, existindo necessidade de busca/formação permanente.

Nessa direção, Vaillant (2003) instiga, principalmente quem é DF, à preocupação:

Os formadores de docentes devem se preocupar com as práticas como componente formativo por várias razões: - a investigação, tanto na América Latina como em âmbito internacional, mostra que os docentes reconhecem que as práticas de ensino foram o componente mais importante de sua formação; - são escassas as investigações que fornecem informação sobre as práticas de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem; - as práticas de ensino constituem um dos componentes mais destacados da formação inicial de docentes, pois permitem estabelecer relações entre os centros educativos e os Institutos de Formação (p.12).

Essa relação das práticas de ensino como componente formativo de suma importância relaciona-se diretamente aos processos de formação inicial e da interconexão com ambos os

contextos de formação. A escola e a universidade por vezes encontram-se num patamar longínquo, quando deveriam estar tão conectadas e preocupadas com a qualidade da formação dos futuros professores e conseqüentemente da prática de ambos, como um possível resultante deste processo formativo.

Marcelo García (1999) destaca a importância que o período inicial de exercício da profissão tem para a formação do professor, como também para o seu desenvolvimento profissional, pois é nesse momento que os professores estão conhecendo suas funções para o futuro desenvolvimento de sua prática, por isso essa etapa de formação e de atuação profissional se faz tão importante.

Esse entendimento é reafirmado por Imbernón (2006, p. 39) ao ressaltar que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores”. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência. O autor chama-nos à atenção para o aspecto de que a formação inicial é um momento muito importante, demarcando o início do processo de profissionalização.

Complementando esses aspectos, a citação de Denise Vaillant, a seguir pontua que a formação inicial de professores cumpre basicamente duas grandes funções:

Em primeiro lugar, a de formação dos futuros docentes, de forma a assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais que os professores deverão desempenhar. Em segundo lugar, a formação inicial tem a função de certificar o exercício docente. O principal objetivo da formação inicial deve ser o de ensinar a "competência de classe ou conhecimento do ofício", de tal forma que os professores sejam indivíduos hábeis na tarefa de ensinar. A formação de professores deve contribuir para que eles se formem como pessoas, compreendam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre seu ensino. No nível de formação inicial, os formadores de formadores são aqueles profissionais encarregados de desenhar e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar dos futuros docentes. (VAILLANT, 2003, p. 10).

No texto supracitado, é perceptível a preocupação da autora sobre o papel incumbido à formação de formadores e na responsabilidade dessa formação ser capaz de proporcionar e de contribuir para o exercício da profissão professor. Para além dos conhecimentos específicos e teorias, o currículo de formação deve se comprometer com a tarefa de ensinar e para situações inerentes à prática de ensino. Na Formação Inicial, a tarefa social-política e pedagógica dos DF devem fortalecer o início da carreira e propiciar componentes formativos para atuação na escola e demais espaços formativos em que os EF desempenhem suas atividades docentes.

A visão de Pimenta e Anastasiou (2010) complementa os estudos sobre formação de professores. As autoras têm como foco central a Formação denominada por elas de Profissionalização Inicial e Continuada, ressaltando que [...] os futuros professores desenvolverão novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender” (p.30). E reforçam ainda, que no contexto da docência no Ensino Superior as “novas demandas postas sob responsabilidade desses profissionais, muitas vezes acabam sobrecarregando-os” (p. 70).

Portanto, é válido repensar a função social da Universidade em viabilizar condições mínimas para a efetiva trajetória formativa inicial de estudantes e continuada/permanente na formação dos formadores para as novas demandas sociais impregnadas nos diferentes contextos educacionais. Pontua-se neste estudo, que as formas de comunicação têm se mostrado como ferramenta indispensável para efetivar as relações pessoais, na interação e na prática dialógica como também a função social estabelecida entre o contexto de formação e seus sujeitos DF/EF, ainda que nos primeiros anos de formação inicial no Ensino Superior.

Logo, discorrer sobre as novas e/ou diferentes formas de se comunicar dos DF e EF dentro e fora da sala de aula atreladas às tecnologias, não trata apenas de destacar o seu uso com mais ou menos frequência, mas sim sublinhar “como utilizar”, potencializando este percurso formativo de novos professores para uso dinâmico e potencializador das TIC e AVA na Formação de Professores, demonstrando quão importante são os tipos de comunicação adotadas como princípios de novas pedagogias universitárias. Nesse sentido, a **Q8** listou alguns tipos de comunicação, considerando o face-a-face e a interação virtual e procurou evidenciar as formas de comunicação preferidas pelos EF e DF para suas atividades e tarefas no processo formativo.

A tabela 7, a seguir, apresenta as formas:

Tabela 7. Formas de comunicação preferidas pelos DF e EF.

Q8	DF	EF
1. E-mail	MAIS	MAIS
2. Mensagens de texto	MENOS	MENOS
3. Mensagens instantâneas/ chat online	MENOS	MAIS
4. Twitter	INDIFERENTE	INDIFERENTE
5. Facebook	MENOS	MENOS
6. Outros sites de redes sociais	MENOS	MENOS
7. Sites sociais para estudo	MAIS	MAIS
8. Telefone ou formas semelhantes de comunicação na internet	INDIFERENTE	MAIS
9. Interação face a face	MAIS	MAIS
10. Interação virtual de áudio/ vídeo (skype, google talk, etc)	MAIS	MENOS
11. Moodle da UFSM	MAIS	MAIS

Fonte: Autora (2019).

Na tabela supracitada, pode ser constatado que das onze opções de formas de comunicação, oito delas são aderidas igualmente pelos DF e EF; no entanto percebe-se novamente que os formadores não percebem o telefone, tablet ou semelhantes como formas de comunicação possível no percurso formativo de seus estudantes. Estes meios de comunicação ainda estão muito interrelacionados ao lazer, às redes de interatividade social e não como dispositivo tecnológico com fins pedagógicos, assim como as mensagens instantâneas e os itens 7 e 8 da **Q10** adiante.

Outro destaque foi a percepção dos EF quanto às interações virtuais de áudio ou vídeo como Skype, Google Talk, Google Hangouts, Webconferência, entre outros, na visão dos DF, são as formas de comunicação que precisam ser mais utilizadas nas atividades, tarefas e propostas pedagógicas no ciclo formativo dos estudantes.

Em concordância, DF e EF destacaram que a plataforma institucional da UFSM, o ambiente virtual de aprendizagem *MOODLE*, foco intrínseco desta pesquisa, é muito utilizado por ambos em seus percursos formativos inicial ou continuado, e para isso há necessidade de saberes básicos e/ou capacitação pedagógico-tecnológica dos estudantes e professores, para evidenciar não somente a frequência de uso, mas a maneira de utilizar, as formas de interação e colaboração entre a sala de aula presencial e virtual, como infere o *BL*.

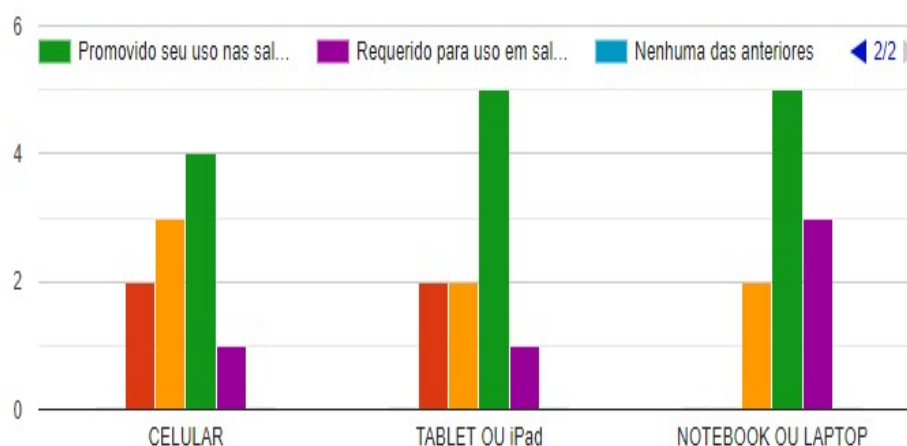
Por isso, concorda-se com Vaillant (2003) quando ressalta que:

a formação e capacitação que os professores receberam está escassamente orientada para a prática, o que se traduz em uma incoerência entre a metodologia que se propõem promover (aprendizagem ativa e participativa) e a metodologia utilizada na formação e capacitação dos docentes (p.4).

Como afirma Marcelo Garcia (1995), o processo formativo de professores precisa ser compreendido como *continuum*, independentemente das diferentes fases do que tange o currículo. Para ele, “é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (p.54), entrelaçando, portanto, à necessidade de conexão entre os níveis de formação, seja ela, inicial e/ou continuada/permanente.

Como aborda a **Q18**, incidindo sobre a experiência típica em sala de aula para uso de dispositivos como celular, tablet/iPad, notebook/laptop, pelos DF e EF do Curso de Pedagogia noturno do CE/UFSM. Na experiência dos docentes formadores deste curso, sempre foi promovido o uso de todos os dispositivos supracitados nas salas de aulas do curso pesquisado. Como demonstra o gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6. Experiência típica em sala de aula para uso de dispositivos.



Fonte: Autora (2019).

A mesma questão assertiva foi feita aos EF, em relação as suas experiências em sala de aula com estes dispositivos, tendo a resposta divergido da percepção dos DF deste referido curso. Os EF apontaram, conforme o gráfico 7 a seguir, o celular, Tablet ou iPad como dispositivos tecnológicos que dificilmente são incentivados para uso em sala de aula no curso de Pedagogia noturno.

Gráfico 7. Dispositivos tecnológicos que dificilmente são incentivados para uso em sala de aula no curso de Pedagogia noturno.



Fonte: Autora (2019).

No que diz respeito ao notebook ou laptop houve percentual igual em dois aspectos. O primeiro, em cor laranja no gráfico, ressalta que o uso desses dispositivos não foi encorajado e nem desencorajado para uso em sala de aula e na cor verde, alguns EF destacaram que sim, estes dispositivos tiveram o seu uso promovido em sala de aula pelos docentes formadores. Esta disparidade decorre de inúmeros fatores, entrelaçados ao perfil de estudantes e de formadores, semestres letivos, enfoque de conteúdo disciplinar, domínio-variedade de recursos e ferramentas, aprendizagens e saberes posteriores.

Todavia, será que os DF e EF tem ideia destas diferentes percepções e experiências pedagógica-tecnológica na Formação Inicial de Professores? Será que estas percepções interferem e estão visíveis na docência do formador e nas aprendizagens no percurso formativo dos estudantes do Ensino Superior? Boas experiências com tecnologias na Formação Inicial de Professores podem promover novas pedagogias e facilitar a atuação profissional dos futuros professores diante dos diferentes perfis de crianças e jovens imersos a cultura digital? São muitas questões em aberto.

Denise Vaillant (2003), de certa forma repensa criteriosamente este último questionamento, ressaltando que “tanto os professores jovens como os de mais idade consideram que a formação universitária em educação é bastante boa em teoria, mas que carece da dimensão prática: não forma para o trato com crianças nem oferece ferramentas para levar a teoria à prática” (p.12).

É com esse intuito que Imbernón (2006) também considera que a Formação Inicial oferecida aos EF não os prepara para desenvolverem novas metodologias, além disso, “não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (p.41), implicando diretamente na aprendizagem dos EF e consecutivamente em sua formação, a fim de facilitar o suporte pedagógico as demandas sociais-políticas no contexto atual da educação brasileira.

Conforme reafirma Imbernón (2006), “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão” (p. 44). Nesse sentido, o sistema *B-Learning* pode contribuir e possibilitar outros modos de pensar a formação no âmbito dos ambientes virtuais de aprendizagem, dos diferentes saberes, das mais variadas formas de comunicação e interação, das estratégias e ferramentas de ensino implicados no processo

formativo mediados pelas TIC; assim “a formação será legítima então, quando contribuí para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (Idem, p. 45).

No entanto, Vaillant (2003) reitera o distanciamento teórico-prático dos contextos formativos, escola e universidade já pontuado; a autora ainda enfatiza que a formação e capacitação recebida pelos professores encontra-se “escassamente orientada para a prática, o que se traduz em uma incoerência entre a metodologia que se propõem promover (aprendizagem ativa e participativa) e a metodologia utilizada na formação e capacitação dos docentes” (p.4).

Para Pimenta e Anastasiou (2010) é possível perceber que a Instituição de Ensino Superior precisa promover à docência, pesquisa e extensão, tendo por finalidade a construção crítica, da ciência e da técnica; da valorização da cultura; da preparação para o exercício da atividade acadêmica e profissional; do apoio social e econômico, aproximando os contextos formativos e os sujeitos em formação; a escola *versus* universidade e suas contribuições sociais.

Com isto, a Formação de Professores para a mudança, tem sentido de cunho social, passando a constituir:

[...] um modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCIA, 1995, p.54).

Logo, com base nas percepções, descritas e interpretadas, a partir dos autores supracitados e do comparativo dos dados obtidos dos DF e EF neste eixo integrativo I, ratifica-se esta temática como relevante à Formação Inicial de Professores no/para o contemporâneo, em nível nacional e internacional. É imprescindível refletir sob’ os entrelaçamentos das TIC na Formação de Professores, considerando as demandas vigentes nos contextos de formação (Educação Básica e Superior), as aprendizagens necessárias ao longo da carreira docente e as experiências positivas no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Este percurso da docência inicial, continuada e/ou permanente está pautada nos novos sistemas de aprendizagem, nas novas pedagogias, no “aprender a aprender”, como infere a obra “*Competencias clave para el aprendizaje permanente*” (2006):

«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Cuando el aprendizaje se dirige a la consecución de un empleo determinado o de objetivos profesionales, la persona debe tener conocimiento de las competencias, los conocimientos, las capacidades y las cualificaciones exigidos. En todos los casos, «aprender a aprender» exige que la persona conozca y sepa qué estrategias de aprendizaje son sus preferidas, los puntos fuertes y débiles de sus

capacidades y cualificaciones, y que sea capaz de buscar las oportunidades de educación y formación y los servicios de apoyo y orientación a los que puede acceder. Para empezar, «aprender a aprender» exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. A partir de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos. Esto exige que la persona gestione eficazmente su aprendizaje, su carrera y su actividad profesional y, en particular, que sea capaz de perseverar en el aprendizaje, de concentrarse en períodos de tiempo prolongados y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. (p.10)

No tópico seguinte, continua-se a tecer a trama entre conceitos e resultados, pensando os processos formativos dos DF e EF, diante dos resultados alcançados no âmbito da Educação Superior (mais precisamente no campo da Pedagogia), diante das demandas emergentes no cenário da formação, sendo neste estudo as tecnologias educacionais, ambientes virtuais e o *BL* como sistema de aprendizagem promotor de novas pedagogias.

4.3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM *MOODLE*: ESPAÇO DE COLABORAÇÃO E APRENDIZAGENS COMBINADAS

A plataforma *MOODLE*, em tradução livre “Ambiente de aprendizagem dinâmico modular orientado a objetos teve início em 1999, criada pelo *Webmaster* Martin Dougiamas, da *Curtin University of Technology*, em Perth, Austrália, com o objetivo de ser “um espaço de colaboração e aprendizagem, onde os seus usuários poderiam intercambiar saberes, experimentando, criando novas interfaces para o ambiente em uma grande comunidade aberta” (ALVES; BARROS; OKADA, 2009, p. 7).

No âmbito da UFSM, o ambiente *MOODLE* é um exemplo apropriado para demonstrar que um AVA não se traduz apenas em repositório de materiais didáticos ou como uma máquina de *xerox online*. O *MOODLE* é a plataforma institucional na UFSM, disponibilizado de forma livre e aberta com foco científico, tecnológico e educacional e que pode ser acessado através do link < <https://nte.ufsm.br>>.

O *MOODLE* é um AVA, que oferece várias ferramentas e recursos que potencializam o processo ensino- aprendizagem e auxiliam a prática colaborativa em rede, integrando as modalidades educativas da instituição. Tempos atrás, a UFSM aderiu ao Sistema Universidade Aberta do Brasil –UAB, dessa forma a plataforma *MOODLE* surge nos cursos de graduação e pós-graduação desta instituição, sendo relevante para pesquisas em âmbito de desenvolvimento científico, tecnológico e educacional.

O *MOODLE* UFSM:

[...] apresenta interfaces e ferramentas decisivas para a construção da interatividade. Ao integrar várias linguagens (sons, textos, imagens) viabiliza a navegação e exploração dos recursos em rede, numa lógica que rompe com a linearidade e com a hierarquia, ou seja, passa-se da lógica da transmissão para a lógica heterárquica e hipertextual. Sendo a interface o meio no qual se desenvolve a interatividade, é fundamental o professor ter fluência na mesma, pois sua mediação amplia e potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais qualificada for essa fluência maiores serão as conexões linguísticas e interpessoais. Essas conexões se transformam em conhecimento no momento que os dados são analisados e interpretados em função dos objetivos propostos nas atividades. (DOMINGUEZ et al., 2013, p. 3).

Compreendendo as potencialidades desse AVA, se tornou importante abarcar nesta pesquisa, os eixos investigativos relacionados à facilidade, propósito e intencionalidade no uso do *MOODLE* pelos formadores e estudantes do Curso de Pedagogia noturno. Isto a fim de interpretar as diferentes percepções desses sujeitos quanto à utilização deste AVA no ensino presencial e seus efeitos na Formação de Professores.

Com reporte a Freire (1984), ao interpretar e descrever os achados da pesquisa atrelados aos eixos teóricos integrativos, a questão que se coloca é: “a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? ”. É nesse sentido que se segue discutindo fielmente os dados obtidos, sem pretensão de ajuizar recriminações às percepções apontadas pelos DF e EF quanto ao uso, integração e propósito das tecnologias na Formação Inicial de Professores.

Nessa direção, está a **Q19** que questionou sobre “*Como você (DF ou EF) considera a utilidade do MOODLE na UFSM?* ”. Esta questão abarcou 7 alternativas para que os docentes e estudantes pudessem refletir acerca de suas experiências, práticas e aprendizagens combinadas na Formação Inicial de Professores a partir da intencionalidade e propósito de uso que vem sendo oferecido a este AVA. O Quadro 3, a seguir descreve as opções.

Quadro 3. Utilidades percebidas para o *MOODLE UFSM*.

1	Usar o MOODLE ajudaria a fazer minhas tarefas/atividades acadêmicas de casa mais rápido
2	Usando o MOODLE iria melhorar o desempenho do meu trabalho acadêmico
3	Usando o MOODLE aumentaria minha produtividade acadêmica
4	Usando o MOODLE aumentaria a eficácia no meu trabalho acadêmico
5	Usando o MOODLE facilitaria a conclusão do meu trabalho acadêmico
6	Eu acho o MOODLE útil no meu trabalho acadêmico

Fonte: Autora (2019).

Os dados advindos da questão supracitada, ressaltam divergência entre as percepções dos DF e EF quanto a utilidade do AVA *MOODLE* na UFSM, sendo que 100% dos DF do Curso de Pedagogia noturno apontaram ser consideravelmente possível a utilização do *MOODLE* para fazer tarefas/atividades acadêmicas de casa mais rápido, melhorar o desempenho do trabalho acadêmico, aumentar a eficácia no trabalho, e é útil para facilitar a conclusão do trabalho acadêmico. Estas descrições fortaleceram convicções de que o corpo docente percebe a importância de utilizar tal tecnologia educacional para qualificar o percurso de formação dos estudantes e de si mesmos.

No entanto, a opção nº 3 apontava que o *MOODLE* poderia aumentar a produtividade acadêmica, 85% dos DF relataram ser improvável que este AVA possa contribuir nesse sentido, desconhecendo por vezes, as potencialidades do ambiente quanto a otimização do tempo acadêmico, desde a transposição didática, quanto a produção, autoria e colaboração em materiais didáticos.

Em contraponto, ainda na **Q19**, a descrição dos resultados obtidos segundo a percepção dos EF foi divergente, um percentual de 100% dos estudantes destacaram a partir de suas experiências que a utilização da plataforma institucional *MOODLE* é absolutamente possível para efetivar a realização de tarefas/atividades acadêmicas de casa mais rápido, melhorar o desempenho do trabalho acadêmico, aumentar a eficácia no trabalho, é útil para facilitar a

conclusão do trabalho acadêmico e, sim para contribuir no aumento da produtividade acadêmica.

Acredita-se que este último aspecto enfatizado apenas pelos EF, está interligado à noção dos estudantes quanto às vivências imersas na cultura digital, o conhecimento da interface e das potencialidades de ferramentas e recursos que este ambiente possui. Assim, no momento em que ocorre a apropriação e uso fluente pedagogicamente, a otimização do tempo tende a colaborar para as produções acadêmicas e o AVA *MOODLE* passa a ser integralmente um espaço de colaboração, interatividade e aprendizagens combinadas, como aborda o *BL*.

O contraponto apresentado por Dominguez (2013, p.10) entre a formação inicial e continuada mediada pelas tecnologias, onde os docentes:

[...] precisam ser fluentes para praticar a interatividade explorando suas funcionalidades ao planejarem os materiais didáticos para suas disciplinas. A interatividade permite, ao professor, reconhecer, avaliar e tomar decisões em relação à potencialidade de cada ferramenta recurso e atividade de estudo em virtude dos objetivos, dos conteúdos e das atividades de estudo a serem propostas aos estudantes. Assim, as atividades propostas para os acadêmicos terão um “Clic” mais significativo em seu processo de formação inicial e os docentes em sua formação continuada. Os estudantes devem ter opção para realizar práticas educativas mediadas por tecnologias educacionais desde a formação inicial, de modo a orientar suas próprias condutas pessoais e profissionais. Para tanto, é fundamental que os professores conheçam, entendam, articulem, apliquem, recriem e compartilhem recursos e tarefas de estudo em formatos livres e abertos.

Adiante na **Q20** indagou-se sobre a facilidade no uso do *MOODLE* da UFSM pelos DF e EF, apresentando-se as seguintes alternativas, demonstradas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4. Facilidades no uso do *MOODLE* UFSM.

1	Aprender a usar o <i>MOODLE</i> seria fácil para mim
2	Seria fácil para mim acessar o <i>MOODLE</i> para fazer o que precisa ser feito
3	Minha interação com o <i>MOODLE</i> seria clara e compreensível
4	Eu acho o <i>MOODLE</i> flexível para interagir com ele
5	Seria fácil para mim tornar-me um especialista no uso do <i>MOODLE</i>
6	Eu acho o <i>MOODLE</i> fácil de usar
7	Não conheço o ambiente o suficiente, considero uma ferramenta complicada.

Fonte: Autora (2019).

Os resultados obtidos quanto à facilidade no uso do *MOODLE* foram similares na percepção dos formadores e estudantes. As alternativas 1 ao 6 obtiveram retorno de 100% de concordância dos DF e EF. Assim ambos os protagonistas da Formação Inicial de Professores do curso de Pedagogia noturno UFSM, demonstraram facilidade para o acesso, utilização, domínio/fluência, interação, colaboração e realização de atividades e tarefas de estudo a partir dos recursos e ferramentas oferecidos pelo AVA *MOODLE*. No entanto, em baixo percentual, mas não menos importante considerar, nos dados recolhidos, ainda 2% dos DF e 2,5% dos EF demonstraram não conhecer o ambiente o suficiente e passaram a considerar o *MOODLE* como ferramenta complicada para efetivar o seu uso com qualidade.

Talvez este AVA esteja ainda muito interligado às práticas pedagógicas de docentes dos cursos EaD, essas são evidências apontadas pelos pesquisadores do NTE, pois somente em 2007 os professores dos cursos presenciais da UFSM conseguiram autonomia para desenvolverem

suas disciplinas, conteúdos no ambiente virtual e disponibilizar suas aulas mediadas pelo *MOODLE*, até então destinado apenas aos docentes e estudantes do sistema UAB. O acesso às páginas iniciais do ambiente se dá a partir do *link* <<https://www.ufsm.br/moodle/>> e a interface de acesso está direcionada a UAB, aos cursos presenciais e aos cursos de capacitação oferecidos pelo NTE, como mostra a figura a seguir.

Figura 9. Opções de acesso no AVA *MOODLE* – Plataforma UFSM 2017.



Fonte: <http://site.ufsm.br/servicos/MOODLE>, acessado em 18/12/2017.

É perceptível, que para além da atualização das versões do ambiente virtual de 2017, houve também uma reconfiguração própria do NTE quanto a interface do *login* de acesso ao *MOODLE* UFSM, potencializando ainda mais a integração e convergência digital entre modalidades, como mostram as figuras a seguir:

Figura 10. Opções de acesso no AVA *MOODLE* – Plataforma UFSM 2019.



Fonte: <https://www.ufsm.br/moodle/>, acessado em 21/06/2019.

A Tabela 8, a seguir, demonstra as principais ferramentas e recursos de ensino-aprendizagem dispostos no ambiente *MOODLE*, bem como uma descrição simples de suas potencialidades.

Tabela 8. Principais ferramentas e recursos disponíveis no *MOODLE*.

Ferramenta	Aplicação
Agenda	Permite agendar tarefas, e realizar sinalizações importantes para o bom andamento do curso a distância.
Bate-papo	(Chat) neste ocorre a realização de discussões textuais via web em tempo real.
Diário	Oferece ao aluno um editor de texto de uso individual, onde podem ser feitas anotações. Tanto o professor como o tutor têm acesso às anotações dos diários dos seus alunos e podem acrescentar comentários a respeito.
Fórum de discussões	Serve para postar mensagens sobre determinado tema. Os participantes têm a opção de receber, via e-mail, cópias de todas as mensagens trocadas na discussão.
Fórum de notícias	Serve para serem postados notícias gerais e anúncios do curso.
Glossário	Com ela os participantes criam e atualizam uma lista de conceitos e definições que aprendem durante o curso, como se fosse um dicionário.
Pesquisa de opinião	Para fazer pesquisas de opinião rápidas, para estimular a reflexão sobre um determinado conteúdo, o professor elabora uma pergunta com diversas opções de resposta e o aluno responde.
Questionários	Ferramenta composta por diversas questões, sobre os conteúdos da disciplina, e serve para revisar conteúdos e/ou avaliar o conhecimento dos alunos.
Tarefa	É atividade a ser desenvolvida pelo participante, seguindo a orientação dada pelo professor e deve ser enviada no formato digital, utilizando a plataforma. Exemplo: resenha, resumos, redações, projetos, relatórios e imagens.
Wiki	Permite que se construam documentos de forma interativa envolvendo os alunos em grupos, proporcionando a construção do conhecimento de maneira colaborativa.

Fonte: Miola; Bagetti (2014, p.2).

Esta apresentação breve dos principais recursos que integram o AVA *MOODLE* e viabilizam o processo educativo mediado por tecnologias. Além dessas, também contemplam o ambiente as seguintes ferramentas/recursos²³ que não constam na tabela anterior: enquete, fórum, tarefa, questionário, lição, livro, pesquisa de avaliação, arquivo, página, Wiki, pasta, URL e rótulo.

De modo geral, ambas tecnologias neste AVA permitem aos DF e EF que classifiquem e forneçam comentários sobre os arquivos enviados e as atribuições, discussão em tempo real, criar e pesquisar um banco de entradas de registro, realizar pesquisas para coletar feedback, possibilitando aos professores e estudantes discussões assíncronas, lista de definições, como um dicionário, entrega de conteúdo de forma flexível, projetar e definir testes, auto avaliações, que podem ser marcados automaticamente e feedback e/ou para corrigir as respostas mostradas, como também a coleta de dados dos estudantes a fim de contribuir com o modo como os professores desenvolvem suas aulas, entre outras.

As questões Q9 e Q10 buscaram evidenciar quais dos recursos/ferramentas os DF e EF consideram importantes para o alcance de um processo formativo de qualidade e quais desses recursos/ferramentas tem preferência de uso mais frequente pelos formadores e estudantes do Curso de Pedagogia noturno.

O que se pôde depreender desta análise interpretativa na Q9 foi um comparativo das percepções dos DF e EF, onde os DF informaram que no último ano não utilizaram ferramentas

²³ Descrição específica das atividades recursos do *MOODLE* podem ser visualizadas na página oficial deste ambiente, através do link na pagina: <https://docs.moodle.org/35/en/Activities>.

da web para bibliografia (endnote, mendeley, citeulike, ottobib, etc) e consideram moderadamente importante o uso de simulações e jogos educativos no processo formativo, enfatizado com grande apreço pelos EF todos os recursos/ferramentas citados na tabela 9, a seguir:

Tabela 9: Comparativo dos Recursos/ferramentas mais importantes na visão dos sujeitos.

Q9	DF	EF
1. Site online da biblioteca UFSM	IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE
2. MOODLE	MUITO IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE
3. Ferramentas da web para bibliografia (endnote, mendeley, citeulike, ottobib, etc.)	NÃO UTILIZOU NO ÚLTIMO ANO	MUITO IMPORTANTE
4. Site da UFSM	MUITO IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE
5. Livros e textos digitais	MUITO IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE
6. Conteúdo dos assuntos disponíveis fora da ufsm (opencourseware, khan academy, itunes, youtube, etc.)	IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE
7. Simulações ou jogos educativos	MODERADAMENTE IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE

Fonte: Autora (2019).

Ressalta-se que o AVA *MOODLE* é considerado por DF e EF como um dos recursos tecnológicos de suma importância para qualificar o processo de Formação de Professores a partir da mediação de tecnologias educacionais.

Como questão complementar, a **Q10** averiguava quais os recursos/ferramentas os DF preferiam que seus estudantes utilizassem e quais desses recursos/ferramentas os EF preferiam que seus formadores utilizassem, ambos identificando a frequência de uso (mais ou menos) na Formação Inicial de Professores. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 10. Comparativo dos Recursos/ferramentas utilizados pelos DF e EF.

Q10	DF	EF
1. Moodle da UFSM	5-mais	5-mais
2. Livros ou textos digitais	5-mais	5-mais
3. Conteúdo das aulas disponíveis gratuitamente fora da ufsm (opencourseware, khan academy, itunes u, clínica mayo, etc.)	5-mais	5-mais
4. Simulações ou jogos educativos	3	5-mais
5. Compilação de palestras (para uso/revisão posterior)	0- não sabem	5-mais
6. Ferramentas de colaboração on-line (colaboração do blackboard, adobe connect, google docs, etc)	4	5-mais
7. Uso integrado do tablet durante a aula	0- não sabem	4
8. Uso integrado do celular na sala de aula	0-não sabem	5-mais
9. Uso integrado do notebook na sala de aula	4	5-mais

Fonte: Autora (2019).

Ficou perceptível nesta décima questão que, por parte dos EF, todos os recursos/ferramentas listados são destacados por ambos para que seus docentes formadores utilizem com mais frequência. Em uma escala de 0 a 5, 99% destacaram a média cinco de preferência para que seus formadores utilizassem ainda mais tais recursos para fins de tarefas e atividades desenvolvidas na Formação Inicial de Professores. Enquanto os DF, em uma escala de 0 a 5, se mostraram nulos quanto a frequência de uso para os itens 5,7 e 8 da tabela 10, que inferiam sobre a utilização dos aparelhos tablet e celular na sala de aula e o compilamento de palestras por seus EF.

Contudo, o professor ao planejar deve considerar essencialmente os princípios da interatividade, colaboração, integração e convergência entre modalidades educativas para a aprendizagem efetiva dos estudantes mediada pelas tecnologias educacionais e seus recursos em rede. Freire (1984) provoca o professor que planeja com aporte das tecnologias:

[...] de forma sistematizada a organização conceitual que deverá ser trabalhada e problematiza o objeto de ensino, permitindo ações e operações através de recursos hipermidiáticos. Os estudantes, interagindo uns com os outros e com os professores, tem condições de se apropriar dos conceitos, superando o conhecimento no nível da doxa pelo conhecimento científico- tecnológico o que dá no nível do *logos* (p. 01).

Em suma, das questões apresentadas, esse AVA tem reconhecimento dos DF e EF como ambiente que possibilita a integração, colaboração, troca de saberes e interatividade entre todos os sujeitos imersos no processo formativo mediado pelas TIC. O *MOODLE* viabiliza a troca de vivências, mais direta e constante em comunicação, como inferida em estudo anterior, sobre a importância do desenvolvimento da interatividade na interface do *MOODLE*.

Os princípios da interatividade e a colaboração são importantes para repensar a cultura universitária tradicional, pautada em aulas expositivas e materiais impressos, precisa ser revertida e isso somente será possível com tecnologias que permitam aos professores exercerem sua autonomia na produção dos recursos e tarefas de estudo. O intuito do movimento *BL* desloca-se para esta intencionalidade, de aprendizagens combinadas. Portanto, verificar a percepção dos DF e EF quanto à utilização de tecnologias educacionais como o AVA *MOODLE* na perspectiva da Formação de Professores para a educação livre e aberta é recente e ainda desafiadora, o que torna relevante enfatizar outras pesquisas sobre a temática que cada vez mais se torna emergente, também no contexto educativo da UFSM.

4.4 *BLENDED LEARNING* COMO SISTEMA PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGEM COMBINADA

A Educação Brasileira apresenta como realidade social e cultural uma nova geração de estudantes imersos cotidianamente na convergência digital, dominando e integrando com frequência as tecnologias nos afazeres pessoais e acadêmicos. No entanto, é recorrente que parte desses estudantes, ao ingressarem nos contextos educativos, por vezes são barrados de utilizarem aparelhos tecnológicos em sala de aula.

As seguintes considerações revelam essa realidade:

Estamos vivendo um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional, principalmente com a disseminação das TDIC e o fato de elas estarem adentrando a sala de aula. Os alunos, na sua maioria, dispõem dessas tecnologias e os que frequentam as aulas estão usando-as, porém, como e com que objetivo? Em alguns casos os professores estão sabendo explorar esses recursos, integrando-os às atividades que realizam. Porém, a maioria está se sentindo desconfortável com o fato de o aluno não estar “prestando atenção” no que está sendo exposto pelo professor. Esses fatos têm mobilizado muitos coordenadores e professores dos cursos de graduação das instituições de ensino superior. Há um grande interesse em mudar e propor algo inovador, que possa resolver o problema da evasão, da falta de interesse dos estudantes pelas aulas e, conseqüentemente, o alto número de repetências em disciplinas, especialmente das ciências exatas. (VALENTE, 2014, p.94).

Em decorrência disso, os métodos de ensino tradicionais, os recursos educacionais e as aulas expositivas, utilizados para a exposição e transmissão de informações, como repositório de textos/arquivos não são suficientes na forma que os professores conduzem a formação atual. O impasse ocorre diante da necessidade premente de mudança para metodologias ativas na integração das tecnologias e ambientes virtuais como potencializadores da aprendizagem, mediando o processo formativo mediado pelas TIC.

Essa realidade exige do DF diferentes formas de organização, tanto no campo didático-metodológico-pedagógico, quanto no sentido de necessidade formativa. É nesse universo que a ressignificação de suas práticas, competências e saberes pedagógico-tecnológicos têm espaço para desenvolver a Formação de Professores diante de novas modalidades de formação e de aprendizagem.

Nas concepções de Graham (2006) e de Christensen, Horn e Staker (2013), o *Blended Learning* é reconhecido como um modelo formal na educação que busca potencializar a aprendizagem mediada pela tecnologia; fortalecer a aprendizagem individual e coletiva; proporcionar interatividade e autonomia aos professores e estudantes; possibilitar o aprendizado/percurso formativo considerando o ritmo, estilo, dificuldades e potencialidades dos estudantes em formação, dentre outras intencionalidades de maneira a integrar os espaços físicos com os espaços *online*/virtuais.

No contexto do Ensino Superior, principalmente nos cursos que visam à Formação Inicial de Professores, no caso, as Licenciaturas, tornou-se premente investigar a importância percebida por ambos os sujeitos (formadores e em formação) sobre o uso pedagógico-tecnológico das TIC e os ambientes de aprendizagem que emergem na modalidade presencial, considerando o contexto da UFSM, onde apresenta o AVA *MOODLE* como plataforma institucional disposta ao processo formativo de DF e EF.

Nesse viés, dando continuidade na análise e interpretação dos dados obtidos nessa pesquisa, na **Q11** verificou-se que os DF acreditam ser no ambiente de aprendizagem que os EF tendem a aprender melhor. Os dados alcançados demonstraram que 60% dos formadores apostam em ambientes de aprendizagem que integrem componentes mistos com atividades *online*. Quanto ao desenvolvimento do percurso formativo no Curso de Pedagogia noturno, 42,5% dos EF também destacaram preferência por disciplinas organizadas com alguns componentes/atividades *online*.

Assim, concorda-se com o cenário desafiador da universidade apontado por Valente (2014, p. 80), no que diz respeito às salas de aula universitárias, cada vez mais vazias, ou quando os estudantes se fazem presentes “somente com o corpo”, fazendo coisas diferentes do contexto

da aula. Nesse sentido, a Sociedade do Conhecimento demanda mudanças e desafios aos contextos educativos.

Dessa forma o repertório didático, metodológico e pedagógico dos professores necessita de modificações na organização da sala de aula, na seleção de recursos e ferramentas a serem utilizadas e integradas ao processo formativo de ensino-aprendizagem e exige novas práticas, novas possibilidades e modalidades de ensino a fim de transcender o saber, de problematizá-lo e de construí-lo com os estudantes em formação inicial, qualificando o ensino e, portanto, a formação destes sujeitos para a atuação como futuros formadores na Educação Básica.

Nessa direção, o *BL* é uma tendência que está se expandido no âmbito internacional e nacional, como mudança convergente para o cenário atual de ensino:

Não há como ignorar as novas linguagens, culturas e hábitos dos jovens, para os quais a separação entre virtual e real é cada vez mais tênue. É bastante previsível, pois, que essa convergência entre real e virtual na educação seja fato inexorável. A tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância — em geral *online* — vem sendo referida por meio de diversas denominações, das quais se destacam ‘cursos híbridos’ e *Blended Learning*. (TORI, 2009, p. 121).

Dentre as possibilidades educacionais de integrar as TIC e AVA nos percursos de Formação de Professores está o *BL* como mediação estratégico-pedagógico-tecnológica.

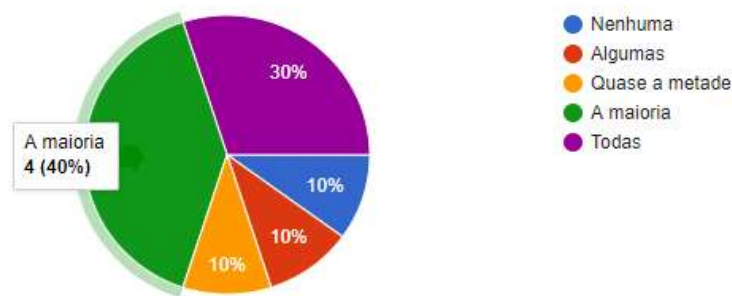
Tendo em vista as várias nomenclaturas supracitadas, neste estudo a escolha pelo termo *Blended Learning* ou aprendizagem combinada, decorre do reconhecimento, divulgação e produções científicas advindas da comunidade científica internacional, fortalecendo e enriquecendo conceitualmente a ênfase da nossa temática de pesquisa. O *BL* e seus modelos de aprendizagem imprimirão a tônica pedagógica ao que compreendemos como “integração das TIC e AVA nos processos formativos iniciais de professores para a Educação Básica, ou sejam, as licenciaturas”.

Adiante na **Q12** deste estudo, procurou-se identificar o tipo de ambiente de aprendizagem que preferem trabalhar ou ofertar aos estudantes, surpreendentemente 70% dos DF ressaltaram que ambientes com disciplinas com algumas atividades *online* seria o ideal para efetivar o trabalho acadêmico dos estudantes. Os EF num percentual de 45%, semelhante à questão anterior, destacaram a mesma percepção dos seus formadores.

Na tentativa de alavancar o retorno dos respondentes, atrelando suas experiências e preferências de uso de modo a satisfazer as inquietações deste eixo que trata do *BL* enquanto sistema pedagógico para a aprendizagem combinada, a **Q13** procurou verificar nos dois últimos semestres, quantas disciplinas apresentaram componentes/atividades *online* e presenciais integrados na visão dos formadores e estudantes do referido curso pesquisado. O retorno foi de 40% dos DF que apontaram que a maioria de suas disciplinas nos últimos dois semestres (compreendidos no período do 2º sem de 2018 e 1º sem 2019) apresentaram componentes *online* e presenciais integrados; um destaque para os demais 30% dos formadores que afirmaram que todas as suas disciplinas ofereceram este sistema misto de organização didático-pedagógico, como infere o *BL*.

Vejamos o gráfico 8 a seguir:

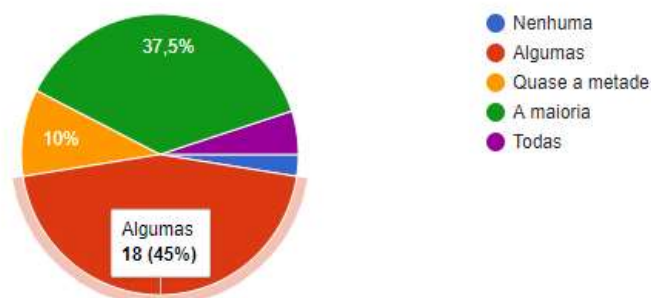
Gráfico 8: Disciplinas que apresentaram componentes *online* e presenciais integrados na percepção dos DF.



Fonte: Autora (2019).

Em comparação aos resultados anteriores os estudantes-futuros professores divergiram um pouco da percepção dos seus formadores. Quando questionados quantas das suas disciplinas cursadas e/ou matriculadas apresentaram componentes/atividades *online* e presenciais integrados também nos últimos semestres, 45% dos EF assinalaram que algumas dessas disciplinas ofereceram atividades ou tarefas de estudo de modo misto e combinado, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 9: Disciplinas que apresentaram componentes *online* e presenciais integrados na percepção dos EF.



Fonte: Autora (2019).

Ainda do gráfico acima, destacam-se os outros 37,5% dos EF que semelhante ao percentual dos formadores, apontaram que sim, a maioria de suas disciplinas ofertaram componentes *online* e presenciais integrados simultaneamente; o que aponta um caminho possível, ainda que lento para a implementação do *BL* no Curso de Pedagogia Noturno e mais precisamente na Formação Inicial de Professores.

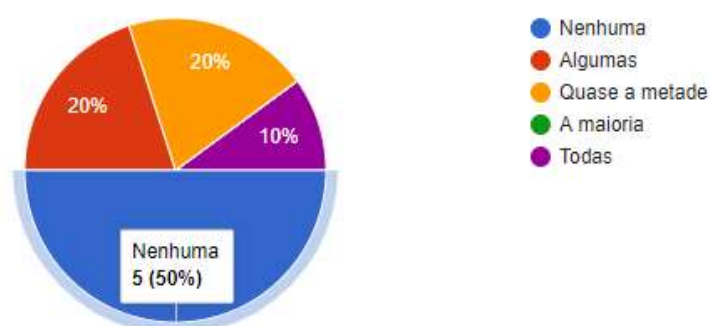
A intensidade do avanço das tecnologias no cenário educacional requer novas estratégias educacionais com a inserção das mídias digitais, diferentes TIC e ambientes virtuais nos processos educativos e demandam da/na docência saberes pedagógicos e também tecnológicos para se apropriar, utilizar e integrar as tecnologias digitais como ferramentas mediadoras do processo educativo, e, portanto, do processo formativo dos estudantes, como é uma proposta do sistema híbrido. A fim de contemplar e impulsionar novas ações educacionais dos docentes formadores diante dos diferentes perfis de estudante, de organização didática e dos desafios incumbidos da educação contemporânea. Tori (2009) destaca que as tecnologias interativas:

[...] têm produzido grande impacto na sociedade, alterando relações de tempo e espaço no trabalho, no lazer e nas relações sociais. Compreender o aluno que vive essa nova realidade, suas necessidades e especificidades, inseri-las em um contexto socioeconômico e cultural, e assim atendê-lo e formá-lo adequada e eficazmente, é um grande desafio da escola contemporânea. (p.121).

O sistema *BL* representa uma viragem na Educação Superior - o intuito é integrar as oportunidades de aprendizagem presencial e virtual, valorizando, simultaneamente, as tecnologias digitais e os ambientes virtuais com diferentes modos de interação entre os DF e EF. Isto já projetando a combinação de atividades, tarefas de estudo e aprendizagem a serem encaminhadas e desenvolvidas no ensino presencial em convergência com ensino *online*.

Conhecendo as possibilidades de integração do *BL* mais precisamente na **Q14**, questionou-se os DF “*Nos dois últimos semestres, você foi professor (a) de alguma disciplina totalmente online?* ” As respostas obtidas assemelharam-se tanto na percepção dos DF, quanto dos EF. O retorno foi de 50% dos DF ao afirmarem que nenhuma de suas disciplinas teriam sido dispostas totalmente *online*, como mostra o gráfico 10 abaixo:

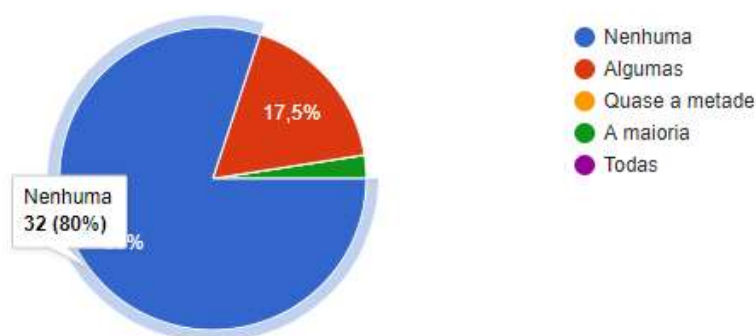
Gráfico 10: Experiência dos DF com disciplinas totalmente *online*.



Fonte: Autora (2019).

De acordo, com a mesma questão disposta aos EF “*Nos dois últimos semestres, você foi estudante de alguma disciplina totalmente online?* ”, o retorno obtido foi de 80% dos EF que mencionaram a mesma experiência dos DF, quanto à familiaridade com alguma disciplina totalmente *online*, como ilustra o gráfico 11 a seguir:

Gráfico 11: Experiência dos EF com disciplinas totalmente *online*.



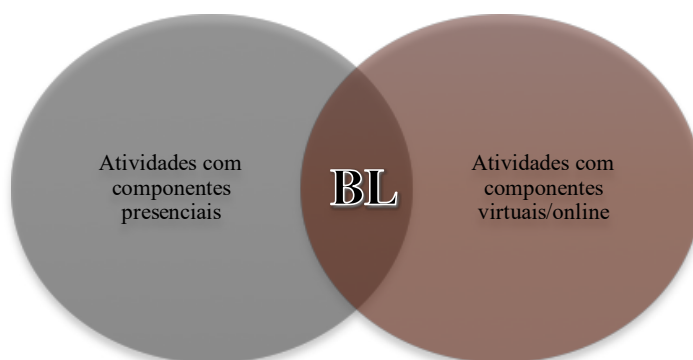
Fonte: Autora (2019).

Esses resultados direcionam-se aos apontamentos sinalizados ao *BL* como modelagem pedagógica interligada às metodologias ativas de aprendizagem consolidada; para o conjunto de pesquisadores norte-americanos, Christensen, Horn e Staker (2013), um olhar avançado sobre a concepção de *BL*, como um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, em tecnologia *online*, com algum elemento de influência do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do aprendizado.

O *BL* permite uma nova configuração dos processos formativos oferecidos atualmente pelas Instituições de Ensino, configurando-se como uma nova pedagogia de formação pelo qual direciona atividades de ensino presenciais ou face-a-face (*online/virtual*) apoiadas pelas tecnologias digitais.

A Figura 11, a seguir, demonstra a conexão que sustenta nossa pesquisa.

Figura 11: Representação da mediação possibilitada pelo Sistema *BL*.



Fonte: Autora (2018).

Esta concretização está apoiada nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo *Center for Analysis and Research- EDUCAUSE*. Esta instituição, sem fins lucrativos, tem como missão em suas investigações a evolução da Educação Superior pelo uso das tecnologias da informação e comunicação.

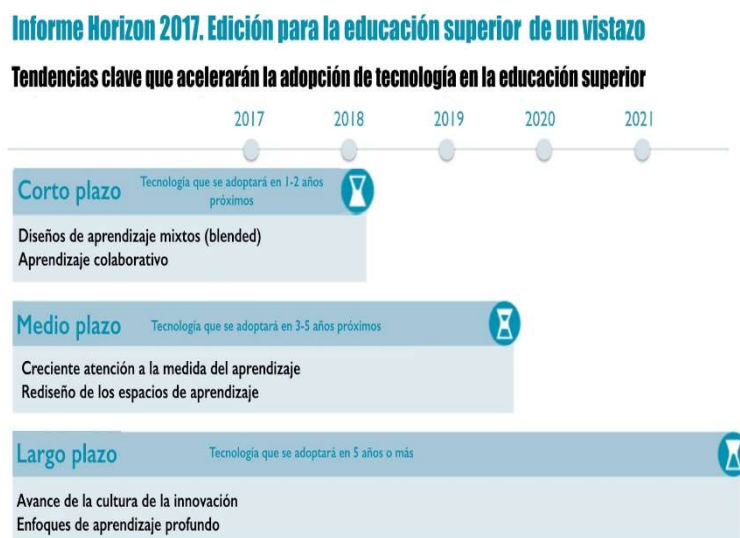
A obtenção de dados das pesquisas deste centro, provêm do Serviço de Núcleo de Dados, o Centro Educause para Análises e Investigação (ECAR) e a partir de fevereiro de 2018 foi adquirida pela EDUCAUSE, o *New Media Consortium* (NMC) que de certa forma é um consórcio internacional, também sem fins lucrativos, de organizações cuja preocupação de estudo e pesquisa volta-se para a aprendizagem, a exploração e uso de novas mídias e novas tecnologias, (NMC, 2017).

O *NMC Horizon Report 2017 na edição Educação Superior* é uma colaboração entre o NMC e a EDUCAUSE *Learning Initiative* (ELI). O andamento, descobertas nas pesquisas e projetos destas organizações são anuais e envolvem um número expressivo de instituições parceiras, sujeitos de pesquisa como professores e estudantes de Universidades, cujo foco é de identificar e descrever tecnologias emergentes que possam vir a ter impacto sobre a aprendizagem, o ensino e a pesquisa inventiva na educação.

De acordo com os dados de *ECAR* e *NMC*, o *BL* é uma das tendências emergentes na educação mundial, devendo proporcionar mudanças na adoção e utilização massiva de diferentes tecnologias no ensino, com crescimento elevado a curto prazo no Ensino Superior em

ambiente mundial, como demonstra a figura 7, a seguir, extraída do Relatório *Horizon*²⁴ *Report* edição Ensino Superior (2017), traduzida para o espanhol:

Figura 12: Relatório *Horizon Report* (2017) sobre adoção de tecnologia na Educação Superior.



Fonte: NMC (2017).

Os estudos investigativos destes centros apontam tendências para o uso de tecnologias na Educação Superior como o *BL*, tendendo a modificar diretamente o cenário de formação dos professores e aprendizagem dos estudantes, e de antemão destacam o impacto destas tecnologias nas principais missões de universidades e faculdades do mundo.

Enquanto na Educação Superior brasileira essa modalidade de ensino ainda caminha lentamente em comparação ao cenário internacional, aos poucos o *BL* tende a se difundir.

Mais recentemente, essa abordagem tem se popularizado e o termo *Blended Learning* começa a se consolidar. Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados. No Brasil, a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que faculta às instituições de ensino a inclusão de atividades não-presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso (Brasil, 2001) ajudou a impulsionar essa hibridização. (TORI, 2009, pp.1-2).

Até meados do ano de 2001, a legislação não normatizava as atividades e tarefas semipresenciais, como infere o sistema *BL*, nos cursos presenciais das IES. Mais tarde, como Tori (2009) evidenciou estas atividades combinadas *online* e presencial foram regulamentadas por meio da Portaria MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, já mencionada no texto desta Dissertação de Mestrado.

Em decorrência da revogação da Portaria nº 2.253/2001, o MEC publica uma nova legislação, cuja, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, em seu artigo 1º, facultando a todas as IES a inclusão de atividades não-presenciais até o limite de 20% da carga horária total do curso, ou seja, no sistema *BL*. Nesta portaria o termo semipresencial fica caracterizado como

²⁴ Disponível em <<https://www.nmc.org/publition/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-spanish/>>.

uma modalidade de ensino disposta de “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”.

Assim, como a expansão da EaD que previra métodos de ensino-aprendizagem totalmente mediados pelas tecnologias digitais e ambientes virtuais, a potência de combinação de novas possibilidades de ensino, formação e mudanças nas metodologias de aprendizagem híbrida deve-se também à criação de Programas e Cursos Especiais que visam à formação de professores, no modelo semipresencial, como exemplo, o contexto dos Cursos de Licenciatura/UFSM. Os currículos preveem e possibilitam a organização das atividades didáticas e tarefas de estudo em até 20% da carga horária total do curso e não da disciplina em componentes virtuais mediadas por TIC e AVA, como intui a perspectiva do *BL*.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFSM (2016, p. 8) prevê que “os cursos poderão, de acordo com a normatização da Portaria MEC nº 1134/2016, fixar o percentual de no máximo 20% da carga horária total em oferta semipresencial, desde que com previsão nos Projetos Pedagógicos de Curso”.

Nesse horizonte de componentes virtuais e presenciais, o pesquisador Charles R. Graham, em suas investigações expõe ao leitor cinco questões oportunas relacionadas diretamente ao sistema de ensino combinado/mesclado (*BL*), são elas: *What is Blended Learning? Why BLeND? What current Blended learning models exist? What is sues and challenges are faced when BLeNDing? What are the future directions of Blended learning systems?*²⁵ (GRAHAM, 2006, p. 1).

Estas problematizações permitem refletir sobre as mudanças no modo de organização das práticas docentes desenvolvidas pelos formadores na Ensino Superior, incluindo os saberes mesclados do presencial e *online* que se concentram segundo Graham (2006), em permitir o acesso, a flexibilidade, melhorando o ensino atual, as práticas de aprendizagem e a transformação na forma como as pessoas aprendem atualmente.

É nesse sentido que as afirmações apresentadas na **Q15** complementam os dizeres de Graham (20016) sobre as mudanças na forma como as pessoas interagem e aprendem na contemporaneidade. Mais uma vez, as respostas dos DF e EF se aproximaram muito, o que nos leva a refletir o quão é importante são as relações pessoais e interpessoais na Formação de Professores. É indispensável que os formadores conheçam o perfil de estudantes para qual terão a árdua tarefa de formar professores ao longo do percurso formativo, e em contraponto, os estudantes sentirem-se confiantes com a figura dos formadores e de sua prática docente para suprir suas dúvidas e dificuldades e assim qualificar os ambientes de aprendizagem e o processo de formação.

Das poucas discordâncias encontradas no comparativo dos DF e EF nessa questão, elegemos os itens 1, 2 e 3 apresentado na tabela abaixo:

²⁵ Tradução livre: “O que é aprendizagem Blended? Por quê Blended? Quais modelos atuais de aprendizagem BL existem? O que são os processos e desafios que são enfrentados no B-Learning? Quais são as direções futuras dos sistemas de aprendizagem B-Learning?” (GRAHAM, 2006, p.1).

Tabela 11: Grau de concordância dos DF e EF nas seguintes afirmações:

Q15	DF	EF
1. Os estudantes gostam de manter a vida social separada da vida acadêmica	DISCORDAM	NEM CONCORDAM/NEM DISCORDAM
2. Os estudantes estão mais ativamente envolvidos nas disciplinas que usam tecnologia	NEM CONCORDAM/NEM DISCORDAM	CONCORDAM
3. Para quando os estudantes se formem, a tecnologia usada nas disciplinas os terá preparado adequadamente para a vida profissional	CONCORDAM	NEM CONCORDAM/NEM DISCORDAM
4. Os estudantes não assistem as aulas das disciplinas quando o conteúdo está disponível online	DISCORDAM	DISCORDAM PARCIALMENTE
5. Ao ingressarem na UFSM os estudantes estão preparados para usar a tecnologia necessária para as disciplinas	DISCORDAM	DISCORDAM
6. A tecnologia prepara de uma maneira melhor aos estudantes para seus futuros planos educacionais (por exemplo, para mudar de curso, fazer pós-graduação)	CONCORDAM	CONCORDAM
7. A tecnologia me faz sentir mais conectado com o que acontece na universidade	CONCORDAM	CONCORDAM
8. A tecnologia me faz sentir conectado com os estudantes	CONCORDAM TOTALMENTE	CONCORDAM
9. A tecnologia me faz sentir conectado com os outros professores	CONCORDAM	CONCORDAM
10. A tecnologia ajuda aos estudantes alcançar seus resultados acadêmicos.	CONCORDAM MUITO	CONCORDAM
11. É mais provável que eu esteja envolvido nas atividades da minha universidade se eu me informar delas através da tecnologia	CONCORDAM	CONCORDAM
12. O uso de dispositivos celulares na sala de aula auxilia na melhora da aprendizagem.	CONCORDAM	CONCORDAM

Fonte: Autora (2019).

A afirmativa do item 1 diz respeito aos estudantes, se ambos *gostam de manter a vida social separada da vida acadêmica*, os formadores discordam dessa declaração e os EF não apresentaram nem concordância e nem discordância. No item 2- *Os estudantes estão mais ativamente envolvidos nas disciplinas que usam tecnologia* foi acordada por 100% dos EF que sim, que as tecnologias, suas interfaces, ferramentas e recursos proporcionam maior envolvimento e interação nas disciplinas, no entanto, na percepção dos DF não há concordância e nem discordância quanto a esta afirmação.

Quanto ao item 3 declarou- *Para quando os estudantes se formem, a tecnologia usada nas disciplinas os terá preparado adequadamente para a vida profissional*, o retorno foi de 100% dos DF que concordam com a afirmação supracitada, ambos percebem que as experiências com tecnologias no percurso formativo inicial corroboram com o desenvolvimento profissional dos futuros professores, os EF. Estes últimos não apresentaram concordância e nem discordância, o que nos preocupa em saber se de fato o uso e integração das tecnologias oferecido pelos formadores tem potencializado aprendizagens combinadas e práticas pedagógicas efetivamente relacionadas a atuação profissional dos estudantes.

As demais alternativas que obtiveram respostas iguais ou muito semelhantes, abordavam sobre a influência da tecnologia na melhor preparação dos estudantes para seus planos educacionais futuros, nas possibilidades de manter conexão com outros estudantes e professores, no auxílio que as TIC apresentam quanto ao alcance dos resultados acadêmicos e no envolvimento dos EF com as atividades institucionais e por fim no uso de dispositivos celulares na sala de aula como suporte pedagógico e de aprendizagem.

Assim sendo, essa combinação de saberes mistos de ensino, torna-se abrangente e vislumbra novas possibilidades didático-pedagógicas diante das diferentes formas de integração das TIC e AVA nas abordagens/metodologias educacionais que o *BL* propõem. Tecendo assim, a ressignificação das ações educacionais, a (auto) transformação dos docentes formadores de professores na promoção da aprendizagem e formação dos estudantes imersos as tecnologias do século XXI.

De acordo com Valente (1998):

A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor precisa deixar de ser repassador do conhecimento – o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passa a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (p.6-7).

Continuadamente nessa direção, que esta pesquisa indagou nas **Q16** (*Que tipos de atividades ou tarefas você prefere que seus estudantes façam online? Que tipos de atividades ou tarefas você prefere fazer online?*) E **Q17** (*Que tipos de atividades ou tarefas você prefere que seus estudantes façam presencialmente? Que tipos de atividades ou tarefas você prefere fazer presencialmente?*), sobre as atividades e tarefas de estudo realizadas em diferentes ambientes de aprendizagens- virtual e presencial inferida ao *BL* e comparando as diferentes percepções, preferências e experiências formativas dos **DF** e **EF** do Curso de Pedagogia noturno do CE/UFSM.

Vejamos o quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Atividades e tarefas *online* preferidas por DF e EF.

DF PREFERE QUE SEUS ESTUDANTES FAÇAM ONLINE	EF Você prefere fazer online
Fóruns, levantamento de dados, download de artigos científicos.	Baixar material no MOODLE , consultar recados e atividades dos professores.
Fóruns, tarefas, produção textual colaborativa.	Pesquisa e produção textual
Interação via fórum no ambiente MOODLE e postagem de tarefas.	Questões para responder, relatórios, ficha de leitura, envio de trabalhos
Pesquisas, fóruns, postagem de tarefas	Envio de atividades/envio de tarefas
Acessem materiais para leitura	Pesquisar artigos. Vídeos aulas.
Atividades programadas no MOODLE	Trabalho e atividades em grupos
Fórum, envio de tarefa, diário, acesso aos textos digitais e vídeos. Tenho optado em disponibilizar todo os textos no MOODLE .	Ler artigos online. Assistir a vídeos de estudos, entrevistas e reportagens. Assistir vídeos musicais e de filmes. Produzir textos através do google drive, pois assim possibilita que meus trabalhos fiquem armazenados com menos possibilidades de perdas.
Fóruns de discussões das teorias estudadas no MOODLE , assistam documentários, filmes sobre as teorias, façam auto e hetero avaliação, etc	Aquelas que exigem mais tempo para melhor compreensão, pois são extensas ou algo do tipo.
Atividades avaliativas.	Leitura de textos, atividade extra da aula
Leitura, produção de escrita e pesquisas, resolução de casos.	Atividades dinâmicas, jogos, criações, etc..

Fonte: Autora (2019).

Na tabela supracitada da **Q16**, percebe-se que os DF preferem que seus estudantes realizem no modo virtual-*online* atividades e tarefas de estudo relacionadas a produção textual,

postagem e envio de trabalhos, fóruns de discussões, acesso a materiais para leitura, atividades avaliativas entre outras. Quanto a percepção dos EF, ambos de modo geral elucidaram que preferem realizar no ambiente virtual-*online* atividades e tarefas de estudo como pesquisas, acesso a materiais diversificados como jogos, vídeos, entrevistas, reportagens, documentários, filmes, como também o acesso, consulta, envio e postagem de atividades solicitadas pelos professores, trabalhos em grupo, acesso a outros materiais que não estão mais dispostos ou dificilmente são encontrados em versões impressas e também ressaltaram que os componentes de aprendizagem *online* facilitam a realização de atividades extra sala de aula.

No entanto, sabe-se que as tecnologias seus recursos e ambientes virtuais de aprendizagem unicamente sem apoio, habilidades tecnológicas e intencionalidade pedagógica dos usuários (DF/EF), não oferecem novas estratégias de aprendizagem e metodologias de ensino. Nesse viés, VÁSQUEZ (2014) apresenta o *BL* como aprendizagem combinada da cultura presencial e digital-virtual e correlaciona aos desafios enfrentados no cenário atual da educação, onde as ferramentas computacionais sozinhas não mudam automaticamente as metodologias de ensino, portanto:

Ante esta irrupción de las nuevas tecnologías del conocimiento y la información (TIC) la educación es una de las disciplinas más beneficiadas. Sin embargo, las herramientas informáticas por sí solas no cambiarán automáticamente las metodologías de enseñanza, de ahí que se visualiza una potente combinación de la calidad de la tradicional cultura analógica presencial (personalizada e individualizada) con la potencia creativa y de valor selectivo y de filtrado (colectivo) de la nueva cultura digital virtual, en síntesis, blended learning, esto es una combinación de clases presenciales y actividades en línea a través de plataformas tecnológicas institucionales y/o de código abierto o aplicaciones Web 2.0 de uso personal y grupal por parte de docentes y alumnos. Las plataformas tecnológicas ayudan a la organización de actividades no presenciales complementarias al desarrollo de asignaturas o cursos presenciales. Se puede ofrecer información y seguimiento de forma restringida al grupo de alumnos, así como evaluar el trabajo realizado por estos (pruebas de autoevaluación, coevaluación, evaluación continua, seguimiento individualizado, acreditación de saberes). (p.14)

Considerando como infere o autor supracitado que as “plataformas tecnológicas ajudam na organização de atividades presenciais”, na **Q17**, cerca de 90% dos DF apontaram preferência por atividades e tarefas de estudo relacionadas as discussões coletivas de material bibliográfico, relatos de experiência, seminários e apresentações reflexivas de textos, livros, artigos, vídeos ou documentários, realização de trabalho avaliativo ou prova sejam realizados ou contemplados no sistema de aprendizagem presencial. Ainda 10% dos DF afirmaram não ter preferência pois acreditam que qualquer atividade pode ser desenvolvida tanto em ambiente virtual quanto no presencial. Na percepção dos EF foi apontado que preferem realizar presencialmente atividades como discussão teórica, aulas expositivas, questões para responder, provas, rodas de conversa, debates, troca de ideias, experiências e pesquisas.

Nas questões supracitadas, quanto as atividades e tarefas realizadas presencialmente ou *online* ficou perceptível tanto na visão dos formadores, quanto dos EF que as atividades evidentemente declaradas contemplam minimamente práticas docentes atreladas a componentes *online* e presencial (*BL*); isto é, muitas das tarefas indicadas pelos sujeitos na **Q16** poderiam ser potencializadas em ambiente de sala de aula com mediação do professor, assim como as atividades elucidadas na **Q17**, poderiam ser enriquecidas se ambos docentes formadores e em formação desenvolvessem habilidades/fluência tecnológica-pedagógica (Kafai et al,1999) sob’

as TIC e AVA (como o *MOODLE* UFSM), para então utilizar/integrar recursos e ferramentas que vislumbrassem os diálogos e a realização potente dos trabalhos acadêmicos.

É nesse sentido que Valente (1998) infere:

o mediador necessita conhecer sobre a ferramenta computacional (linguagem de programação ou banco de dados), conhecer sobre processos de aprendizagem, e conhecer como intervir [...]. Esse conhecimento não é adquirido através de um treinamento. É necessário um processo de formação (p.140)

De acordo com a abordagem de Valente (1998), ambas as questões foram indispensáveis nesta pesquisa, para compreender a percepção dos formadores e dos estudantes futuros professores em formação inicial, quanto as suas experiências, habilidades e importância percebida na integração das tecnologias educacionais e ambientes de aprendizagem. De modo a qualificar os percursos formativos, de dominar as tecnologias a fim de eleger os materiais didáticos, de integrar as redes e ambientes virtuais e de articular pedagogicamente as potencialidades e/ou fragilidades dos recursos tecnológicos selecionados para uso nas disciplinas que contemplam e desafiam a qualidade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional docente incumbidos a Formação de Professores, seja ela inicial ou continuada.

Contudo, como afirma Freire (1984), o professor ao planejar deve considerar primordialmente princípio da interatividade, colaboração, integração e convergência entre modalidades educativas para a aprendizagem efetiva dos alunos mediada pelas tecnologias em rede.

E é nessa perspectiva, que emergem as contribuições do sistema *BL* como possibilidade pedagógica com componentes presenciais e *online*, onde viabilizam mudanças significativas no processo formativo dos estudantes e posteriormente no processo contínuo da construção da docência dos docentes formadores. De acordo com Tori (2009), com tais mudanças em curso:

[...]o aluno terá mais autonomia para escapar da massificação dos cursos presenciais convencionais e atender suas necessidades individuais, com liberdade para combinar seus programas de estudo com sua situação pessoal, família, lazer, tempo, habilidades e dificuldades. O conhecimento a respeito desse aluno determinará a evolução para o sucesso, a qualidade e a implantação dos cursos híbridos. Quanto maiores se conhecimento, que tende a demandar diversificação, mais força terá o *Blended Learning* em sua busca por uma 'educação sem distância'. (p.128)

A tendência *BL* preconiza e valoriza os espaços e momentos de ensino e aprendizagem presenciais, como a sala de aula, ao considerar que boa parcela do processo formativo, consolidadas em experiências, vivências e discussões reflexivas e interativas estabelecidas dos estudantes com os professores se constituem no ambiente presencial.

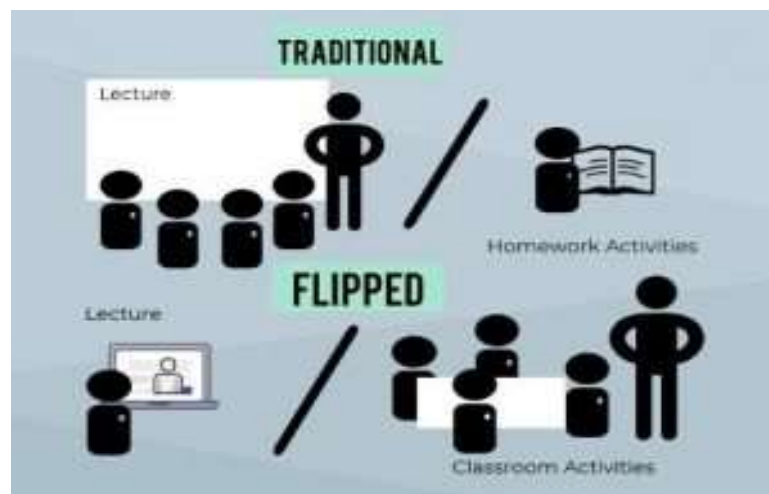
No entanto, simultaneamente, recomenda que o enriquecimento e o progresso dessas interações pessoais também podem ocorrer apoiadas nas inovações tecnológicas, a partir dos sistemas virtuais/*on-line* de ensino-aprendizagem, expandindo assim, os espaços educacionais e o trabalho pedagógico a ser realizado de forma híbrida nas Instituições de Ensino, como sugere Graham (2006).

De acordo com o autor supracitado, a gama de possibilidades do processo aprendizagem na formação inicial e continuada oferecidas no modelo *BL*, fortalecem a mistura e a diversificação de experiências nos espaços de formação na qual os estudantes e professores

possam acompanhar a velocidade com que as TIC vêm exigindo nas salas de aulas contemporâneas.

A proposta da aprendizagem combinada é concentrada no ambiente virtual com a informação básica de canalizar para a sala de aula as atividades mais criativas e problematizadoras e que necessitam de apoio, mediação e monitoramento dos professores, essa abordagem é denominada no *BL* de *Flipped Classroom*, traduzido em português como “sala de aula invertida”, já apresentada na RSL e ilustrada na imagem a seguir:

Figura 13: Representação do modelo *Flipped Classroom*.



Fonte: <http://teach.ufl.edu/resource-library/flipped-classroom/> acesso em 02/07/2019.

A proposta da sala de aula invertida, é uma das metodologias mais utilizadas na mescla do ensino presencial com o virtual, ou seja, *BL*, tem por finalidade contribuir para que na interação *online* e presencial os estudantes possam desenvolver suas atividades, tarefas e estudos, num dado momento com o apoio e mediação do professor e outrora com apoio das ferramentas e mediados por ambientes virtuais.

O cenário científico internacional tem desenvolvido pesquisas sobre a aprendizagem combinada com a perspectiva de apresentar ferramentas e recursos capazes de potencializar a conduta reflexiva dos estudantes, ainda mais percebida no contexto do Ensino Superior, como ressalta o pesquisador a seguir:

At the heart of Blended learning redesign is the goal to engage students in critical discourse and reflection. The objective is to create dynamic and vital communities of inquiry where students take responsibility to construct meaning and confirm understanding through active participation in the inquiry process. Blended learning can be opportunity to fundamentally redesign teaching and learning approaches in ways that realize increased effectiveness, convenience, and efficiency (VAUGHAN, 2010, p. 61)²⁶.

Vaughan (2010) apresenta a conceituação do termo “aprendizagem híbrida” uma das nomenclaturas dispostas ao *BL*. De acordo com o teórico supracitado, o *BL* parte da perspectiva

²⁶ Tradução livre: “No coração da reformulação do Blended Learning está o objetivo de envolver os alunos no discurso crítico e na reflexão. O objetivo é criar comunidades dinâmicas e vitais de investigação nas quais os estudantes assumam a responsabilidade de construir significado e confirmar a compreensão por meio da participação ativa no processo de investigação. A aprendizagem combinada pode ser uma oportunidade para redesenhar fundamentalmente as abordagens de ensino e aprendizagem, de forma a obter maior eficácia, conveniência e eficiência.” (VAUGHAN, 2010, p. 61).

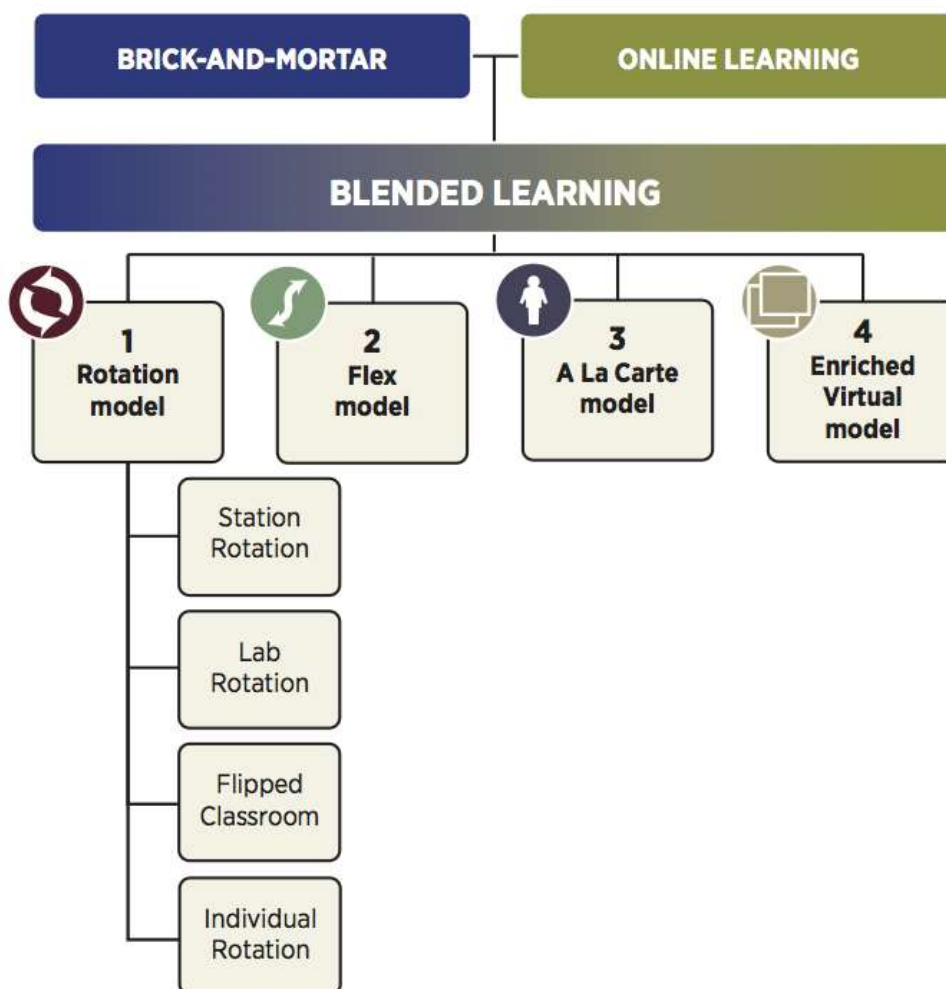
de aulas dinamizadas entre o ensino presencial e virtual, um agrupamento de aspectos positivos de ambos os ambientes (*físico-online*) para efetivar a aprendizagem combinada, denominada em seu estudo de híbrida. O potencial da prática reflexiva como processo formativo constitui-se como ferramenta fundamental para a caracterização de uma aprendizagem híbrida, já que a mesma surge como oportunidade para redesenhar os modelos pedagógicos enraizados e refletidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, ainda sobre a acepção do termo, Horn e Staker (2015) apresentam o *BL* como uma alternância integrada entre ensino *online* e presencial, pois permite aos alunos a realização de propostas de atividades, seleção dos conteúdos complementares que melhor atendem as suas necessidades de aprendizagem, como vídeos, textos, discussões assíncronas, bem como as intervenções/mediações exercidas pelo professor, a fim de esclarecer dúvidas relacionadas aos conteúdos e/ou atividades propostas na aula.

É importante sinalizar os demais autores, como Moran (2015) e Bacich, Neto e Trevisani (2015), entre outros que auxiliam na proposição de distintos modelos no que tange o *BL* na educação. No entanto, este estudo dá ênfase a visão de Horn e Staker (2015), por se destacar na literatura internacional, ao proporem em suas pesquisas, quatro tipos de Modelos de *BL*, cada um deles apresentando uma dinâmica de trabalho diferenciada.

A Figura 13, a seguir ilustra os modelos supracitados:

Figura 13: Modelos de Ensino Híbrido apresentados por Horn e Staker (2015).

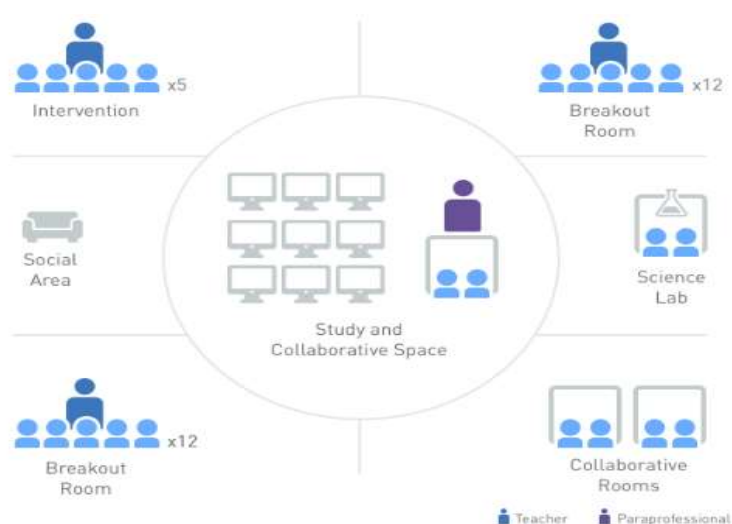


Fonte: Clayton Christensen Institute citado por Horn e Staker (2015, p. 38).

Estes modelos (Modelo Rotacional, Modelo Flex, Modelo à la carte e Modelo virtual aprimorado) de *BL* são compreendidos como a explicação das dinâmicas de organização da aprendizagem híbrida, ora em sala de aula, individualizado, coletiva e mediada por ambientes virtuais e TIC. A partir do aporte teórico que se apoia esta pesquisa, a seguir as principais características que compõem estes modelos.

O **modelo flex** é aquele onde os estudantes tendem a aprender a partir de um cronograma ou planejamento pedagógico fluído, personalizado e dinamizado entre as modalidades de aprendizagem, no entanto, é crucial que as disciplinas ou cursos neste modelo sejam dispostos *online*, o que não impede dos sujeitos recorrerem atividades presenciais e colaborativas. Vejamos uma das diversas representações deste modelo:

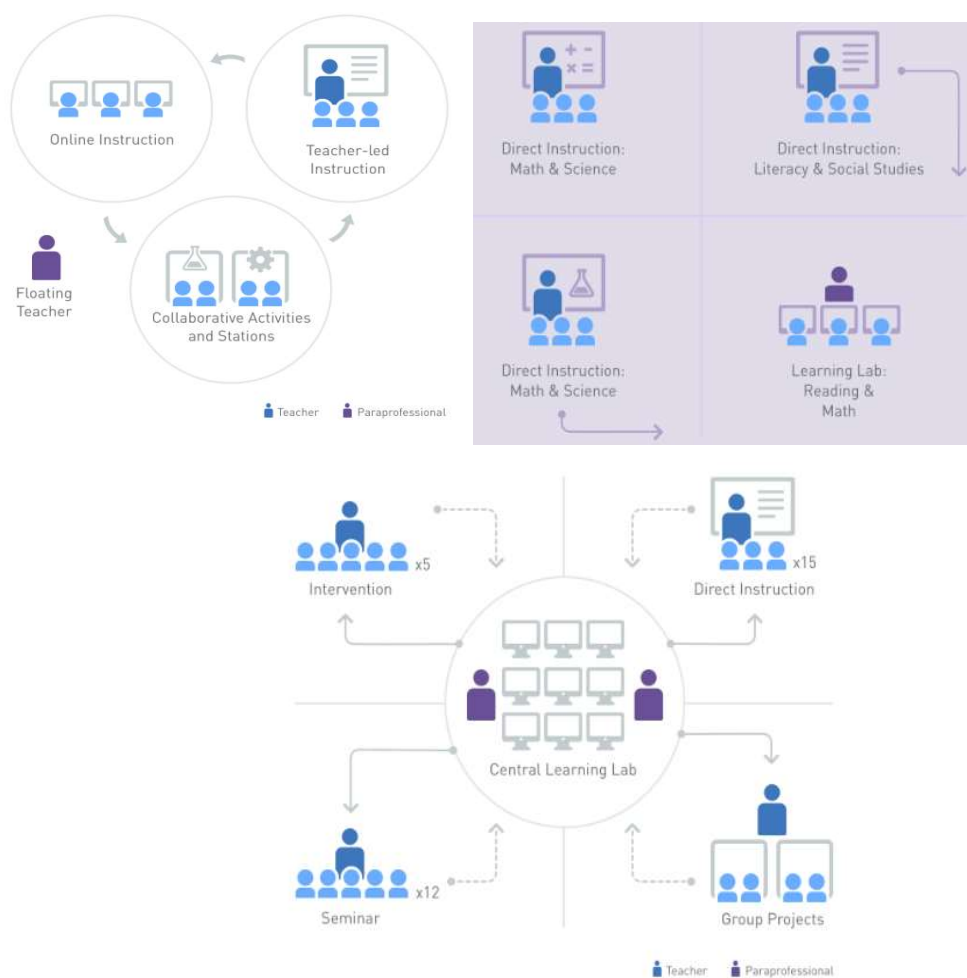
Figura 14: Representação do Modelo Flex.



Fonte: <https://www.blendedlearning.org/modelos/?lang=pt-br> acessado em 04/07/2019.

O **modelo *Blended* Misturado, Rotacional ou por Rotação** é aquele onde os estudantes tendem a aprender a partir de um cronograma ou planejamento pedagógico fixo ou conforme critérios do professor, alternando entre as modalidades de aprendizagem, com propostas de disciplinas ou cursos em grupo na sala de aula (**rotação por estações**), em laboratório de informática (**laboratórios rotacionais**), ensino online fora da sala de aula substituindo as tarefas e atividades de estudo ditas "**lição de casa**" ou ainda um cronograma individual alternando as modalidades de aprendizagem dos estudantes (**rotação individual**). Na ordem descrita acima, vejamos a representação destes modelos:

Figura 15: Representação do Modelos de Rotação.



Fonte: <https://www.blendedlearning.org/modelos/?lang=pt-br> acessado em 04/07/2019.

O **modelo Virtual Enriquecido** talvez seja o mais comum atualmente nos processos formativos iniciais no Ensino Superior, este modelo prevê cursos ou disciplinas onde os estudantes têm momentos de aprendizagens presenciais e obrigatórias com o professor regente, no entanto, ficam liberados para complementar o restante de seus trabalhos, atividades e tarefas de estudo distante ou sem auxílio presencial do professor. Percebamos a representação gráfica abaixo:

Figura 16: Representação do Modelo Virtual Enriquecido.

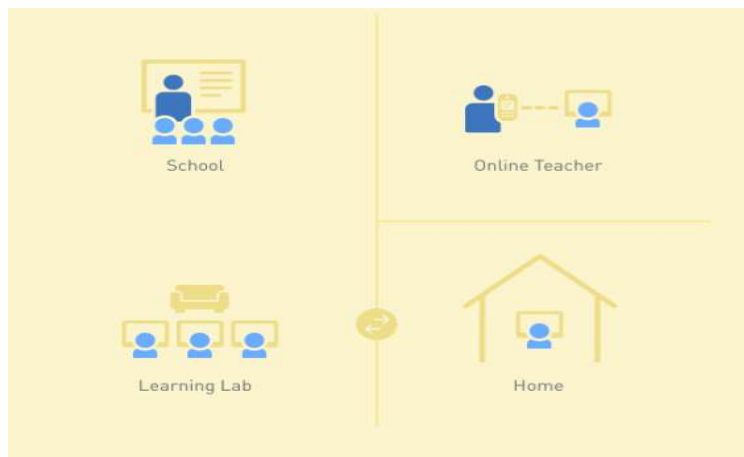


Fonte: <https://www.blendedlearning.org/modelos/?lang=pt-br> acessado em 04/07/2019.

E por último, mas não menos importante o **modelo Rodízio ou à la Carte**, permite que os estudantes façam cursos ou disciplinas inteiramente *onlines* com mediação também de um professor *online*, flexibilizando e otimizando os horários de estudos. É uma formidável

oportunidade as instituições que não comportam em suas estruturas cursos eletivos para seus estudantes. Vejamos uma das diversas representações deste modelo:

Figura 17: Representação do Modelo Rodízio ou à la Carte.



Fonte: <https://www.blendedlearning.org/modelos/?lang=pt-br> acessado em 04/07/2019.

É importante observar a função a ser desempenhada pelo professor e estudantes nestes diferentes modelos *BL*. Tratam-se de experiências de aprendizagem e ensino que combinam encontros presenciais com atividades à distância, sala de aula invertida, metodologia ativa de aprendizagem, aula misturada/mista, com a organicidade de aulas *online* com aulas presenciais com momentos individuais de atividades e tarefas de estudo, mas também de trabalhos coletivos ou grupais sob' mediação das TIC e variados recursos de ambientes virtuais como a possibilidade do AVA *MOODLE* na UFSM. São variadas as possibilidades de integrar no trabalho pedagógico, interações, saberes e combinação de métodos e aprendizagem colaborativas defendida pelo modelo *BL* e que propõem uma reorganização didático-pedagógico nos papéis desempenhados aos formadores de professores e no percurso formativo inicial dos estudantes.

A quadro 6, a seguir, especifica ainda mais cada um dos modelos imbricados a perspectiva *BL*, abordado por Horn e Staker (2015):

Quadro 6. Características dos modelos imbricados de *BL*.

Modelo de Ensino	Características
Modelo de Rotação	É aquele em que um curso ou uma disciplina em que os estudantes alternam entre modalidades de aprendizagem em um cronograma fixo ou a critério do professor, em que pelo menos uma delas é ensino <i>on-line</i> . Pode ser: Rotação por Estações: um curso ou uma disciplina em que é utilizado o modelo de Rotação em uma sala de aula ou grupo de salas de aula. Laboratórios Rotacionais: um curso ou uma disciplina em que os estudantes alternam para um laboratório de informática que serve de estação de ensino online. Sala de Aula Invertida: um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm ensino online fora da sala de aula, em lugar de lição de casa tradicional. Rotação Individual: um curso ou uma disciplina em que cada estudante tem um cronograma individual e não necessariamente alterna para cada estação ou modalidade disponível.
Modelo Flex	É aquele em que um curso ou uma disciplina <i>on-line</i> é a espinha dorsal da aprendizagem do estudante, mesmo que às vezes ela o direcione para atividades presenciais. Os estudantes aprendem por meio de um cronograma fluido, individualmente personalizado entre as modalidades de aprendizagem.
Modelo à la Carte	Aquele em que um curso que um estudante faz inteiramente <i>on-line</i> para acompanhar outras experiências em uma escola ou um centro de aprendizagem físicos. O professor da disciplina para o curso À la Carte é o professor online. Os estudantes fazem alguns cursos À la Carte e outros presenciais em uma escola física.
Modelo Virtual Enriquecido	Aquele em que um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem presencial obrigatórias com seu professor da disciplina e, então, ficam livres para completar o trabalho restante do curso distante do professor presencial.

Fonte: Baseado em Horn e Staker (2015).

Estes modelos são concepções possíveis de integração das tecnologias educacionais no cenário atual da educação, provocação na postura didático-pedagógica dos que protagonizam a Formação Inicial de Professores, transformação dos ambientes de aprendizagem e de utilização dos recursos didáticos até então familiarizados por todos.

Como vimos, este conjunto de modelos imbricados ao sistema *BL* surgem como maneiras reais de implementação do sistema de aprendizagem combinada no cenário educacional, propiciando a combinação de um ou mais modelos apresentados anteriormente. Ambos tendem a oferecer diferentes possibilidades para que o professor formador oportunize a mescla do ensino presencial-virtual e principalmente para ter clareza das potencialidades de ambos os espaços formativos (presencial-sala de aula física) e (online-sala de aula virtual) para que então ocorra a personalização do ensino e a convergência entre modalidades, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 18: Representação da mescla dos ambientes virtual-presencial (*BL*).



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/14380/ensino-hibrido-palavras-que-fazem-a-diferenca> acesso em 03/07/2019.

Dessa maneira, como elucidada o conjunto de estudiosos apresentados nesta matriz teórica, o *BL* é um modelo de educação formal que mescla a aprendizagem presencial com a virtual, uma das tendências mais acentuadas na educação do século XXI, em coexistência, valoriza os diferentes modos de interação, colaboração, envolvimento e convergência, é um modo atual de educação para promover a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores.

Desse modo, a adoção de *BL* está pautada na ideia de educação híbrida-mista, que mescla inúmeras práticas, espaços, indivíduos, tecnologias e momentos de ensino-aprendizagem, de maneira a potencializar o conhecimento dos estudantes e posteriormente de reinventar as práticas docentes na educação para a contemporaneidade.

Em suma, esse horizonte nos mostra que o *BL* está se desenvolvendo firmado à hibridização, assim como sua própria concepção, no qual as TIC ao evoluírem vão reconfigurando as possibilidades educacionais, devido a riqueza de interações, de recursos e de experiências que elas nos permitem explorar.

Nesse sentido, é preciso compreender *BL* para além de um simples modelo, tendência, estratégia de se pensar a educação presencial e virtual, mas articular esta modalidade como diferentes modos de possibilitar o ensino e a aprendizagem e de fomentar novas estratégias pedagógicas-tecnológicas dos professores em sala de aula, conectando e questionando o quê, com o que, como e a quem ensinar/formar.

Por isso, torna-se indispensável o movimento de pesquisas em torno desta temática na esfera brasileira, para firmarmos nas IES, o *BL* como possibilidade de ressignificação do processo formativo diante das TIC, considerando a emergência a combinação de novos métodos na Formação de Professores das novas e modernas gerações que se inserem nos contextos educacionais e que posteriormente desempenharão o papel de formador seja na Educação Básica, Técnica ou Superior.

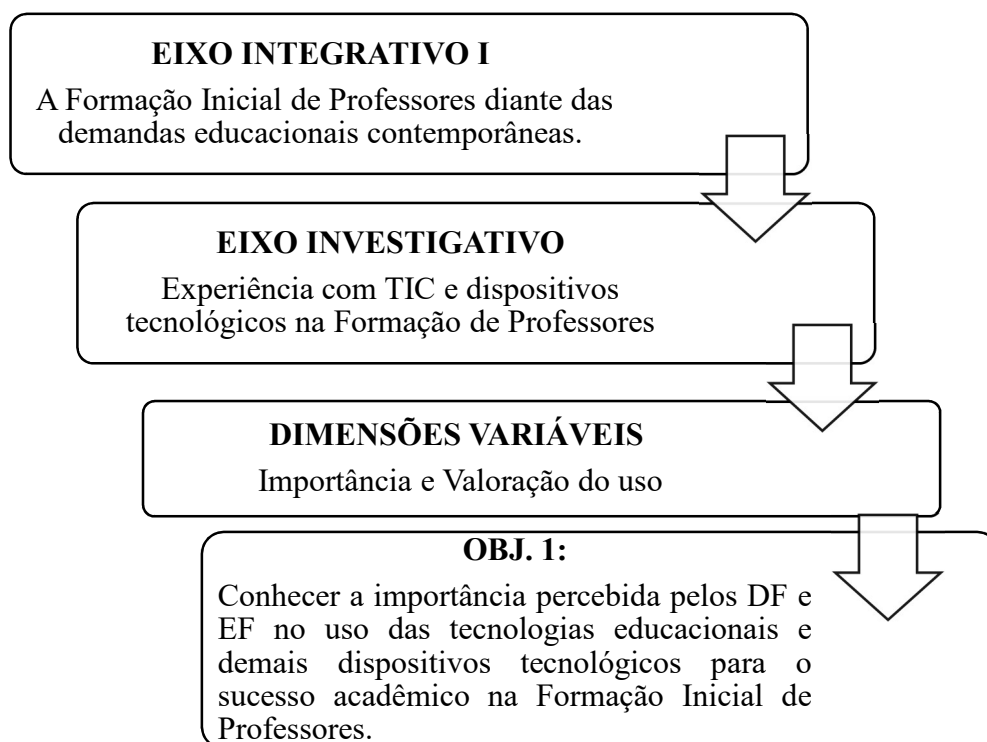
V. PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da exposição dos aspectos pontuais que se destacaram no corpus da pesquisa e que tende a finalizar o que se poderia levantar como (in) conclusivo, sublinha-se que esta Dissertação não representa uma elaboração prescritiva, mas focaliza no desdobramento prospectivo, no sentido de captar as possibilidades de construção de novas pedagogias inferidas ao sistema *BL*- integrando os ambientes presencial e virtual e implementando melhorias efetivas no ensino e aprendizagem, neste caso, nos processos formativos iniciais de professores da Educação Básica e Superior.

O objetivo posto como principal foi de “compreender como os docentes formadores (DF) e os estudantes em formação (EF) percebem a integração entre ensino presencial e AVA na Formação Inicial de Professores”. Assim a pesquisa se efetivou com a participação espontânea de professores e estudantes dos cursos presenciais de licenciatura da UFSM, tendo recorte na Licenciatura Plena em Pedagogia, presencial-noturno, lotada no CE. Retratou-se aqui uma pesquisa em educação com abordagem descritiva qualitativa e ATD.

A temática de investigação articulou três conceitos referenciais; a saber: Formação Inicial de Professores, Ambiente Virtual de Aprendizagem e *Blended Learning (BL)* - sistema de aprendizagem híbrida ou combinada. Dessa forma, foi pertinente a retomada dos objetivos específicos, eixos integrativos-investigativos e as dimensões variáveis dos dados que orientaram esta pesquisa. A integração desse primeiro bloco permitiu conhecer a percepção dos DF e EF do referido curso investigado, quanto a importância dada ao uso das tecnologias educacionais e dispositivos tecnológicos para o sucesso acadêmico, bem como suas experiências com TIC na Formação de Professores, como mostra a figura abaixo:

Figura 19: Bloco I da investigação.



Fonte: Autora (2019).

Sobre as constatações desta investigação, suscita-se que os sujeitos protagonistas da Formação Inicial de Professores percebem o quão importante é o uso integrado das tecnologias

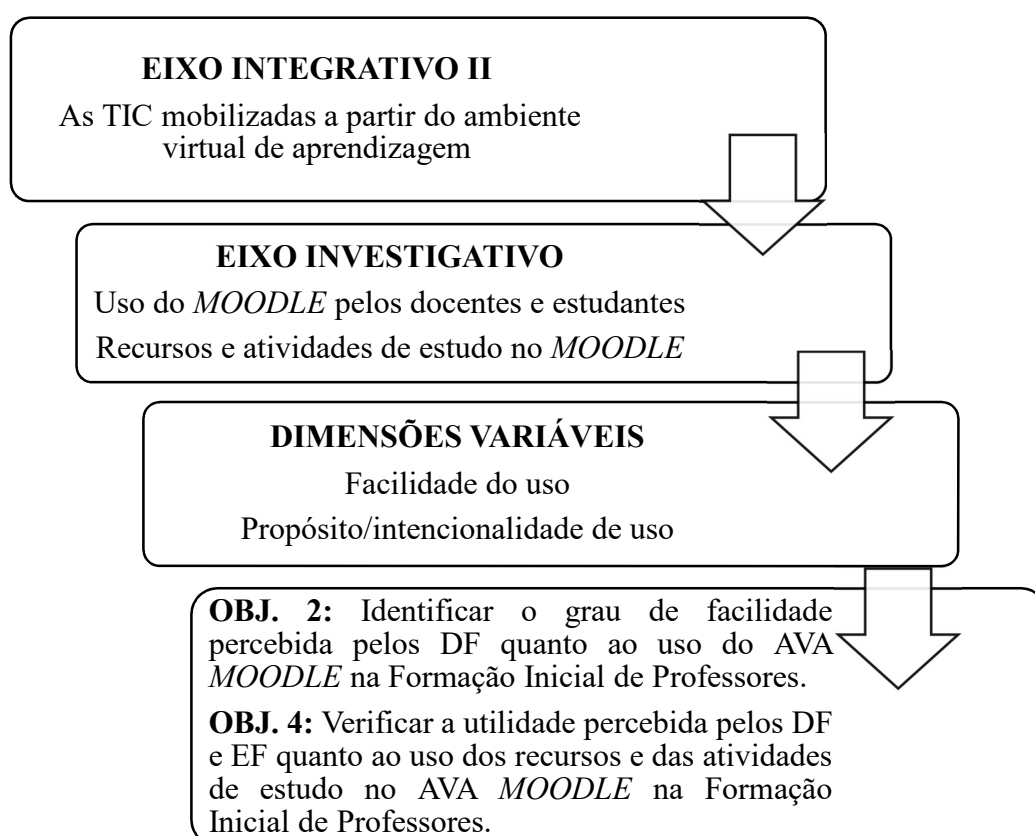
e dispositivos em rede nos processos formativos, apesar das experiências com TIC aparecerem de modo sutil e pouco avançado em termos de explorar as potencialidades dos recursos utilizados. Portanto, este eixo integrativo I e seus componentes foram relevantes para as reflexões em torno da Formação de Professores, inicial, continuada-permanente, como um dos componentes de mudança, em conexão direta com a aprendizagem na/da docência. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura constante de eficientes estratégias, modalidades e novas possibilidades pedagógicas, como as tecnologias educacionais e os seus recursos.

As discussões deste bloco sobre a Formação Inicial de Professores diante das demandas educacionais contemporâneas vão na direção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2016), onde ressaltam a “formação continuada” como uma das diretrizes institucionais da política de ensino desta IES. Como aborda o trecho a seguir:

... sendo A UFSM uma instituição cuja força de trabalho são as pessoas, é imprescindível a formação continuada de seus servidores, que em desenvolvimento profissional possibilitam o desenvolvimento institucional. Em relação especificamente aos servidores docentes, a capacitação em novas tecnologias e metodologias foi apontada como necessária, o que corrobora a ideia de que a criação e manutenção de programas de formação continuada e de apoio pedagógico são salutares para o alcance dos objetivos institucionais. (p.19).

Neste segundo bloco incidido sobre o facilidade e propósito de uso do AVA *MOODLE* na Formação Inicial de Professores, vislumbra-se que de modo geral os DF e EF destacaram que esse ambiente virtual possui uma interface de fácil acesso e manuseio, e que ambos detêm conhecimento e habilidade pedagógica-tecnológica para integrar de modo qualitativo esta plataforma na modalidade presencial. Como ilustra a figura a seguir:

Figura 20: Bloco II da investigação.



Quando questionados sobre a utilidade dos recursos e atividades de estudo deste ambiente, verificamos o quanto os EF imersos cotidianamente na cultura digital e com fluência tecnológica por vezes, mais acelerada que seus formadores, solicitam que seus DF utilizem mais ou de maneira adequada e significativa o ambiente *MOODLE* UFSM na Formação Inicial de Professores.

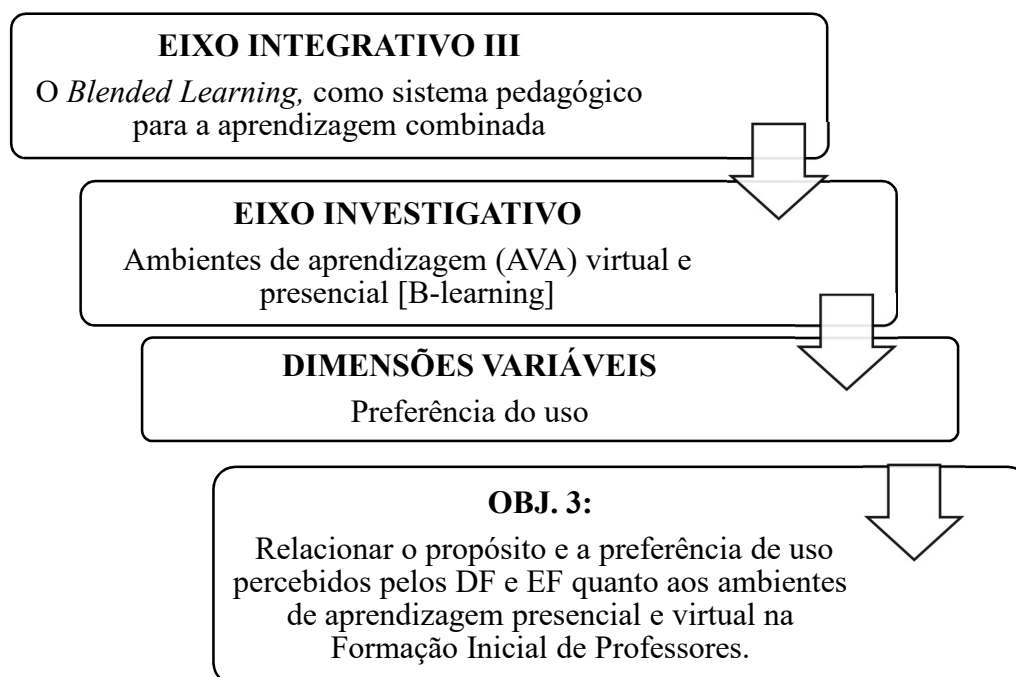
Outro destaque desse bloco foi em relação ao uso integrado do celular na sala de aula física, como recurso pedagógico segundo a percepção dos EF. Para alguns dos DF que participaram dessa pesquisa, os dispositivos móveis como os aparelhos celulares ainda são “tabus” nas salas de aulas da modalidade presencial, os formadores destacam a desvirtualização dos estudantes ao fazerem uso deste dispositivo em sala de aula e, portanto, não percebem funcionalidade pedagógica.

Este bloco permite alavancar reflexões em torno do PPI sendo este, parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM traçado para 2016 à 2026, mais precisamente quando este documento regulatório ressalta a tecnologia como apoio as atividades presenciais a partir da integração de ambientes virtuais de aprendizagens, pauta de discussão desta pesquisa de Mestrado. Percebe-se no trecho a seguir do texto base do PPI-UFSM (2016), o quanto esta IES está preocupada com a incorporação de avanços tecnológicos na Educação Básica, Técnica, Tecnológica e Superior:

Incorporação de avanços tecnológicos: inovar também significa incorporar os avanços tecnológicos nas práticas cotidianas da instituição. Em vista disso, a UFSM utiliza, como tecnologia de apoio às atividades presenciais, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Essa plataforma de ensino tem auxiliado a gestão e a organização didática de conteúdos, bem como a aplicação de metodologias inovadoras, aspectos esses que favorecem a construção do conhecimento e a aprendizagem colaborativa. Cabe ainda destacar que o uso de metodologias inovadoras, com recurso às tecnologias, deve ter previsão nos PPCs, de modo a direcionar a organização curricular e a envolver o corpo docente, administrativo e acadêmico na consolidação do perfil profissional esperado pelo curso, além de promover a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. A modernização das salas de aula e laboratórios também é importante para fomentar a incorporação de novas tecnologias. (p.12-13).

O terceiro bloco estabelece conexão precisa com os demais, pois abrange a valoração dada as tecnologias educacionais na Formação Inicial de Professores e suscita como tendência pedagógica o *BL*- mescla de ambientes presenciais e virtuais como citado anteriormente o *MOODLE*-plataforma institucional da UFSM. Vejamos abaixo a figura.

Figura 21: Bloco III da investigação.



Fonte: Autora (2019)

Quanto a preferência de uso dos ambientes virtual-presencial, ambos os sujeitos apontaram que preferem cursar (EF) e lecionar (DF) disciplinas que comportem uma articulação entre componentes online e presencial. A partir deste retorno e de outras questões deste eixo, na qual indagavam sobre as atividades e tarefas realizadas em sala de aula física e virtual, percebe-se a semelhança das respostas com os modelos Rodízio (*à la Carte*) e o *BL Virtual Enriquecido*.

Transita-se numa mescla onde se permite as estudantes a conclusão ou complementação de atividades e tarefas de estudo online, mas há exigência, cobrança quanto à frequência nas sessões ditas obrigatórias para aprendizagem e conclusão de tais disciplinas ou cursos (o que é plausível por se tratar do enraizamento da modalidade presencial), ou até a possibilidade de frequentar um laboratório de informática, no entanto, o que difere das abordagens que o sistema *BL* induz, é a presença física do professor (aquele que ainda detêm conhecimento e precisa transpor aos EF), muitas vezes com aulas expositivas e apropriação de recursos tecnológicos de modo equivocado, como intermináveis laudas de *Power Point* ou materiais impressos inacabáveis.

O estudo teórico em âmbito nacional e internacional, demonstraram que as estratégias de ensino utilizadas no *BL* são diretamente afetadas aos formadores e estudantes, comprometendo ambos na preparação prévia dos conteúdos de aula, reservando tempo/espço presencial para atividades dialógicas e cooperativas, conhecendo as potencialidades do AVA e TIC dispostas na instituição, selecionando/integrando criteriosamente os recursos e ferramentas tecnológicas nas tarefas de estudo e ampliando o universo da experiência discente no contexto da Formação Inicial de Professores no Ensino Superior vislumbrando o desenvolvimento profissional docente na Educação Básica.

No entanto, cientes de que o processo educativo pode tornar-se mais dinâmico e personalizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, constantemente em evolução e com uma gama de possibilidades como sistema de redes digitais interligadas, promovendo a interação e a colaboração a distância entre os atores do processo formativo e a interatividade com o conteúdo a ser aprendido. Visto que os cursos presenciais têm autonomia de organização

de 20% da carga horária em modo virtual, como destacado nas DCNs e vigente no PPI da UFSM (2016):

O ensino superior de graduação na UFSM é oferecido nos graus de Licenciatura, Programas Especiais de Formação Pedagógica, Bacharelado e Tecnologia. É ofertado nas modalidades presencial e a distância, seguindo legislação específica para a última. Os cursos poderão, de acordo com a normatização da Portaria MEC nº 1134/2016, fixar o percentual de no máximo 20% da carga horária total em oferta semipresencial, desde que com previsão nos Projetos Pedagógicos de Curso. (p.8)

Também é interessante elucidar alguns documentos normativos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico (2012, p.40) do CE (contexto desta investigação) aponta como objetivo “proporcionar a atualização tecnológica dos recursos didáticos e estimular o desenvolvimento de multimeios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aplicadas a todos os níveis e modalidades de ensino”.

Em complemento o PPI/UFSM (2016), documento regulatório prevê como diretriz da política de ensino as:

Novas Tecnologias e Metodologias: sendo o mundo extremamente complexo, a convivência de posições e conhecimentos diferentes deve ser estimulada e respeitada, a fim de que possamos solucionar problemas mais eficazmente, minimizando as desigualdades e tensões e possibilitando a convivência de perspectivas variadas, fundamentais para a produção de conhecimento. Com isso, é importante também a adoção de metodologias de ensino variadas, que considerem as diversas formas de ensinar e de aprender, sustentadas no reconhecimento da diversidade. (p.18).

É pertinente destacar que o debate em torno das demandas vigentes na Educação Brasileira, correspondem cada vez mais no campo/desenvolvimento profissional do professor. Algumas discussões apresentadas no campo temático desta pesquisa estão diretamente relacionadas com a origem e os atravessamentos no modo de pensar a Formação Inicial do Professor no Brasil, bem como o direcionamento dado às tecnologias educacionais integradas ao processo formativo e, portanto, às novas tendências pedagógicas inovadoras para se “pensar, querer e fazer” a educação contemporânea.

E é nessa perspectiva, que se acredita em *BL* como um sistema de aprendizagem, capaz de enriquecer a conexão dos ambientes presencial e virtual de modo planejado, intencional e interativo, combinando conteúdos e estratégias pedagógicas para uma mediação de qualidade à aprendizagem.

Nos resultados alcançados nesta Dissertação, tanto os docentes formadores, como os estudantes em formação elucidaram a preferência por disciplinas estruturadas com componentes *online* e presencial e apostaram que esta estruturação tende a qualificar o percurso formativo de ambos os sujeitos inseridos neste processo, seja na formação inicial (estudantes) ou continuada (professores). No entanto, o que transparece ocorrer é a necessidade de formação, mentoria para a organização didático-pedagógica pelos professores ao planejar as atividades e tarefas de estudos, considerando o sistema *BL*, a interface e os recursos do AVA *MOODLE*-plataforma institucional da UFSM.

Com isso, as questões até aqui problematizadas tendem a serem complementadas de modo potente se interpelarem numa pesquisa a longo prazo, movimentada sob’ a análise emergente de repensar:

- No viés do sistema *B-Learning* existem possibilidades/condições institucionais para construção de novas pedagogias universitárias no CE/UFSM?
- O corpo docente do CE percebe a integração do *MOODLE* no ensino presencial como passo importante para a construção de novas pedagogias universitárias?
- Quais os principais desafios que ainda inviabilizam a utilização fluente da tecnologia educacional *MOODLE* ao sistema *Blended Learning* na Formação inicial de Professores?
- É pertinente desenvolver uma proposta de formação dos professores das licenciaturas da UFSM para a utilização do modelo didático-pedagógico *B-Learning* nas licenciaturas?
- Como qualificar o contexto da Educação Superior na cultura digital e oferecer estratégias de planejamento, acompanhamento e avaliação do ensino no modelo *B-Learning*?

Nesse viés, os resultados postulam que ainda se está caminhando a passos lentos, mas audaciosos para atender às demandas contemporâneas inerentes à Formação Inicial de Professores mediadas pelas tecnologias educacionais, principalmente no que tange à busca de novas pedagogias universitárias. No entanto é preciso pontuar positivamente que as relações pessoais-interpessoais de professores e estudantes tem possibilitado a identificação das demandas-dificuldades dos EF, a necessidade de novas estratégias na organização da docência universitária e encorajado a apropriação de outros recursos pedagógicos para outros modos de ensinar e aprender na Educação Superior do Séc. XXI.

Em destaque as contribuições do Sistema *Blended Learning* como possibilidade de qualificação do processo formativo, interligando os ambientes presencial e virtual de aprendizagem. Portanto, este estudo teve como presunção [re] pensar pedagogicamente a integração entre os ambientes presencial e virtual com vistas à apropriação institucional do *BL* para a melhoria do ensino e aprendizagem na Formação Inicial de Professores, nesta oportunidade o Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial e noturno do CE/UFSM.

Pontua-se a relevância da temática desta pesquisa sob enfoque do sistema *BL* na formação inicial de professores, para a condução das metas e desafios institucionais da UFSM apresentadas no PDI (2016-2026); restando sete anos para efetivar o alcance de ambas e que atinge a organização e qualificação de todos os centros de ensino que contemplam esta IES, dentre eles o CE, um dos centros mais povoado e responsável pela Formação Inicial de Professores. E principalmente na tarefa de tecer redes de conceitos e formação que tendem a ajudar a pensar sobre a efetivação de novas pedagogias na Educação Superior diante da integração e implementação de tecnologias educacionais como o *MOODLE* na UFSM; como possibilidade de aprendizagem virtual que combine os espaços físicos de sala de aula (Ensino Presencial) e os espaços de sala de aula virtuais (Ensino *Online*), como infere o sistema *BL*.

No entanto, permitiu-se na pesquisa avaliar e problematizar que as principais dificuldades relacionadas a temática investigada não emergem apenas do campo da Formação de Professores, esta surge como um aspecto intermediário. Denota-se nesta IES de âmbito

Federal paradigmas emergentes no que tange seus espaços físicos, concepções arquitetônicas escolarizadas, organicidade infra estrutural, conexões falhas de internet e demais conectividades (retratada na Tabela 2 da recente pesquisa do grupo GPKosmos à obra Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas), capítulo denominado “*Aceitação e uso de tecnologias por estudantes do Ensino Superior*” (2019, p.208). Bem como, programas computacionais desatualizados, e mais recentemente os desafios da esfera político-econômica enfrentados pela UFSM e outras, quanto a ausência de investimentos e a continuidade das condições mínimas de trabalho, que interferem diretamente no contexto da formação na qual tratamos de pensar em aprendizagens contínuas e de qualidade e/ou até mesmo na conjuntura apresentada ao Ensino Superior público, gratuito, qualidade com acesso, permanência e sucesso de muitos EF, futuros DF.

Diante dos enunciados acima, amplia-se a reflexão da Formação de Professores diante das TIC, dos AVA e BL para formadores e seus estudantes a fim de ponderar o mero uso de recursos insuficientes como quadro, giz, aulas expositivas e excessivos materiais impressos; encorajando uns aos outros a ousar nas conexões possíveis de interfaces/recursos dos ambientes virtuais de aprendizado, das telas, do mouse e dos teclados. Não no viés de concorrência/comparativo de quem faz mais ou menos uso de tais recursos e dispositivos tecnológicos nas disciplinas curriculares, mas no intuito pedagógico de conscientização do como estão sendo utilizados tais tecnologias educacionais e suas interferências nos índices de qualidade da Docência Superior e posteriormente da Formação Inicial de Professores.

Destarte, estende-se o convite aos demais pesquisadores do campo da Educação e afins, para prosseguir nas reflexões potentes de resistir, (trans) formar e ressignificar os contextos e sujeitos em formação-formadores, considerando a velocidade das transformações midiáticas-tecnológicas com as mudanças formativas necessárias. E principalmente os anacronismos que as instituições e os profissionais da área das Humanas vêm enfrentando no vigente cenário político-econômico-cultural-social, que as discussões trazidas neste estudo, possam corroborar com as novas pedagogias da/na Formação Inicial de Professores do Ensino Superior e a conexão com a Educação Básica de crianças e jovens ainda mais *plugados* nos próximos séculos.

REFERÊNCIAS

ADAIME, Martha Bhorer... [et al.] (organizadores). – 1 e-book. Promoção da aprendizagem e tecnologias educacionais [recurso eletrônico]: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas. Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2019.

ADELL, Jordi; CASTAÑEDA, Linda. Tecnologias emergentes, pedagogia emergentes. Em: J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tecnologias emergentes em educación com TIC. Barcelona. **Revista Asociación Espiral, Educación y tecnología**. p.13-32, 2012.

ÁLVAREZ ARREGUI, Emilio; RODRÍGUEZ MARTÍN, Alejandro; RIBEIRO GONÇALVES, Fernando. Ecosistemas de formación blended learning en la práctica universitaria. Valoración de los estudiantes sobre su implementación y efectos en los estilos de aprendizaje. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 26, núm. 1, pp. 143-177, 2013.

ANDRADE, Mariel; COUTINHO, Clara Pereira. Implementing flipped classroom in Blended learning environments: a proposal based on the cognitive flexibility theory. **Revista Journal of Interactive Learning Research**, p.1115-1125, 2016.

ALVES, Rubem. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.

ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Org.). **MOODLE: estratégias pedagógicas e estudos de casos**. Salvador: EDENEB, 2009.

BARBIERO, Danilo Ribas. **Gênese e desenvolvimento dos saberes pedagógico-tecnológicos na docência em arquivologia (UFSM) frente à convergência digital**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia. MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BUSS, Andreia de Mello. MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Ambiência humano-tecnológica em contextos biossistêmicos. Um design conceitual (pp. 1-4). 27ª Jornada Acadêmica Integrada, Santa Maria, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF. **Portaria n.º4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 jun./2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes Nacionais e Bases da Educação Básica** Disponível:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 12 jun./2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-publicacaooriginal-1-me.html>. Acesso em: 12 jun./2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960**. Cria a Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Santa Maria e dá outras providências. Recuperado em 22 março, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3834-c-14-dezembro-1960-354388-normaatuizada-pl.html>. Acesso em: 12 jun./2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 4759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 ago. 1965. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&%20pagina=8&totalArquivos=72>.

CAVALHEIRO. Rejane. Teares Formativos Docentes no Ensino Superior. Editora Apris. Ed.1, p.293. 2017.

CHRISTENSEN, Clayton; M.; HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Mai 2013, p.49. Disponível em <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acesso em: janeiro 2016.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE - Un marco europeo es el anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006.(http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf).

COSTA, Maria Rute Vilhena; FERNANDES, Joana; PERES, Paula. Putting order into our universe: the concept of Blended Learning. **Revista Education Science**, volumen 15, p. 01-13, 2016.

DA ROCHA, Adriana Moreira. BOLZAN, Doris Pires Vargas. **La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente.** *Educatio Siglo XXI*, Vol. 33 nº3, p. 123-146. Universidad de Murcia (España): 2015.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa. **O Processo Ensino- Aprendizagem mediado pelo MOODLE como recurso educacional aberto no curso presencial de Pedagogia da UFSM.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC- Graduação) -Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa. **Gestão Pedagógica e a [Re] Construção da Docência Superior: Convergência Digital das Licenciaturas da UFSM na visão dos seus Professores.** (Monografia em Gestão Educacional) -Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa. **Interatividade do Professor nas Ferramentas Recursos e Atividades de Estudo no MOODLE.** Anais do II Seminário Dialogos em Educação a Distância, Desafios da Interatividade: Convergência entre mídias e suas linguagens. E-Book do II SEDEaD, Disponível em: <http://www.sedead.furg.br/>, acesso em: 10 jun. 2013.

DOURADO, Luis Fernando. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In. FRANÇA, M. e MOMO, M. (Orgs.). **Processo Democrático participativo. A construção do PNE.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 23-40, 2014.

ECAR, EDUCAUSE **Center for Analysis and Research.** Faculty use of course management systems. Study Faculty e Graduate Student Information Technology. Colorado: 97p, 2017. Disponível em: <https://library.educause.edu/resources/2017/10/ecar-study-of-faculty-and-information-technology-2017>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Ed., 1999.

GARRISON, Donn Randy; KANUKA, Heather. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **Internet and Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004.

GARRISON, Donn Randy; Vaughan, Norman. Dane. **Blended Learning in Higher Education: Framework, principles and Guidelines.** San Fransisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRAHAM, Charles R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C.J.; GRAHAM, C. R.; CROSS, J.; MOORE, M.J. (eds.) The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. São Francisco: EFeiffer Publishing, 2006. p. 30-41. Disponível em: http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf. Acesso em: dezembro 2016.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios (2. ed.)**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SANTOS, Vinícius Wagner Oliveira. APROPRIAÇÃO SOCIAL DAS TICS: CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIODIGITAL COM O PROGRAMA GESAC. **Revista Tecnologia e Sociedade**, vol. 5, núm. 9, julho-diciembre, 2009.

HORN, MICHAEL B.; STAKER, Heather. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015. p.292.

IMBERNÓN, Francisco. A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, Silvia. *Desafios à docência superior: pressupostos a considerar*. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 65-86.

ISAIA, Silvia. **Revedo o Glossário RIES de Pedagogia Universitária: um diálogo interdiscursivo**. In: *Anais VI ANPEd Sul*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ISAIA, Silvia. **Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2004. p. 1-12.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003a.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, L; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003b. p. 25-42.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans]formativa. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.

P.V.; MACIEL, A.M.R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 63-77.

MIOLA, Alessandro Carvalho. BAGETTI, Sabrina. – **Ambiente virtual: MOODLE**. Santa Maria, RS : Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria : Rede e-Tec Brasil, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTANINI, Cristiane Aparecida Medeiros. **As licenciaturas da UFSM na cultura digital a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154- 164, jul.- dez., 2014.

NMC HORIZON. NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: New Media Consortium, 2017. Disponível em: <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>. Acesso em: 18.out. 2018.

ROZA. Jiani Cardoso da. **A Aprendizagem Colaborativa e Personalizada na/da Docência na Perspectiva do B-Learning**. Projeto de Tese de Doutorado (Aprovado em exame de qualificação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. /dez. 2006.

SAMPAIO, Andréa Rosa.; MANCINI, Mônica. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Braz. J. Phys. Ther. (Impr.), v. 11, n. 1, p. 83- 89, 2007.

PADILLA-BELTRÁN, José Eduardo; RINCÓN-CABALLERO, Diego Armando. Aspectos psicosociales del rol docente en la modalidad B-Learning de la Universidad Militar Nueva Granada. **Revista de Ciencias Sociales: El Ágora USB**, vol. 17, n.2, 2017.

PADILLA BELTRÁN; José Eduardo; CARREÑO; Wilmer Hernando Silva. Impacto de las TIC en las representaciones sociales de los docentes en la modalidad B-Learning. **Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas**, vol.17, n.32, p.161-170, 2017.

PASIN, Débora Montenegro; DELGADO, Heloísa Orsi Koch. O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Volume 10, n.2, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education Hall, 2009, p.121-128.

UFSM PÚBLICA, Centro de Processamento de Dados (CPD). 2018. Acesso em: 02 jul. 2018. <http://ufsmpublica.ufsm.br/todoscampi/sobre>.

VAILLANT, Denise. **Formación de formadores. Estado de La práctica**, 2003. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/8cc89a87-c5a9-4dc7-9f3a2bb8287687a3.pdf>. Acesso em 10/05/2018.

VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Santillana, p. 17-27, 2009.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial (4): 79-97, Curitiba, 2014.

VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento: representando a educação**. 2ª Ed., Campinas, SP: UNICAMP (NIED), 1998.

VÁSQUEZ, Mário. Aplicación de Modelo Pedagógico Blended Learning en Educación Superior. In **Revista Didáctica, Innovación y Multimedia**, núm. 35, 2017.

VÁSQUEZ, Mário. **Modelos blended learning en Educación Superior: análisis crítico-pedagógico**. Tesis Doctoral-Universidad de Salamanca. Espanha, 2014.

VAUGHAN, Norman Dane. A blended community of inquiry approach: linking student engagement and course redesing. **Internet and Higher Education**, n. 13, p. 60-65, 2010. Disponível em: <http://www.anitacrawley.net/Articles/Vaughan2009.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.


YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

TERMOS DE CONSENTIMENTO

Autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM




Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

Santa Maria, 17 de outubro de 2018.

Autorização:


Autorizamos a realização da pesquisa "O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO PELOS PROFESSORES E ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR", desde que seja aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.



Prof. Dr. Thiago Machado Ardenghi,
Coordenador e Pesquisa - PRPGP-UFSM
SIAPE 2565440

ANEXO B

Solicitação de Pesquisa a PRPGP e sistema CPD-UFSM com assinatura de recebimento da chefia.

 **UFSM**

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Para : Coordenador de Pesquisa - PRPGP / Prof. Dr. Thiago Machado Ardenghi
Assunto: Solicitação de Pesquisa via e-mails, sistema CPD

O grupo de Pesquisa GPKosmos do Centro de Educação realiza a pesquisa *Uso das Tecnologias da Informação pelos Professores e Estudantes no Ensino Superior* a ser conduzido pelos pesquisadores Prof. Mario Reinaldo Vásquez Astudillo (PPGE-CE) – Coordenador; Profa. Adriana Moreira da Rocha Veiga (Líder do Gpkosmos; Vice Coordenadora do PPGE-CE) – Pesquisadora; Prof. Paulo Roberto Colusso (Diretor Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE), Pesquisador; Fabiane da Rosa Dominguez (mestranda com bolsa DS CAPES do PPGE-CE).

A pesquisa está baseada no estudo *ECAR Study Faculty and Undergraduate Student Information Technology*, do Center for Analysis and Research-EDUCAUSE. EDUCAUSE concedeu autorização para o uso das perguntas no todo ou em parte para fins não comerciais. Os questionários fornecidos por EDUCAUSE foram traduzidos ao português e foram validados por pesquisadores expertos da UFSM e de outras universidades parceiras.

Objetivos
Os objetivos da pesquisa são entender e avaliar o que os alunos e o corpo docente precisam e esperam da tecnologia. A pesquisa explora a propriedade da tecnologia, padrões de uso e expectativas relacionadas à experiência do aluno e dos professores. As faculdades e universidades usam essas descobertas para envolver melhor os alunos no processo de aprendizado, melhorar os serviços de TI, planejar mudanças tecnológicas que afetam os alunos e se tornarem tecnologicamente mais competitivas entre as instituições parceiras.

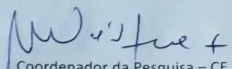
Questionários
A pesquisa é longitudinal para ter a comparativa da evolução das percepções dos professores e alunos no uso da tecnologia no ensino superior. Cada questionário é aplicado on line e está composto por 39 perguntas distribuídas em seis seções (anexos 1 e 2).

- Seção 1: Informação sócio demográfica
- Seção 2: Uso e propriedade de dispositivos tecnológicos
- Seção 3: Tecnologia e experiência acadêmica
- Seção 4: Ambientes de aprendizagem
- Seção 5: Seu ambiente informático pessoal
- Seção 6: Utilidade e facilidade de uso do Moodle da UFSM

Amostra
O público alvo é da pesquisa uma amostra representativa estatisticamente dos alunos da graduação presencial (10%) e dos professores da UFSM (48%), com uma confiabilidade de 95% e uma margem de erro de 2%.

A amostra será definida aleatoriamente para cada centro da UFSM. Para atingir a amostra (2.100 alunos e 1250 professores) os e-mails serão enviados só a amostra definida aleatoriamente com o CPD, fazendo uma reposição em três fases dos alunos e professores que não respondem com a finalidade de cobrir a amostra mínima no período setembro até dezembro de 2018 e 2019.

Atenciosamente,


Coordenador da Pesquisa – CE
Prof. Dr. Mario Vásquez Astudillo

*Recebido em
17/10/18
GP*

Gestiane Zúbe de Oliveira
Diretora Núcleo de Programas e Recursos
PRPGP - UFSM

ANEXO C

QUESTIONÁRIOS

Estudo ETIES 2018* Uso das Tecnologias da Informação pelos Professores e Estudantes no Ensino Superior

Mensagem para os participantes

Bem-vindo ao estudo de tecnologia para estudantes ETIES 2018. Suas respostas serão anônimas e levará no máximo 20 minutos para responder ao questionário. O conteúdo das perguntas concentra em suas experiências e atitudes em relação à tecnologia, em relação à sua experiência acadêmica. Assim, suas respostas contribuirão para a compreensão de como melhor usar a tecnologia em benefício dos alunos de seu curso. Não há respostas certas ou erradas, apenas queremos pedir-lhe para ser o mais sincero possível.

Seção 1: Sobre você

Ano de ingresso na UFSM	
Formação Inicial/Titulação concluída	
Faixa etária	
Semestre/nº de disciplinas	

Seção 3: Tecnologia e experiência acadêmica

3.5. Em relação a sua experiência acadêmica nos dois últimos semestres, quantos de seus professores ...: (ESTUDANTES)

3.5. Em relação a sua experiência acadêmica nos dois últimos semestres, em quantas de suas disciplinas... (PROFESSORES)

	Nenhum	Alguns	A maioria	Todos
a. ... usou a tecnologia de forma adequada para a aprendizagem na disciplina.				
b. ... forneceu treinamento adequado para o uso das tecnologias utilizadas na disciplina.				
c. ... tem as habilidades tecnológicas adequadas para completar um assunto.				
d. ... usou a tecnologia durante a aula para fazer conexões com o material de aprendizagem ou para aprimorar o aprendizado com materiais adicionais (por exemplo, fornecendo exemplos de áudio ou vídeo / demonstrações / simulações de conceitos de aprendizado).				
e. ... incentivou você a usar seus próprios dispositivos de tecnologia durante as aulas para aprofundar o aprendizado (por exemplo, pesquisando on-line sobre conceitos relacionados, exemplos ou demonstrações).				
f. ... encorajou você a usar ferramentas de colaboração on-line para se comunicar / colaborar com o professor ou outros alunos dentro ou fora da sala de aula.				
g. ... encorajou você a usar a tecnologia para tarefas criativas ou de pensamento crítico				
h. ... você usou seu smartphone como uma ferramenta de aprendizado em sala de aula				
i. ... você usou seu laptop como uma ferramenta de aprendizado em sala de aula.				

3.6. Qual a importância para você usar as tecnologias disponíveis para aprender, estudar ou concluir um trabalho? (ESTUDANTES)

3.6. Qual é a importância para você usar as tecnologias disponíveis para que os estudantes possam aprender, estudar ou concluir um trabalho? (PROFESSORES)

- () Nada importante
- () Não muito importante
- () Moderadamente importante
- () Muito importante
- () Extremamente importante

3.7. Quais formas de comunicação você quer que seus professores usem menos ou mais? (ESTUDANTES)

3.7. Quais formas de comunicação você quer que os estudantes usem menos ou mais? (PROFESSORES)

	Não sei	Menos 1	2	3	4	Mais 5
a. E-mail						
b. Mensagens de texto						
c. Mensagens instantâneas / chat on line						
d. Twitter						
e. Facebook						
f. Outros sites de redes sociais						
g. Sites sociais para estudo						
h. Telefone ou formas semelhantes de comunicação na internet						
i. Interação cara a cara (face a face)						
j. Interação virtual de áudio / vídeo (com Skype, GoogleTalk, etc.)						
k. Moodle da UFSM						

3.8 Qual é a importância dos seguintes recursos / ferramentas para alcançar o sucesso acadêmico? (ESTUDANTES)

3.8 Qual é a importância dos seguintes recursos / ferramentas para para que os estudantes logrem o sucesso acadêmico? (PROFESSORES)

	Não o utilizei no último ano	Não é importante	Não muito importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante
a. Site on line da biblioteca UFSM						
b. Moodle						
c. Ferramentas da Web para bibliografia (EndNote, Mendeley, CiteULike, OttoBib, etc.)						
d. Site da UFSM						
e. Livros e textos digitais						
f. Conteúdo dos assuntos disponíveis fora da UFSM (OpenCourseWare, Khan Academy, iTunes U, YouTube, etc.)						
g. Simulações ou jogos educativos						

3.12 Quais desses recursos ou ferramentas você quer que seus professores usem menos ou mais? (ESTUDANTES)

3.12 Quais desses recursos ou ferramentas você quer que seus estudantes usem menos ou mais? (PROFESSORES)

	Não sei	Menos 1	2	3	4	Mais 5
a. Moodle						
b. Livros ou textos digitais						
c. Conteúdo das aulas disponíveis gratuitamente fora da Universidade (OpenCourseWare, Khan Academy, iTunes U, etc.)						
d. Simulações ou jogos educativos						

e. Compilação de palestras (para uso / revisão posterior)						
f. Ferramentas de colaboração on line						
g. Uso integrado do meu tablet durante a aula						
h. Uso integrado do meu celular na sala de aula						
i. Uso integrado do meu notebook na sala de aula						

Seção 4: Ambientes de aprendizagem

4.1 Em que tipo de ambiente de aprendizagem você tende a aprender mais? (ESTUDANTES)

4.1 Em que tipo de ambiente de aprendizagem os estudantes tendem a aprender mais? (PROFESSORES)

- Disciplinas sem componentes ou atividades on line
 Disciplinas com alguns componentes ou atividades on line
 Disciplinas cerca de metade on line e outra metade presencial.
 Disciplinas principalmente on line, mas não completamente on line
 Disciplinas completamente on line.
 Sem preferência

4.2 Que tipo de ambiente de aprendizagem você prefere? (ESTUDANTES/PROFESSORES)

- Disciplinas sem componentes ou atividades on line
 Disciplinas com alguns componentes ou atividades on line
 Disciplinas cerca de metade on line e outra metade presencial.
 Disciplinas principalmente on line, mas não completamente on line
 Disciplinas completamente on line.
 Sem preferência

4.3 Nos dois últimos semestres, quantas disciplinas tinham componentes on line e componentes presenciais? (ESTUDANTES)

4.3 Nos dois últimos semestres, você foi professor de alguma disciplina totalmente on-line? Escolha todas as opções aplicáveis. (PROFESSORES)

- Nenhum
 Alguns
 Quase a metade
 A maioria
 Tudo

4.7 Conte UMA coisa que seus professores poderiam fazer com a tecnologia que facilitaria ou apoiaria seu sucesso acadêmico: (ESTUDANTES)

4.7 Conte UMA coisa que poderia fazer com a tecnologia que facilitaria ou apoiaria o sucesso acadêmico dos estudantes: (PROFESSORES)

4.10 Pensando em seu futuro, até que ponto você concorda com as seguintes afirmações? (ESTUDANTES)

4.10 Pensando no futuro dos estudantes, até que ponto você concorda com as seguintes afirmações? (PROFESSORES)

	Não sei	Discordo	Discordo totalmente	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. A tecnologia terá um papel importante na minha carreira escolhida depois da universidade.						
b. A tecnologia que eu uso em minhas disciplinas agora me prepararam adequadamente para a minha carreira escolhida depois da universidade.						

4.11a Que tipos de atividades ou tarefas você prefere fazer on line? (ESTUDANTES)

4.11a Que tipos de atividades ou tarefas você prefere que seus estudantes façam on line? (PROFESSORES)

4.11b Que tipos de atividades ou tarefas você prefere fazer presencialmente? (ESTUDANTES)

4.11b Que tipos de atividades ou tarefas você prefere que seus estudantes façam presencialmente? (PROFESSORES)

Seção 5: Seu ambiente informático pessoal

5.2a Qual é a experiência típica em sala de aulas para o uso dos seguintes dispositivos? (ESTUDANTES/PROFESSORES)

	Proibido seu uso nas salas de aulas	Seu uso nas salas de aulas não é incentivado	Nem encorajado nem desencorajado a usá-lo em sala de aula	Promovido seu uso nas salas de aulas	Requerido para uso em salas de aulas	Nenhuma das anteriores
Celular						
Tablet ou iPad						
Notebook ou laptop						

Seção 6: Utilidade e facilidade de uso do Moodle da UFSM - (ESTUDANTES/PROFESSORES)

Utilidade Percebida	Escala de importância						
	Absolutamente Improvável	Consideravelmente e Improvável	Pouco Improvável	Nada	Pouco Possível	Consideravelmente Possível	Absolutamente Possível
Usar o MOODLE me ajudaria a fazer meu dever de casa mais rápido							
Usando o MOODLE iria melhorar o desempenho do meu trabalho							
Usando o MOODLE aumentaria minha produtividade acadêmica							
Usando o MOODLE aumentaria a eficácia no meu trabalho acadêmico							
Usando o MOODLE facilitaria a conclusão do meu trabalho acadêmico							

Eu acho o MOODLE útil no meu trabalho acadêmico							
---	--	--	--	--	--	--	--

(ESTUDANTES/PROFESSORES)

Facilidade de Uso Percebida	Escala de importância						
	Absolutamente Improvável	Consideravelmente Improvável	Pouco Improvável	Nada	Pouco Possível	Consideravelmente Possível	Absolutamente Possível
Aprender a usar o MOODLE seria fácil para mim							
Seria fácil para mim acessar o MOODLE para fazer o que precisa ser feito							
Minha interação com o MOODLE seria clara e compreensível							
Eu acho o MOODLE flexível para interagir com ele							
Seria fácil para mim tornar-me um especialista no uso do MOODLE							
Eu acho o MOODLE fácil de usar							